

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ  
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Екатеринбург  
РГППУ  
2012

УДК 371.13 (075)  
ББК Ч 30 п/р. я 7-1  
А 40

Авторы: О. Б. Акимова (введение, гл. 2, заключение), Г. П. Сикорская (гл. 4), Н. К. Чапаев (гл. 1), В. А. Чупина (гл. 5), А. С. Франц (гл. 3), И. Г. Шендрик (гл. 6).

**Акмеологически** ориентированная система подготовки и переподготовки работников профессионального образования: учеб. пособие / под. ред. О. Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. 136 с.

Рассматриваются проблемы формирования акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки работников профессионального образования: интегративный подход, акменоосферные и акмелингвистические вопросы подготовки педагогов, акмеологические основы профессиональной рефлексии, этико-культурологические знания педагога, проектирование в профессиональном образовании; предложена система практических заданий.

Предназначено слушателям факультетов повышения квалификации.

УДК 371.13 (075)  
ББК Ч 30 п/р. я 7-1

Редакционная коллегия: д-р филол. наук, проф. О.Б. Акимова, д-р пед. наук, проф. В. А. Чупина, д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев.

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); канд. пед. наук, доц. Г. С. Созонова (ГОУ ВПО «Уральская государственная медицинская академия»)

- © ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012
- © Авторы, указанные на обороте титульного листа, поглавно, 2012

## **Введение**

Коллективное учебное пособие «Акмеологически ориентированная система подготовки и переподготовки работников профессионального образования» отражает предварительные результаты научно-исследовательской работы кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Профессорско-преподавательский состав кафедры несколько лет работает над темой «Проблемы педагогической акмеологии», рассматривая *педагогическую акмеологию как науку о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.*

В пособии вопросы формирования акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки работников профессионального образования; описываются интегративный подход к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования, акменоосферные и акмелингвистические вопросы подготовки работников образования, психолого-акмеологические основы профессиональной рефлексии, этико-культурологические знания педагога, проектирование в профессиональном образовании; предложена система практических заданий.

Как отмечают некоторые исследователи, в современной России и, следовательно, в профессиональном образовании возрастает потребность в подготовке персонала, адекватно реагирующего на ускоряющиеся темпы действия закона перемены труда; следует потребность в работнике, обладающем способностью к перманентному развитию и совершенствованию. Можно говорить об акмеологизации личности профессионала и акмеологизации процесса его подготовки, что возможно лишь в случае наличия акмеологически образованного педагога профессионального образования и акмеологически ориентированной системы его подготовки и переподготовки. Такой системы, как призывает проведённый анализ имеющейся литературы, сегодня нет. Сказанное обуславливает следующее: назрела потребность в научном исследовании фундаментальных основ создания такой системы; наметилась высокая степень актуальности проблемы разработки и создания акмеологически ориентированной системы подготовки педагога профессионального образования. Можно предположить высокий уровень новизны данного исследования – предполагаемые результаты исследования обосновывают новые концептуальные подходы к подготовке и переподготовке профессионально-педагогических кадров; изучение про-

блем педагогической акмеологии как науки о достижении преподавателем вершин профессионального мастерства давно привлекают внимание учёных.

Профессорско-преподавательский состав кафедры акмеологии общего и профессионального образования разрабатывает акмеологически ориентированную систему подготовки и переподготовки работников профессионального образования. Задачами этого исследования являются:

- выявление и обоснование теоретического аппарата акмеологии профессионального образования;
- совершенствование профессиональной компетентности специалистов профессионального образования на основе выявленной специфики педагогической акмеологии;
- выработка системы принципов, методов, средств формирования педагогической акмеологии профессионального образования;
- разработка акмеологически ориентированной системы подготовки работников профессионального образования.

Важной частью исследования считаем выявление фундаментальных основ создания акмеологически ориентированной системы подготовки работников профессионального образования, поскольку эта проблема не исследована, является «белым пятном» педагогической науки.

Потребность совершенствования профессионального образования определяет задачи повышения психолого-педагогической квалификации преподавателей высшего, среднего и начального профессионального образования как повышение их профессиональной компетентности в сфере современных достижений педагогики, психологии, акмеологии.

Акмеологию (акмеология – наука о достижении вершин; гр. акме - высшая степень чего-л., вершина, цветущая сила + logos - слово, речь, учение) как понятие, обозначающее психологию зрелости или взрослости, ввел Н. А. Рыбников (1928), дальнейшее развитие акмеологии как науки связано с трудами Б. Г. Ананьева («Человек как предмет познания», 1969) и продолжено А. А. Бодалевым («Акмеология как учебная и научная дисциплина», Москва, 1993). Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина назвали акмеологией науку, комплексно изучающую развитие взрослого человека.

Под «акме» в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или

иной области. Достижение «акме» – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий и обстоятельств в жизни человека. Талант, способности, физическое и психическое здоровье могут быть рассмотрены как субъективные факторы, а условия воспитания, обучения, качество образования и др. как объективные факторы этого процесса. Более того, само понятие «акме», равно, как и процесс его достижения, в большей степени зависит от конкретной профессиональной деятельности. Акмеология была бы исключительно описательной наукой, если бы свелась к каталогизации акме по профессиям. Акмеология с самого начала своего развития разрабатывает стратегии и технологии формирования профессионалов высокого класса в разных сферах человеческой деятельности.

Возникнув как новая парадигма на стыке наук общественных, технических, гуманитарных и естественных, акмеология решает задачи выявления оптимальных факторов и условий, которые позволяют взрослому человеку состояться как индивиду, личности и субъекту деятельности, т.е. достичь своего «акме» (прежде всего в профессиональной деятельности).

Современная акмеология продолжает развиваться во взаимодействии всех названных выше наук. Развитие акмеологии обусловлено необходимостью изучения целостного образа человека, включая исследование процесса формирования, становления и закономерностей развития человека на этапе его взрослости, учитывая особенности его личной истории на предшествующих возрастных стадиях. Это исследование дает возможность проанализировать предпосылки, которые благоприятствуют формированию его как профессионала высокого класса с учетом всех сторон зрелости человека.

Все стороны зрелости человека: физическая, психическая, личностная, зрелость как субъекта деятельности – связаны между собой, но человек не достигает всех вершин одновременно. Более того, скорости достижения «акме» в разных областях жизнедеятельности могут сильно отличаться. «Акме» спортивных достижений может не совпадать со зрелостью межличностных отношений, а вершины научных достижений не всегда приходится на пик здоровья и т.д.

Естественно, что развитие человека в большой мере зависит от конкретных обстоятельств, в которые он попадает, когда выступает как член большого или малого социумов и, конечно, от его собственных действий как отклика на эти обстоятельства. Однако развитие взрослого человека во многом обусловлено тем, как складывается его развитие в утробе матери, в

различные периоды онтогенеза, каким оказывается его здоровье в каждом периоде онтогенетического развития, какие ценности становятся его собственными ценностями, определяющими его поступки, какой опыт познания, общения и труда он приобретает в жизни и как он реализует себя в избранной профессиональной деятельности.

В связи с этим оказывается, что акмеология тесно связана с педагогикой для решения непростых задач, связанных с выяснением особенностей развития человека на каждой из фаз его жизненного пути, а именно каких вершин в развитии, каких «микроакме» он должен достичь, чтобы состоялось его большое «Акме». Малые акме – это предвестники макроакме человека.

Таким образом, уже сейчас можно говорить о таких видах прикладной акмеологии, как педагогическая, управленческая, политическая, военная, медицинская и пр.

В педагогической интерпретации акмеология, как известно, является наукой, которая изучает развитие человека на ступени взрослости и достижения им вершины в этом развитии как природного существа (индивида), как личности и как субъекта деятельности (главным образом как профессионала).

Возникают и другие вопросы, которые могут быть решены в русле педагогического использования акмеологии – это вопросы изучения необходимых и достаточных жизненных обстоятельств на каждой ступени онтогенеза, позволяющих довести развитие ребенка, подростка, юноши до достижения вершины, типичной для каждого возраста; это выявление оптимальной для растущего человека системы воспитательных средств, чтобы обязательно состоялся переход от вершины развития, достигнутой в одной возрастной фазе, до вершины развития, характерной для следующей фазы онтогенеза.

В жизни может случиться и так, что обстоятельства, в которые попал человек на одной ступени своего развития, окажутся неблагоприятными для его выхода на уровень пика в своем развитии, который был бы возможен для него, если обстоятельства были бы другими. Тогда акмеологии, в сотрудничестве с педагогикой, необходимо выявление путей компенсации недостигнутого оптимума в развитии ребенка, подростка, юноши на предыдущем отрезке их жизненного пути, за счет подключения особых воспитательных воздействий и инициирования совершенно определенной собст-

венной активности обучающегося, чтобы откорректировать возникшее у него отклонение в развитии на предыдущем отрезке его жизненного пути.

Если иметь в виду значимых, отдельных конкретных случаев стечения неблагоприятных обстоятельств для последующего развития растущего человека, то степень негативных последствий для этого развития может быть менее или более глубокой. Например, состояние здоровья у обучающегося после перенесенного им заболевания может быть восстановленным до нормы, а может в какой-то системе его организма и оказаться непоправимо нарушенным. И тогда достижение им индивидуального «акме» будет исключено, что, конечно, закроет ему путь в будущем во многие профессии. Или под влиянием неблагоприятных условий для развития нравственно-духовной сферы ребенка у него могут сформироваться псевдоценности, которые будут определять негативную повседневную мотивацию его поступков и поведения в целом – отсутствие уважения к другим людям и отношение к ним как к объектам манипулирования, неверие в свои силы и превратившееся в устойчивую черту характера неумение противостоять трудностям, неминуемо встающим на жизненном пути каждого человека.

Все это – виды отклонений в развитии личности в период ее становления в дошкольные и школьные годы жизни молодого человека. Они могут настолько глубоко войти в структуру его индивидуальности, что инструментарий воспитания, которым располагает современная педагогика, окажется недостаточным для их искоренения, а личностное «акме», у него не состоится, когда он станет взрослым.

Не достигнет он вершины и как субъект деятельности, как высокого класса профессионал, став взрослым, если не будет подготовлена в школьные годы психологическая почва для высокой мотивационной вовлеченности его в определенный вид труда, который он изберет своей специальностью, потому что без них у него не будут по максимуму развиваться способности, дающие ему возможность совершить такие деяния, которые явились бы вкладом в общечеловеческую культуру.

Кроме этого, у акмеологии и педагогики есть большой ряд точек сопряжения усилий и в решении проблем, относящихся к обеспечению по оптимальному типу развития человека, когда он проходит возрастную ступень – «взрослость».

И первой такой проблемой выступает разработка комплекса мер, которые поддерживали бы (а если ее не было, то создавали бы) устойчивую установку вести здоровый образ жизни и держать свою работоспособность

на уровне оптимума. А это уже проблемы повышения профессиональной психолого-педагогической квалификации педагогов.

Одним из направлений решения сформулированной выше проблемы выступает коренная трансформация ценностных ориентации человека. Это означает наполнение его смысла жизни новым содержанием, изменение его отношения к людям, прежде всего входящим в его ближайшее окружение, перестройку его отношения к самому себе, к деятельности, которая является для него главной, к характеру заполнения досуга. И в этом отношении коррекционная педагогика взрослых может усовершенствовать человека не только как профессионала, а прежде всего как личность. Естественно, для этого требуется дальнейшее совершенствование коррекционной педагогики взрослых, ориентированной на инициирование не только самовоспитания и саморазвития отдельного человека, но и направляющей свои усилия на разработку действенных мер духовно-нравственного оздоровления ближайшего окружения того конкретного взрослого человека, ценностные ориентации которого содержательно меняются.

Следующей проблемой, которую может со своих позиций прояснить педагогика, выходя на сотрудничество с акмеологией, является определение и классификация жизненных ситуаций, в которые попадает взрослый человек в своем развитии и которые ведут к кризисам в этом развитии, а в крайних случаях влекут за собой деформации взрослого и как нравственно здоровой личности, и как профессионала высокого класса

Если говорить о том, что многие проблемы педагогики могут успешно решаться с акмеологических позиций, то возникает вопрос о том, что может дать акмеология для развития педагогики или чем и как акмеология может обогатить педагогику.

Поскольку акмеология – комплексная наука, к настоящему времени ею уже наработаны и обобщены значительные массивы данных, освещающих феноменологию, закономерности и механизмы движения к вершинам не индивидуального и не личностного развития, а по существу – профессионального в различных сферах профессиональной деятельности, то эти результаты, без сомнения, представляют интерес для педагогики. Определенную ценность для педагогики представляют и работы акмеологов, нацеленные на теоретическое обоснование и на создание, а также на практическое применение методов, которые обеспечивают более или менее значительные – по параметрам глубины, широты, длительности эффекта и др. – подвижки человека с более низкого уровня выполнения им профес-



сиональных обязанностей на другой – более высокий, вплоть до превращения в творца, новатора, мастера.

Решение этих и многих других проблем привели, как уже было отмечено выше, к возникновению *педагогической акмеологии*, как нового конкретного направления в развитии акмеологии.

*Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.*

Акмеологический подход в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога.

Педагогическая акмеология, как и любая новая наука, не может успешно развиваться без более или менее четкого понятийного аппарата.

Однако до настоящего времени в *педагогической акмеологии* не разработано единой концепции, так как специалисты, работающие в этой области знания, имеют различный по характеру и содержанию предшествующий научно-педагогический опыт, что естественно оказывает влияние на направленность развиваемых ими идей в педагогической акмеологии.

Нам представляется, что *для формирования концепции педагогической акмеологии и концепции формирования акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки работников профессионального целесообразно образования основываться на следующих составляющих:*

- акмеологическая концепция индивидуальности;
- акмеологическая концепция педагогического мастерства;
- акмеологическая концепция здоровья;
- практический инструментарий;
- акмеологическое сопровождение;
- акмеологическое консультирование.

*Индивидуальность* является высшей идеальной ступенью развития человека, в которой содержатся его свойства как индивида, личности, субъекта деятельности и собственно индивидуальные свойства. Для человека важно реализовать свою неповторимую индивидуальность, свою самобытность в профессиональной деятельности, поскольку для него это является приближением к актуальному, уникальному, универсальному, целостному, подлинному состоянию его сущности.

Развитие индивидуальности человека возможно при развитии всех сторон его природного потенциала. Каждый человек обладает двигательным, физиологическим, психическим, духовным потенциалом, а также потенциалом здоровья и творчества, и пути его совершенствования. На основе выявления и развития этих потенциалов принципиально предсказуемы достижения вершин, проектируемы по фактам выполненных им действий, поведенческих реакций и состояний.

*Педагогическое мастерство* можно рассматривать в комплексе с другими признаками педагогического совершенства (педагогическим искусством, профессионализмом и выраженностью свойств индивидуальности педагога). Педагогическое мастерство является способом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к достижению «акме».

*Здоровье человека* следует рассматривать на основе принципов осуществимости обобщенного потенциала человека (индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности). Акмеологическое понимание здоровья человека объединяет его с просвещением и образованием. При этом в характеристиках здоровья интегрируются его, биологические, психологические, педагогические и медицинские аспекты. Акмеологическая концепция здоровья предполагает его конструктивность и динамизм: сохранение и укрепление здоровья на физическом, психическом, нравственном и других уровнях.

*Практический инструментарий* составляют методы акмеологического проектирования, сопровождения и консультирования. *Акмеологическое проектирование* применяется для индивидуальной работы, связанной с определением стратегии жизни, поведения или профессионального совершенствования.

*Акмеологическое сопровождение* применяется при обслуживании различных организационно-педагогических мероприятий.

*Акмеологическое консультирование* – это индивидуальная работа с педагогами, связанная с оказанием им помощи в достижении собственных вершин профессиональной деятельности, педагогического мастерства, формирования и реализации Я-концепции и др.

Профессионализм с позиции акмеологии – это свойство саморазвивающейся личности, осуществляющей движение к “акме”, или вершине мастерства в профессии. Акмеология как наука изучает основные подходы к развитию профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, ко-

торые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и в жизни в целом.

Изучение теоретических основ и практическое освоение акмеологических технологий самопознания, саморегуляции и самореализации способствуют выявлению стратегии и тактики достижения высокого профессионального мастерства педагога, необходимого в условиях глобального развития образовательной сферы, а также – получению опыта проектирования процесса профессионально-личностного саморазвития в процессе профессионального роста и достижения профессионализма.

Педагогическое мастерство и профессионализм педагога – это интегральные характеристики личности педагога. Педагогические задачи, которые приходится решать педагогу, всегда нестандартны и полифункциональны. Педагогическая деятельность включает много различных видов и направлений деятельности: обучающая, развивающая, воспитывающая, диагностическая, коррекционная, консультативная, управленческая, организационная, рефлексивная и т. д. Совершенствование подготовки и повышение квалификации специалистов связаны с осознанным восхождением личности к высокому уровню компетентности и профессиональному мастерству. Это становится возможным с использованием новой и перспективной науки – педагогической акмеологии.

*Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им несколькими видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся.*

По мнению А. К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- *объективные критерии:* эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитывающей, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);
- *субъективные критерии:* устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориента-

ций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;

- *процессуальные критерии*: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

- *результативные критерии*: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности обучаемых, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе)

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение педагогом норм, необходимых приемов, технологий;

- уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучаемым, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;

- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля деятельности;

- уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые методы обучения и воспитания.

Для достижения высокого уровня профессионализма педагога естественно необходимо наличие специальных *педагогических способностей*, которые определяют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Естественно, что специальные *педагогические способности* тесно связаны с общими способностями человека, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении педагогических умений.

Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что *педагогические способности* – это особенности личности, а *педагогические умения* – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

К группе педагогических способностей в первую очередь относятся: педагогическая наблюдательность; педагогическое воображение; требовательность как черта характера; педагогический такт; организаторские способности; простота, ясность и убедительность речи.

*Педагогическая наблюдательность* – это способность педагога подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства обучаемых.

*Педагогический такт* – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с обучаемыми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать оптимальный вариант берегающего отношения к личному достоинству обучающегося.

Рассмотрению отмеченных и некоторых других проблем педагогической акмеологии и посвящена данная монография. Авторами являются члены кафедры акмеологии общего и профессионального образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Российского государственного профессионально-педагогического университета

Учебное пособие предназначено для слушателей факультетов повышения психолого-педагогической квалификации, а также для научных и педагогических работников образовательных учреждений.

## **1. Акмеологический потенциал педагогической интеграции как составной части инновационных процессов в профессиональном образовании**

В настоящее время в профессиональном образовании, как и в образовании в целом, инновационные процессы находятся в центре внимания ученых-педагогов. В отечественной педагогике понятие «инновация» появилось в начале 90-х гг. в работах Э.Д. Днепров, В.И. Загвязинского, М.М. Поташника, В.С. Лазарева, В.А. Сластенина и др. Сегодня можно утверждать о появлении специальной дисциплинарной отрасли – педагогической *инноватики*. Ее предмет – *процесс обновления педагогической деятельности, его принципы, закономерности, методы и средства* [23, с. 122] Быстрое развитие данной отрасли, широкое развертывание интеграционных процессов в образовании способствовали открытию (2003г.) нового направления подготовки специалистов 073500 «Инноватика» (специальность 658200 «Управление инновациями»).

В настоящее время в области отечественной педагогической инноватики наметился ряд исследовательских парадигм:

*1. Эвристико-методологическая парадигма.* В ее рамках решаются проблемы разработки понятийно-категориального аппарата педагогической инноватики, ее методологического обеспечения и определение ориентиров стратегии развития инновационных процессов в образовании (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, П.Г. Щедровицкий и др.).

*2. Проектно-технологическое и экспертное обеспечение инновационных процессов в образовании* (М.С. Бургин, В.В. Гаврилюк, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, А.В. Хуторской, В.С. Челпанов, Р.Н. Юсуфбекова и др.).

*3. «Опытническая» парадигма исследования инновационных процессов в педагогике.* В рамках данной парадигмы исследуются вопросы внедрения в образовательную практику достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта (В.Ю. Кухарев, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.).

Активно исследуются типы *инновационных процессов*, происходящих в области образования. Например, *по характеру их происхождения выделяются два типа:*

1. Инновации, происходящие в значительной степени стихийно, без точной привязки к самой потребности, их порождающей, либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса.

2. Инновации, являющиеся результатом осознанной и целенаправленной деятельности, построенной на альтернативных идеях и принципах.

По степени разнотипности новизны:

- образовательные идеи и действия полностью новые, ранее неизвестные;
- образовательные идеи и действия, известные, нововведение адаптированные,
- расширенные, модифицированные применительно к конкретным педагогическим условиям.

С учетом особенностей действия образовательных инноваций:

- внутриорганизационные;
- межорганизационные.

С учетом эффективности инноваций в образовании обозначаются:

- высокоэффективные;
- среднеэффективные;
- малоэффективные.

В зависимости от периода использования нововведений в образовании выделяются:

- краткосрочные;
- среднесрочные;
- долгосрочные инновации [9;18].

По характеру вносимых изменений:

- радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах);
- комбинаторные (новое сочетание известных элементов);
- модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы).

По масштабу вносимых изменений:

- локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов);
- модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных нововведений);
- системные (полная реконструкция системы как целого).

По масштабу использования:

- единичные;
- диффузные.

По источнику возникновения:

- внешние (за пределами образовательной системы);
- внутренние (внутри образовательной системы) [23].

На основе анализа указанных выше и других литературных источников [1;2;7;10;14;15;19;20 и др. – см. источники] нами предлагаются морфологические характеристики инновационных процессов в образовании:

1. Образовательная политика: концепции модернизации и реформирования и т.д., признание Болонского процесса

2. Философия образования: наблюдается причудливая смесь различных философий образования – прагматизма, бихевиоризма, экзистенциализма и т.д.

3. Педагогическая наука: в исследованиях главенствующее место отводится к таким понятиям и проблемам, как: *демократизация, гуманизация, личностно ориентированное образование, компетентностный подход, тьютер и т.д.* и т.п.

4. Область взаимоотношений между ОУ, например, между НПО и СПО: интеграция НПО И СПО, если дальше – интеграция ОУ СПО и ОУ ВПО. Колледжи в вузы.

5. Область взаимоотношений между профессиональными ОУ и государством, между ОУ и предприятиями (интеграция образования и производства, социальное партнерство, открытость профессионального образования производству и наоборот, производства – ОУ профессионального образования, корпоративное образование); социальное партнерство ОУ с общественностью бизнесом;

6. Образовательный процесс: происходят процессы гуманизации, гуманитаризации, демократизации, децентрализации, диверсификации и т.д.; ключевой единицей содержания образования становится *компетенция* – способность (готовность) субъекта к продуктивной самостоятельной деятельности в конкретных ситуациях в рамках определенных полномочий.

7. Парадигмы и технологии обучения: компетентностная и личностно ориентированная парадигма. Опора на игровые (анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, ролевые игры, деловые игры), манипулятивные технологии, связанные, главным образом, с подготовкой к коммуникативной деятельности; портфолио как технология, позволяющая поддерживать результаты обучения и фиксировать индивидуальный прогресс учащихся;



8. Введение новой системы оплаты труда педагогических работников; новые механизмы финансирования ОУ: фандрайзинг (привлечение средств для проектов) и др.

9. Информатизация образования.

Особенно бурно развиваются инновационные процессы в профессиональном образовании, обладающим более сложной диверсифицированной структурой и содержанием, чем общее образование.

В качестве инновационных направлений модернизации профессионального образования называются следующие:

1) *Модернизация законодательства Российской Федерации в области образования.* В последние годы приняты Федеральные законы, ориентированные на развитие инновационных процессов в образовании. В число таких законов входят законы: а) об автономных учреждениях, б) о едином государственном экзамене, об утверждении федерального государственного образовательного стандарта, в) о переходе на уровневую систему высшего профессионального образования, г) о федеральных университетах, д) о создании на базе вузов инновационных предприятий. В настоящее время готовится Закон об образовании, в котором учитываются современные тенденции развития инновационного образования.

2) *Модернизация структуры системы профессионального образования.* Создается инновационная по сути своей структура во главе с федеральными университетами. Идет процесс оптимизации вузовской системы: ликвидируются слабые филиалы вузов, организуются инновационные ресурсные центры регионального и межрегионального значения, открываются при вузах открыты малые предприятия, бизнес-инкубаторы, технопарки и другие инновационные структурные подразделения.

3) *Модернизация содержания системы профессионального образования:* переход на уровневое образование (бакалавриат, специалитет и магистратура); разработка новых федеральных государственных образовательных стандартов с участием работодателей; повышение качества обучения путем переориентации учебных планов на зачетно-кредитную систему и профессиональную компетентность; организация системы непрерывного профессионального обучения; использование инновационных технологий обучения в системе профессионального образования; обеспечение доступа студентов к современным информационно-образовательным ресурсам; научно-методическая поддержка новых образовательных программ и технологий [2].

Активно внедряются в учебный процесс вузов различного рода инновационные технологии; разрабатывается научно-методическое и нормативное обеспечение инновационной деятельности; разрабатываются инновационные образовательные программы, с которыми вузы участвуют в конкурсах инновационных вузов; используются в учебном процессе элементы дистанционного обучения, e-learning, Интернет-образования; разрабатываются мультимедийные учебные курсы и электронные учебники и т.д.; применяются новые критерии государственной аккредитации: использование инновационных методов в образовательном процессе и обеспеченность учебно-методическими комплексами, которые существенным образом стимулируют развитие инноваций в образовании и т.д.

Уже из приведенного видно, что инновационные процессы в образовании, в том числе в профессиональном, самым тесным образом увязываются с интеграционными процессами. Внимательный анализ данных показывает, что последние во многих случаях выступают в качестве составной части первых. Фактически это касается так или всех направлений развития инновационных процессов в целом и инновационных процессов в сфере профессионального образования.

Это не случайно. В настоящее время именно интеграция в наибольшей степени адекватно отражает специфику происходящих сегодня инновационных трансформаций в образовании. Собственно само компетентностное образование в сути своей есть интегративно ориентированное образование. Достаточно сказать, что компетенции представляют собой сплав знаний, умений, навыков и качеств личности.

Исследования в области профессиональной педагогики убедительно убеждают нас в том, что инновационные процессы не мыслимы вне процессов интеграции. Можно сказать: где инновации – там интеграция. Исследователи это хорошо понимают и связывают воедино эти процессы. И убеждают нас в этом. Например, центральной задачей модернизация структуры системы профессионального образования выступает сетевая интеграция вузов с учетом их профилей и структуры подготовки. Так, в 2010 году было создано Национальный научно-образовательный технологический консорциум вузов сервиса [Там же].

Примеры сопряженного рассмотрения инновационных и интеграционных процессов имеют место в диссертациях в области профессиональной педагогики. Приведем некоторые из них: А.В.ГАМОВ Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротех-

нических дисциплин» (2008); Т.В. Никулина «Интеграция содержания образовательных программ подготовки учащихся системы начального профессионального образования» (2010); В.Т. Сопегина «Интеграция педагогических и специальных дисциплин при подготовке мастеров производственного обучения» (2012) [6;21;26]. См. также: «Организационные инновации в управлении интегрированными образовательными учреждениями: материалы всерос. науч.-практ. конф. (Барнаул 3-6 апр. 2002 г.). - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. - 239 с.; «Основы инновационной модели интегрированного профессионального образования в системе НПО-СПО-ВПО: первый сб. ст. участников всерос. науч.-практ. семинара (14-15 апр. 2008 г.) / сост. Харисов Ф.Ф. - М.: ФИРО, 2008. - 302 с.; «Организационные инновации в управлении интегрированными образовательными учреждениями: материалы всерос. науч.-практ. конф. (Барнаул 3-6 апр. 2002 г.). - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. - 239 с. ; «Основы инновационной модели интегрированного профессионального образования в системе НПО-СПО-ВПО: первый сб. ст. участников всерос. науч.-практ. семинара (14-15 апр. 2008 г.) / сост. Харисов Ф.Ф. - М.: ФИРО, 2008. - 302 с.; Довгаль И. «От интеграции к инновациям: только деловое партнёрство высшего образования, науки и экономики гарантирует переход страны на инновационный путь развития: [по материалам выездного заседания Совета Российского Союза ректоров, Нижний Новгород, 17 янв. 2007 г.] / Довгаль И. // Ученый совет. - 2007. - N 2. - С.3-7.; Балыхин Г.А. Интеграция науки и образования в контексте приоритетного национального проекта "Образование" - путь к инновационному развитию России / Балыхин Г.А. // Высшее образование сегодня. - 2006. - N 7. - С.2-5.

Естественно, увязка инновационных и интеграционных процессов анализируется в содержании научно-педагогических исследований. При этом в исследованиях не просто фиксируется и обосновывается наличие теснейшей взаимосвязи между инновационными процессами и интеграцией, но и доказывается акмеологически ориентированный характер процессов интегративной инноватики.

Имеет смысл говорить о существовании двух уровней создания акмеологически ориентированного продукта – уровня *организационной акмеологии* и уровня, если допустимо так выразиться, *личностной акмеологии*.

В случае с *организационной акмеологией* речь идет о развитии инновационных образовательных форм на основе их интеграции. Так, исследо-

ватели указывают на то, что в 2010 году было создано Национальный научно-образовательный технологический консорциум вузов сервиса. Цель данного консорциума – формирование современной эффективной корпоративной системы подготовки квалифицированных кадров для выполнения задач сферы услуг, а также создание эффективной инновационной системы сферы услуг и реализация инновационных проектов на основе интеграции научного, образовательного, инновационного и технологического потенциала организаций-членов консорциума [2].

В монографии «Интегрированные образовательные учреждения» под общ. ред. Б.В. Сёмкина разработана концепция интегрированных образовательных учреждений, обеспечивающих подготовку кадров различной квалификации для нужд инновационно-ориентированной экономики с учетом особенностей социально-экономического и технологического развития региона. Определена роль интегрированных образовательных учреждений в кадровом обеспечении инновационно-ориентированной экономики региона. Проведен анализ перспектив и барьеров на пути развития взаимодействия интегрированных образовательных учреждений с реальным сектором экономики региона. Описаны механизмы оптимизации сети образовательных учреждений на региональном уровне с учетом потребностей инновационно-ориентированной экономики. Выявлены основные аспекты институционального управления интегрированными образовательными учреждениями в условиях изменений организационно-правовых форм деятельности учреждений. Проведен анализ возможных рисков и проблем.

При разработке концепции интегрированных образовательных учреждений авторы ориентировались на следующие основные принципы:

- опережающего развития образования;
- проектирования инновационного развития образования;
- открытости образования и общественного участия;
- непрерывности образования и мобильности обучаемых;
- стратегического инвестирования;
- открытости инновационно-образовательной среды.

Авторами разработаны и документально описаны три институциональные модели интегрированных образовательных учреждений, содержащие описание организационно-экономических механизмов эффективного взаимодействия учреждений профессионального образования с работодателями:

а) институциональная модель отраслевого интегрированного образовательного учреждения;

б) институциональная модель корпоративного интегрированного образовательного учреждения;

в) институциональная модель регионального интегрированного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования [25].

Примером инновационной интеграции могут стать образовательные центры с развитой системой вертикальных и горизонтальных связей. В частности, это характерно для Российского профессионально-педагогического университета, представляющего собой своеобразную образовательную холдинговую компанию, имеющую свои вертикальную (совет по защите докторских и кандидатских диссертаций, аспирантура, магистратура, бакалавриат, Индустриально-педагогический колледж, Институт допрофессионального образования и др.) и горизонтальную (Институт педагогической юриспруденции, Институт экономики и управления, Институт социологии и др.) структуры. Такое построение университета способствует получению достаточно продуктивного интегрального эффекта от слияния в нем разноуровневых составляющих, ускорению процесса диверсификации, т.е. расширению сферы его деятельности и компетенции. Средством межсистемной интеграции может стать Институт высшего рабочего образования, способный органически соединить в себе низшее, среднее и высшее профессиональное образование.

В настоящее время предлагается такое организационное средство интеграции образования и производства, как образовательно-промышленные группы (ОПГ) – объединения учебных заведений и предприятий, частично объединившие свои финансовые, материальные и нематериальные активы на основе договора о создании образовательно-промышленной группы в целях интеграции для реализации инвестиционных и иных проектов и программ, направленных на повышение качества образовательных услуг [16].

Состав ОПГ может колебаться в зависимости от поставленных перед таким объединением задач. Типовой набор участников группы состоит из одного вуза и нескольких предприятий промышленности или других отраслей. В случае необходимости в группу может входить несколько образовательных учреждений – либо вузов, либо учебных заведений разных уровней системы профессионального образования: средние школы (гимна-

зии, лицеи), колледжи, высшие учебные заведения. Это предоставит возможность создать фирменное образование – эффективную цепочку поэтапной, начиная со школы, подготовки специалистов для определенных отраслей промышленности.

Основной задачей создания образовательно-промышленных групп является разработка и реализация проектов, обеспечивающих эффективный рост качества образования, особенно в ракурсе сбалансированности профессиональных качеств специалистов, заложенных в процессе обучения, и требований предприятий к работникам интеллектуального труда.

Создание ОПГ невозможно без принятия на государственном уровне законодательных документов. Но прежде чем активизировать законодательную инициативу, следует обсудить идею жизнеспособности подобной структуры.

Инновационной формой интеграции образования и производства является социальное партнерство. В настоящее время выявлены и сформулированы основные направления взаимодействия учреждений начального профессионального образования и существующие проблемы их реализации. Их анализ позволяет утверждать, что они во многом выражают перспективные направления и проблемы интеграции образования и производства в целом. С некоторыми изменениями представим их:

1. Формирование спектра основных и дополнительных образовательных услуг, введение новых профессий с учетом потребностей конкретных предприятий и реальным вкладом предприятий в создание материальной базы.

*Проблема:* отсутствие прогноза потребностей экономики в специалистах рабочих квалификаций. Социальные партнеры принимают недостаточное участие в создании лицензионных условий образовательной деятельности учебных заведений НПО.

2. Разработка образовательных программ «под заказ», участие в обновлении содержания образования, требований к социальным и специальным компетенциям, развитие содержания образования с учетом предложений работодателей; внедрение в образовательный процесс передовых технологий, ознакомление обучающихся с технико-технологическими инновациям.

*Проблема:* Содержание образования в ряде случаев отражает особенности оборудования и технологический процесс уровня 1980-х гг. Современное оборудование вследствие различных причин (например, ввиду

его уникальности и дороговизны) не всегда доступно обучающимся на производственной практике. Недостаточно эффективное использование возможностей образовательных стандартов, в частности таких их качеств, как вариативность, гибкость, открытость. Современные стандарты создают благоприятные условия для широкого маневра их компонентами и в известной мере для их модификаций в целом.

3. Совместная профориентационная и консультационная работа, совместное комплектование образовательных учреждений обучающимися.

*Проблема:* При согласовании цифр приема предприятие ориентируется на текущие потребности в специалистах, а не на свою потребность в будущем (через 3-4 года), а срок реализации образовательной программы как раз равен 3-4 годам. Отсутствует на должном уровне координация профориентационной деятельности учебного заведения и предприятия.

4. Развитие форм педагогического и психологического сопровождения образовательного процесса, наставничества, выделение из числа высококвалифицированных работников мастеров и инструкторов производственного обучения, привлечение работников предприятий к образовательной деятельности.

*Проблема:* Недостаточная компетентность у педагогов профессионального учебного заведения в части информированности о современной технике и технологиях, незнание «индивидуальных» предприятий. С другой стороны, педагоги из числа работников предприятия не обладают необходимым уровнем педагогической компетенции.

5. Оценка качества образования со стороны предприятий через участие в работе аттестационных комиссий, в различного рода квалификационных испытаниях и других контрольных процедурах.

*Проблема:* Недостаточное участие представителей предприятий в аттестации образовательных программ. Недостаточно адекватное понимание представителями предприятий идеологии «профессиональной образованности».

6. Использование ресурсной базы предприятий в образовательных целях.

*Проблема:* Несоответствие материально-технической базы требованиям современного производства. Дороговизна амортизации материально-технической базы образовательных учреждений. Недофинансирование материально-ресурсного обеспечения образовательных учреждений со стороны государства.

7. Сопровождение выпускников образовательных учреждений в начальный период трудовой деятельности на производстве.

*Проблема:* Процесс сопровождения не осуществляется образовательными учреждениями. В этой связи необходимо повысить роль производственной практики в части развития адаптационных способностей обучающихся к специфическим реалиям производства. На многих предприятиях не срабатывают совместные целевые программы поддержки молодых специалистов по таким направлениям, как психологическая адаптация в коллективе, материальное обеспечение, техническая подготовка (переподготовка) на незнакомом оборудовании [20, с. 50-53].

Дополнительно к указанным перспективным направлениям интеграции образования и производства можно причислить создание производственно-образовательных корпораций, образовательно-промышленных групп, различного диапазона действия, формы и степени интегрированности. Они должны впитать в себя богатейший отечественный и зарубежный опыт интеграции образования и производства. В частности, это касается опыта деятельности горнозаводских школ, вузов, учебно-научно-производственных комплексов, практиковавшихся в нашей стране. Не бесполезен зарубежный опыт кооперированного (сэндвич-программы) и дуального обучения. Интересен также отечественный и зарубежный опыт образовательно ориентированной деятельности обществ промышленников.

Диапазон действия этих корпораций может колебаться от масштабов всей нашей страны (в условиях активизации деятельности транснациональных компаний возможен выход за пределы нашей страны) до масштабов отдельно взятого региона и даже населенного пункта (в условиях градообразующего предприятия).

Форма и степень интегрированности производственно-образовательных корпораций также могут быть различными. Например, имеет смысл применить здесь известную схему, согласно которой производственно-экономические структуры подразделяются на картели, консорциумы, концерны, тресты. Применительно к нашим условиям это может означать следующее [32]:

1) Производственно-образовательный картель – объединение предпринимателей и работников образования, участники которого договариваются: о размерах производства рабочей силы, о рынках ее «сбыта», об условиях ее продажи, ценах, сроках платежа и т.д. Участники (производственники и педагоги) не теряют своей самостоятельности.



2) Производственно-образовательный консорциум – временное соглашение между несколькими образовательными учреждениями и промышленными предприятиями с целью создания и реализации на временной основе широкомасштабных образовательных проектов, связанных с удовлетворением потребностей в специалистах большого числа предприятий.

3) Производственно-образовательный концерн – объединение образовательных учреждений и промышленно-финансовых предприятий с целью создания и реализации на относительно постоянной основе широкомасштабных образовательных проектов, связанных с удовлетворением потребностей в специалистах большого числа предприятий. Образовательные учреждения формально сохраняют свою самостоятельность. Однако в силу различий «весовых категорий» они фактически подчинены контролю (главным образом – финансовому) господствующей в таком объединении группы предпринимателей или отдельного предпринимателя.

4) Производственно-образовательный трест – это производственно-образовательный комплекс с единой системой управления и материально-финансового обеспечения, создаваемый на постоянно-перспективной основе с целью организации и осуществления качественного образования работников и членов семей сотрудников данного треста.

Приведенные формы в том или ином виде существовали раньше или существует сегодня. Так, в наше время наиболее распространенной формой является производственно-образовательный картель. Например, фактически многие учреждения НПО/СПО имеют договоренности с предприятиями на предмет регулирования таких важных составляющих, как рынок труда, рынок рабочей силы, рынок образовательных услуг.

Производственно-образовательные консорциумы, концерны и тресты преимущественно организуются в системе корпоративного образования. Значительный интерес здесь представляет опыт деятельности горнозаводских школ, которые в тандеме с горнозаводскими предприятиями составляли производственно-образовательный трест с единой системой управления и финансово-материального обеспечения.

Ярким примером сочетания инновационных и интегративных процессов, ведущих к созданию акмеологически ориентированных образовательных организаций выступает создание систем «НПО-СПО».

Можно выделить несколько интегрированных уровней подобных систем – уровень координирования, уровень комбинирования, уровень комплексообразования, уровень амальгирования.

*Координирование:* создание единого управленческого органа, занимающегося координированием деятельности ОУ НПО и ОУ СПО, сохраняющими свою образовательную автономность. Основной упор при этом делается на налаживание горизонтальных связей организационного характера. В этом случае трудно говорить о наличии иерархии. ОУ НПО и ОУ СПО остаются вполне самостоятельными образовательными учреждениями, решающими свои специфические задачи, соответственно, по подготовке рабочих и техников.

*Комбинирование:* предполагает создание образовательной системы, в которой сопрягаются оставляющие, в том числе содержательные, ОУ НПО и ОУ СПО. Оставаясь относительно самостоятельными, они взаимодополняют друг друга на основе принципа взаимооткрытости (принципа сообщающихся сосудов). Возможно существование комбинированных программ, в которых комбинируются учебные предметы (элементы) НПО и СПО. Учебный план и учебные программы составляются таким образом, что открывается возможность перехода учащихся с одной подсистемы в другую. Это касается не только перехода учащихся ОУ НПО в ОУ СПО, но и наоборот.

*Комплексообразование:* слияние ОУ НПО и ОУ СПО. В наибольшей степени выражает сущность интеграции, которая нашла свое идеальное воплощение в следующей формулировке Л. Берталанди: «Зная все о том, что такое один, и зная, что один и один составляют два, мы еще не знаем о том, что такое два, ибо тут добавляется какое-то «И», и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собою». В результате слияния ОУ НПО и ОУ СПО создается некое третье учреждение, которое, ассимилируя свойства обеих подсистем, в то же время ни организационно, ни содержательно, ни функционально не может быть сведено к той или другой из них в отдельности.

Так, при построении интегрированного содержания образовательных программ А.А. Полумордвинова (Никулина) предлагает использовать одну из схем интеграции: последовательно-параллельную или целостную. При организации образовательного процесса по первой схеме, учебный план имеет частично-интегрированный характер: осуществляется объединение завершающей части образовательной программы НПО и программы СПО.

При использовании второй схемы интеграции формируется единый учебный план (интегрированный) на основе требований государственных образовательных стандартов НПО и СПО на весь срок обучения. Алгоритм построения интегрированного содержания образовательных программ НПО и СПО базируется на сравнении и анализе следующих содержательно значимых документов:

- перечня профессий НПО и Классификатора специальностей СПО;
- профессиональной деятельности (функций) рабочего по профессии НПО и специалиста по родственной специальности СПО;
- Государственных требований к обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников НПО и Государственных требований к обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников по родственным им специальностям СПО;
- Государственных требований к обязательному минимуму содержания образования НПО, СПО и требований работодателей к стандартам деятельности в рамках конкретной профессиональной области (специальности/профессии). Под требованиями работодателей понимаются их ожидания относительно компетенций работников конкретной профессии и конкретного должностного уровня;
- примерной учебно-программной документации по профессии НПО и специальности СПО [21].

*Амальгирование:* максимальное приближение образовательных учреждений к нуждам практики. Акцент с интеграции образовательных учреждений переносится на интеграцию образования и производства (экономики). Результат амальгамирования - проективная образовательная система гибкого реагирования. Стираются грани между уровнями профессионального образования, между профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, между «прерывным» и непрерывным образованием, в известном смысле, - между образованием и экономикой.

Интеграцию содержания образовательных программ в системе НПО-СПО следует рассматривать через построение системы непрерывной профессиональной подготовки специалистов, а именно логического соединения содержания нескольких профессиональных модулей (в соответствие со структурой учебного плана профессии / специальности) с повышением уровня квалификации (сложности видов деятельности). Следует подчеркнуть, что профессиональный модуль – это часть профессиональной обра-

зовательной программы, имеющая определённую логическую завершённость по отношению к заданным стандартам результатам образования и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках основного вида деятельности.

Исходя из того, что в образовательной системе все подчинено интересам совершенствования личности, есть основания утверждать, организационная интеграция ориентирована не только на развитие и совершенствование самой образовательного учреждения, но и на развитие и совершенствование этой личности. То есть акмеологически ориентированная образовательная организация одновременно с функцией средства собственного развития играет роль средства развития личности. Например, в результате внедрения интегрированной системы НПО-НПО обучения выпускники, имея за плечами разряд по одной или нескольким рабочим профессиям и опыт практической деятельности, оканчивают образовательное учреждение конкурентоспособными специалистами с уверенностью в выбранной профессии и желанием повышать профессиональное мастерство. Приобретенное умение учиться на протяжении всей жизни обеспечит специалисту возможность совершенствоваться в соответствии с требованиями времени, которые непрерывно меняются и усложняются [Там же].

В условиях интегрирования НПО и СПО о трех личностно-профессионального роста специалиста:

1) *ступенчатая система* профессионального совершенствования рабочего на производстве. Суть: каждая послу дующая ступень должна являться логическим продолжением предыдущей, обеспечивая рабочему возможность дальнейшего обучения и расширения сферу применения его труда. Могут быть различные формы организации профессионального совершенствования на производстве: обучение на курсах целевого назначения; обучение рабочих на опыте преуспевающих коллег; курсы обучения вторым и смежным профессиям и т.д.;

2) *дуальная система*: учебно-производственные среды ОУ НПО и предприятия действуют во имя общей цели – профессиональной подготовки рабочих;

3) *система высшего рабочего образования*, обеспечивающая готовность личности к высочайшему профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий, социальной и профессиональной мобильности, овладению высокой общей культурой. Эта система предназначена для подготовки специалистов различной квалификации – от специалиста-

исполнителя узкого профиля до мастера, способного самостоятельно не только изготавливать продукцию и осуществлять услуги, но и организовывать производственную деятельность, а также сбыт на рынке товаров и услуг. В этом случае ОУ НПО превращается в институт рабочего образования, действующего в рамках единого организационного целого НПО – СПО (НПО – СПО – ВПО).

Как мы уже убедились выше, развитие и совершенствование любой составляющей образовательной системы, так или иначе, обуславливает развитие и совершенствование личности. Отношения организационной акмеологии, ориентированной на развитие и совершенствование образовательной системы как организационной структуры и личностной акмеологии, направленной, главным образом, на развитие непосредственно личности обучающегося строятся на взаимодополнительной основе. С одной стороны, развитие совершенной личности не осуществимо без развития совершенной организации образовательной деятельности. С другой стороны, развитие совершенной организации педагогического процесса обусловлено потребностями развития совершенной личности.

Так, в работе А.В. Гамова подвергаются анализу вопросы взаимодействия интегративного, компетентностного, информационного подходов в развитии профессиональных компетенций студентов по результатам их усложняющейся проектировочной деятельности. Это создает условия для накопления опыта учебно-познавательной, учебно-профессиональной деятельности и опыта профессиональной деятельности в ходе производственной практики. Автор показывает, что через постоянную трансформацию видов деятельности происходит мотивация студентов к постоянному рефлексированию, а учебный процесс осуществляется исходя из возможностей, склонностей и ближайших интересов студентов на основе развития креативности. Это дало возможность сконструировать модель процесса развития профессиональных компетенций на различных этапах образовательного процесса по спиралевидно-циклической траектории. В таком случае образовательный процесс строится как процесс, где каждый этап отличается от предыдущего целями, методами, содержанием учебного процесса, уровнем приобретения опыта профессиональной деятельности в ходе учебной и производственной практики, количественными и качественными показателями развития профессиональных компетенций.

Указанные факторы в учебном процессе всегда оказываются представленными не изолированно друг от друга, а в определенной взаимосвя-

зи, причем независимое друг от друга их проявление фактически невозможно, и поэтому можно вести речь о комплексном проявлении в обучении одного фактора: «развитие профессиональных компетенций». Особую значимость имеет ориентирование на наиболее результативные и успешно используемые в образовательном процессе дидактические принципы проблемности; индивидуализации и дифференциации обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического); формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности, которые одновременно являются и компонентами структуры профессиональных компетенций [6].

Исследователь В.Т. Сопегина рассматривает проблему воздействия на развитие и совершенствование личностно-профессиональных качеств педагога профессионального образования. При этом выдвигается ряд условий, обеспечивающих данный процесс:

- реализация алгоритма интеграционного процесса, последовательно устанавливающего внутрипредметные, межпредметные и метапредметные связи;
- использование активных методов обучения и воспитания, позволяющих педагогу актуализировать интегративные педагогические задачи и, как следствие, последовательно моделировать различные по сложности виды производственных задач;
- последовательное формирование различных по характеру учебно-познавательных и профессиональных компетенций;
- организация внеаудиторной самостоятельной учебно-профессиональной деятельности студентов;
- совмещенное использование личностно ориентированного, голографического и компетентностного подходов [26].

Важной задачей педагогики является психолого-педагогическое обеспечение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Прежде чем интегрироваться в общество, они должны интегрироваться в образовательные учреждения. Здесь на первый план выступают две задачи:

1. Интеграция детей с отклонениями в развитии здоровья в общеобразовательные учреждения, где они получают возможность совместного обучения с нормально развивающимися сверстниками [20].

2. Интеграция детей с отклонениями в развитии здоровья в профессиональные учебные заведения.

Вопросы психолого-педагогического обеспечения интеграции детей с отклонениями в развитии здоровья в общеобразовательные учреждения, решаются довольно прилично. Сложнее решаются проблемы профессионального становления таких детей. Надо прямо сказать: основная часть профессиональных учебных заведений не способна выполнять функции обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В них отсутствует достойный уровень материально-технического, кадрового и психолого-медико-педагогического сопровождения такого обучения. Имеются вопросы образовательно-правового характера, связанные, например, с возможностями увеличения сроков освоения такими гражданами программ профессиональной подготовки. Не совершенна система трудоустройства таких лиц. Не разработаны продуктивные модели организации образовательного процесса для инвалидов. Однако имеющийся опыт в этой области свидетельствует, что интегрированный подход, предполагающий включение учащихся с нарушениями интеллекта в образовательные структуры, в разнообразные виды деятельности, совместной со здоровыми сверстниками, способствует успешному решению дидактических и воспитательных задач на уровне как общего, так и профессионального образования.

Значительным инновационным и акмеологическим потенциалом обладает интегративный подход как методологический инструментарий совершенствования и оптимизации содержания и технологии образования.

Дело в том, что высшей целью интеграции в педагогике является восстановление целостной сущности человека. Соответственно, интегративный подход в педагогике квалифицируется как: Технологическим инструментарием реализации интегративного подхода выступает интеграция целей, содержания, форм и методов обучения, видов деятельности, знаний, умений, качеств и свойств личности.

Интегративный подход осуществляется на содержательном и технологическом уровнях.

На *содержательном* уровне в структуре общепедагогической подготовки педагога профессионального образования мы выделили актуализационно-пропедевтический блок, гуманитарно-педагогический блок, психолого-педагогический блок, технолого-методический блок, когнитивно-познавательный блок. Это обусловлено тем, что в своей совокупности они способны выразить когнитивную, аффективную, поведенческую и духовно-нравственную составляющие личности. Можно говорить об известной «увязанности» данных личностных составляющих со структурными бло-

ками содержания общепедагогической подготовки. Например, духовно-нравственная сфера деятельности педагога профессионального образования в большей мере отражается в гуманитарно-педагогическом блоке, поведенческая – в технико-методическом блоке, когнитивная – в когнитивно-познавательном блоке.

На *технологическом* уровне реализации интегративного подхода к созданию акмеологически ориентированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования возможно путем использования проблемных средств обучения. Проблемное обучение креативно и интегративно направленное обучение. Во-первых, в ходе решения проблемных ситуаций используются мыслительные операции синтеза, обобщения, генерализации, сравнения, соотнесения, сопоставления и т.д. Во-вторых, при их решении осуществляется поиск общих точек соприкосновения между различными, порой противоположными явлениями.

Проиллюстрируем сказанное на примере такого проблемного средства обучения, как интегративный семинар. Интегративный семинар возможен при ряда условий, Например, а) синтеза учебной информации по двум или более учебным дисциплинам; б) выбора такого предмета обсуждения, который бы подвигнул студентов на нахождение путей рассмотрения противоположностей как необходимых частей целостного педагогического бытия.

Примером выполнения первого условия могут служить семинарские занятия на «пограничном» материале, объединяющем в себе данные собственно педагогического, философского и психологического происхождения. В частности, это касается темы «Факторы и концепции развития человека», требующей актуализации знаний, как минимум из трех названных научных областей. При ее изучении возникает необходимость в обращении к сложнейшим вопросам генетики. Например, – проблемы использования методов клонирования на человеческом организме. В связи с чем вполне логично будет обращение к идее создания совершенного человека не путем обучения и воспитания, а посредством воздействия на его гены, – идея «педагогической генетики» (А.А. Нейфах), педагогической евгеники. В итоге возникает весьма неординарная учебно-методологическая ситуация, решение которой сопряжено с мобилизацией всех интеллектуальных и духовных сил личности, включая ее этический потенциал.

Реализации второго условия будет способствовать занятия, связанные с решением проблем диалога педагогических культур. Например, – та-



кие, которые в своих названиях объединяют имена, учения, традиционно воспринимаемые чаще всего как несводимые противоположности: «Дьюи и Макаренко: диалог и интеграция педагогических миров»; «Хомяков и Фромм: проблема бегства от свободы и ее философско-педагогический смысл»; «Экзистенциалистские мотивы педагогики А.С. Макаренко».

Важнейшим итогом подобных занятий является формирование у будущих педагогов целостной педагогической картины мира, способностей к самостоятельному анализу и синтезу событий в нем происходящих, внутреннему росту, личностному, духовному и интеллектуальному саморазвитию.

Мощным инновационным и креативным потенциалом обладает интеграция общего и профессионального образования в ходе профессиональной подготовки личности. Концепция интеграции общего и профессионального образования предложена в работах М.Н. Берулавы. По его мнению, интеграция содержания образования выражает единство содержательных и процессуальных сторон и имеет отношение ко всем уровням содержания образования - общетеоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности, личности [1].

Хорошо иллюстрируется креативно-развивающая природ интеграции общего и профессионального образования при решении т.н. качественных задач, решаемых путем логических умозаключений, с опорой на естественнонаучные законы. Решением может быть чертеж, выполнение эксперимента, но без использования математических действий.

Очень значимо для нас то обстоятельство, что качественные задачи ориентированы на установление связей между естественнонаучными дисциплинами и техникой (производством). Тем самым такого рода задачи становятся важным средством подготовки учащихся к практической деятельности. Так, в задачах с техническим содержанием отражена связь естественных предметов с техникой. Например, в книгах Я.И. Перельмана «Занимательная физика», «Занимательная математика», «Физика на каждом шагу»; В. И. Зибера «Задачи-опыты по физике», Е.И. Игнатьева «Математическая смекалка. Занимательные задачи, игры, фокусы, парадоксы». Пример занимательной задачи: почему не удастся встать со стула, не нагибая корпуса вперед? Е.И. Игнатьева «Математическая смекалка. Занимательные задачи, игры, фокусы, парадоксы». В книге Е.И. Игнатьева приводится задача-парадокс «Земля и апельсин»: «Вообразим, что земной шар

обтянут по экватору обручем, и что подобным же образом обтянут и апельсин по его большому кругу. Далее вообразим, что окружность каждого обруча удлинилась на 1 м. Тогда, разумеется, обручи отстанут от поверхности тел, которые они раньше стягивали, и образуют некий зазор. Спрашивается, в каком случае этот зазор будет больше – у земного шара или апельсина?».

Качественные задачи, связанные с конкретными предметами, легко воспринимаются учащимися. В их решения прививаются навыки наблюдения и умение различать физические явления в природе, быту, технике, а не только в физических кабинетах. Развивается смекалка, сообразительность, творческая фантазия. Так, огромно значение для развития учащихся, формирования у них обобщенных знаний, интеллектуальных умений, определенных практических навыков и воспитания интереса к химии имеет решение качественных химических задач. Опыт свидетельствует, что систематическое использование качественных задач в процессе обучения способствует формированию у учащихся умений устанавливать причинно-следственные связи, осуществлять перенос знаний в новую ситуацию, развивает интерес к химии и приобретаемой профессии.

Очень важно сделать полученные знания по основам наук «живыми», интересными для обучающегося. Необходимо, чтобы за формулами, законами и принципами они могли бы увидеть возможность решения на их основе реальных жизненных проблем. В том случае к нам на помощь приходят «жизненные задачи», ориентированных на решение вопросов: «Почему небо голубое?», «Почему, возвращаясь из магазина с тяжелой сумкой, ручки больно врезаются в ладони, и как это предотвратить?». «Чем объясняется расцветка крыльев жуков, стрекоз и прочих насекомых?» и т.д.

Таким образом, в статье предпринята попытка системного анализа проблемы взаимоотношений трех приоритетных составляющих современного профессионального образования – инновационной, интеграционной и акмеологической.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Какие исследовательские парадигмы в области педагогической инноватики Вам известны?
2. Что Вы можете сказать о типологии морфологии инновационных процессов в образовании?

3. Какие направления развития инновационных процессов в профессиональном образовании Вы знаете из литературы и какие можете назвать, исходя из своего опыта?

4. Как Вы понимаете интеграцию? Для чего она нужна или, возможно, обойтись без нее?

5. Можно ли говорить об инновационной сущности интеграции и интеграционной сущности инноваций, осуществляемых в образовании?

6. Имеются различные определения и характеристики акмеологии, приведем путем случайного набора некоторые из них:

- Ак (от др.-греч. ακμή, акме – вершина, др.-греч. λόγος, logos – учение) – раздел психологии развития, исследующий закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития личности.

- Акмеология (от греч. акме - высшая степень чего-либо, цветущая сила) - научная отрасль, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

- Акмеология - это наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня этого развития. Высшая ступень зрелости, ее вершина – "акме" – это многомерное состояние человека, охватывающее определенный период его развития, характеризующее, насколько он состоялся как гражданин, специалист своего дела, как личность. По древнегречески «быть в акме» означает быть «в полном цвете (цветущая пора), на высшей ступени развития». Объектом акмеологии является развивающаяся личность на ступени зрелости. Предметом в широком понимании – объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности, те условия, при которых взрослый человек может достичь самого высокого уровня продуктивности в своей профессиональной деятельности, творчестве, отношениях, развитии.

- Акмеология - наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

- Педагогическая акмеология – наука о путях достижения профессионализма в труде педагога.

Дайте, пожалуйста, оценку этим определениям и характеристике акмеологии и попытайтесь сформулировать собственный подход к ней.

7. В чем, на Ваш взгляд, состоит аксеологичность интеграционных процессов в педагогике?

### Список литературы

1. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах / М.Н. Берулава. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1998.

2. Бикмухаметов И.Х. Инновационные направления модернизации профессионального образования // Управление экономическими системами: электронный научный журнал, 2010. - № 4 (24). - № гос. рег. статьи 0421000034/. - Режим доступа к журн.: <http://uecs.mcsnp.ru>.

3. Бордовский Г.А. Инновационная программа как средство достижения нового качества педагогического образования / Бордовский Г.А. // Вестник Герценовского университета. - 2007. - N 7. - С.19-22.

4. Вифлеемский А. Инновации в системе образования / Вифлеемский А. // Народное образование. - 2008. - N 9. - С.15-22.

5. Ворошилова Л.Л. Инновации в отечественной педагогике начала XX века: (На материале теории свободного воспитания и образования): учеб. пособие / Ворошилова Л.Л.; Комсом.-на-Амуре гос. пед. ун-т. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КГПУ, 2001. - 144 с. Для Шевченко.

6. Гамов А. В. Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротехнических дисциплин / дис. на соиск. ученой ст. пед. наук по спец.13.00.08 - теория и методика профессионального образования. 2008

7. Дежина И. Инженерное образование и инновационная деятельность в России // Высшее образование в России, 2005 – №10. – С.110-118.

8. Единство традиций и инноваций в системе непрерывного естественно-математического образования: междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения А.В. Перышкина (24-26 сент. 2007 г.) / редкол.: Степанов В.А. (отв. ред.) [и др.]. - Рязань, 2007. - 200 с.

9. Жигунова Т.П. Отношение педагогов к инновациям: социологический анализ. Автореф. на соиск. уч. степ. канд. соц. наук, Екатеринбург, 2002. 23с. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и

педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. Тюмень, 1990.

10. Зернов В. Высшее образование как ресурс инновационного развития России / В. Зернов // Высшее образование в России. - 2008. - N 1. - С. 12-22.

11. Инновации в системе непрерывного профессионального образования: материалы IX междунар. науч.-метод. конф. преподавателей вузов, ученых и специалистов (3-4 апр. 2008 г.). Т.3. - Н. Новгород: Изд-во ВГИ-ПУ, 2008. - 390 с.

12. Инновации и технологии в школьном и профессиональном образовании: (Проблемы философского осмысления): сб. ст. / Дор. учеб.-метод. центр Зап.-Сиб. ж.д. МПС Рос. Федерации, Новосиб. гос. пед. ун-т, НИИ философии образования; отв. ред. Ботов М.И., Наливайко Н.В. - Новосибирск: ГЦРО, 2002. - Вып. 1. - 170 с.

13. Инновационная интегрированная система профессионального образования: проблемы и пути развития: науч.-метод. сб. / Федер. агентство по образованию, Сиб. гос. аэрокосм. ун-т им. М.Ф. Решетнева; гл. ред. Назаров В.П. - Красноярск: СибГАУ, 2008. - 333 с.

14. Инновационные процессы в профессиональном образовании в условиях реализации приоритетного национального проекта "Образование": материалы всерос. науч.-практ. конф. (Кемерово, 21-22 нояб. 2007 г.). Ч.1. / сост. Панина Т.С. [и др.]. - Кемерово: КРИПО, 2007. - 242 с.

15. Кельчевская Н.Р., Романова Л.А. Интеграция высшей школы и промышленности как основа формирования человеческого капитала // Управление качеством образования. №3(31). 2004. С.4-8.

16. Клименко Т.К. Традиции и инновации в педагогическом образовании / Клименко Т.К. // Инновации в образовании. - 2007. - N 7. - С.13-20.  
Князева М.Д. Инновации в высшем образовании / Князева М.Д. - М.: Акад. естествознания, 2006. - 160 с.

17. Крупник Е.П., Подымов Н.А. Психологическая устойчивость учителя как условие преодоления инновационных барьеров в его профессиональной деятельности // Мир психологии. 1999. №2. С. 175-178.

18. Кураков Л.П. Основы инновационной социально ориентированной модели интегрированного образования: Статьи. Выступления. Интервью / Кураков Л.П. - М.: Вуз и школа, 2002. - 511 с.

19. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Сайт Московского

городского педагогического университета: [сайт]. Режим доступа: <http://www.mgpu.ru>

20. Никулина Т.В. Интеграция содержания образовательных программ в процессе подготовки специалистов автотранспортного профиля / Дис. на соиск. уч. степени к.пед.н. по спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. 2009.

21. Поташник М. Школа XXI века в Западной Сибири: [Практика самореализации личности в учебно-воспитательном комплексе № 31 г. Нижневартовска, работающего в режиме личностно-ориентированного образования] // Первое сент. - 2000. - №30 (18.04). - С. 1, 6.

22. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М, 1989.

23. Романцев Г.М. Инновации в развитии профессионального образования в Уральском регионе // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. Центра РАО. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. - № 4 (6). – С. 18 – 26. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики // Школьные технологии. №4. 2005. С. 16-19.

24. Семкин, Б.В. Интегрированные образовательные учреждения : монография / под общ. ред. Б. В. Сёмкина; Алт. гос. техн. ун-т им. И. И. Ползунова. Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2009. 325 с.

25. Сопегина В.Т. Интеграция педагогических и специальных дисциплин при подготовке мастера производственного обучения в профессионально-педагогическом вузе/ Диссер. на соиск. уч. степени к.п.н. по спец. 13.00.08 - «Теория и методика профессионального обучения», 2012

26. Талалова, Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 368 с.

27. Ткаченко Е.В., Сафонова З.Г., Панина Л.П., Фищукова О.А. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Теория, Практика, Механизмы реализации. Ек. 2003. 330с.

28. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: Учеб. пособие /Под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». 2007. 226с.

29. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики // Школьные технологии. №4. 2005. с. 16-19.

30. Хуторской А.В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. №5. 2005. с. 10-24.

31. Чапаев Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: монография /Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО: ИРРО, 2007. 408с.

## 2. Проблемы акмелингвистики

Педагогическая акмеология – наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога [6, с. 12]. Одним из составляющих компонентов педагогической акмеологии должна стать акмеологическая концепция педагогического мастерства [6, с.13], которое является способом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к достижению «акме». Акмеологический подход в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога. Можно говорить об акмеологизации личности профессионала и акмеологизации процесса его подготовки, что возможно лишь в случае наличия акмеологически образованного педагога профессионального образования и акмеологически ориентированной системы его подготовки и переподготовки. Такой системы сегодня нет. Сказанное обуславливает следующее: наличие потребности в научном исследовании фундаментальных основ создания такой системы; высокую степень актуальности проблемы создания акмеологически ориентированной системы подготовки педагога профессионального образования.

В педагогической литературе активно употребляется относительно недавно появившийся термин *акмелингвистика*. Название произошло от греческого «акме» – «вершина» и латинского «лингвистика» – «языкознание». Исторически акмелингвистика возникла из акмеологии – науки, сформировавшейся на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих закономерности и механизмы развития человека при достижении им наиболее высокого уровня. Новейшие достижения в психологии, педагогике, социологии, психолингвистике, лингводидактике позволили сформировать новую науку, призванную решать актуальные проблемы обучения языкам.

Акмелингвистика – это сфера не только научной, но и практической деятельности педагога, которая рассматривает и использует закономерности, факторы и механизмы развития и саморазвития взрослого учащегося в целях достижения им наиболее высоких результатов в обучении языку, то есть язык здесь выступает как средство достижения личного «акме».

Можно отметить следующие основные особенности этого понятия:  
а) акмелингвистика «изучает закономерности достижения личностью акме



уровня, продуктивного проявления в жизни всех сущностных сил индивида, ориентированных на решение ценностно-значимых проблем – через освоение языка» [1, с. 248]; б) акмелингвистика «не только использовала общеметодологические принципы современного знания, но и сама «задаёт» акме-центрическую векторную направленность, способную определять её взаимодействие с другими науками» [1, с. 249]; в) акмелингвистика «несёт в себе некоторую преемственность психологических категорий отражения в личности и деятельности учащегося, осуществляя синтез психологии и педагогики, однако, в отличие от них акмелингвистика принимает «субъектноцентрическую» позицию, при которой обучаемый из объекта становится субъектом обучения с установлением интегративных связей со всеми участниками и компонентами образовательного процесса» [1, с. 249].

Таким образом, основными признаками акмелингвистики признаются: закономерности достижения личностью акме уровня *через язык, речевую деятельность*; субъектноцентрическая позиция процесса обучения.

Основными принципами акмелингвистики являются: системный подход к обучению языкам; ориентация на акмеграмму; учет психофизиологических и других особенностей взрослого учащегося; соблюдение иерархичности в подаче учебного материала; следование акмеэтике.

Объектом акмелингвистики считается «языковая деятельность, которая трактуется как коммуникативное отношение между предметно-коммуникативной и психомыслительной деятельностью человека, которая зависит от векторной направленностью личности (т.е. опирается на его мировоззрение, жизненные принципы и ценности)» [1, с. 252].

Таким образом, акмелингвистика – наука о достижении вершин в профессиональной речевой деятельности.

Акмелингвистика – новый термин, появившийся совсем недавно, имеющий несколько значений: 1) наука о достижении вершин в профессиональной речевой деятельности [1; 2; 3; 5]; 2) новая технология обучения иностранным языкам [7; 8]. Мы рассматриваем акмелингвистику как раздел педагогической акмеологии, как необходимый компонент профессиональной речевой деятельности.

В настоящее время образование преподавателей системы высшего профессионального образования, повышение их психолого-педагогической квалификации является одним из приоритетных направлений в педагогической науке. В связи с этим возникает необходимость совершенствования содержания и структуры программ повышения квалификации с учетом

включения в них вопросов совершенствования культурно-речевой составляющей педагогического труда. Одной из таких составляющих, на наш взгляд, является профессионально-педагогическое общение, которое предполагает формирование речевой культуры всех участников образовательного процесса.

Необходимость соблюдения норм речевой культуры а и речевого этикета считаем необходимым условием эффективного образовательного процесса, поскольку именно через речь, правильно и грамотно оформленную, передается основная и необходимая учебная информация.

Этот вид профессионального общения предполагает а) систему приёмов и навыков органичного социально-психологического взаимодействия педагогов и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств; б) постоянное решение педагогом коммуникативных задач с использованием эвристических методов; при этом педагог-профессионал знает, что коммуникативные задачи бывают двух видов – общие коммуникативные задачи (планируемые заранее) и текущие коммуникативные задачи (возникающие в ходе занятия, мероприятия и др.); в) профессиональное общение преподавателя с обучающимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с обучающимися и управление общением в ученическом коллективе.

Для продуктивного профессионально-педагогического общения необходимы сформированные в период обучения будущего преподавателя следующие качества личности: знание психологии другого человека (его ценностей, идеалов, направленности, потребностей, интересов, уровни притязаний); социальная установка на человека (аттракция); безусловное принятие обучающегося – принцип предвосхищающего уважения; развитые внимательность, наблюдательность, память, мышление, интуиция, воображение; воспитанность эмоциональной сферы: умение сопереживать и сочувствовать – готовность к эмпатии; личностные черты и индивидуально-психологические особенности, определяющие общий рисунок поведения при общении с другими людьми; самопознание и самооценка, педагогическая рефлексия (способствует умению правильно настраиваться на другого человека, выбирать соответствующий способ поведения); коммуникативные умения – умения вступать в общение, выбирать или создавать новые способы коммуникации, владение техникой

общения; речевое развитие; педагогическая интуиция; а также важны такие умения педагогического общения, как умение заставить слушать себя с интересом и вниманием; умение слушать других с вниманием, интересом, не отвлекаясь от собеседника; умение сочетать в педагогической деятельности рациональное и эмоциональное, разум и чувства; умение создать атмосферу требовательности, доброжелательности и доверия; умение сочетать воспитательные и учебные задачи. Знание азов психологии общения способствует более быстрому вхождению молодого преподавателя в образовательный процесс вуза, лучшей адаптации его в педагогическом коллективе.

В профессиональном общении педагог (особенно начинающий) испытывает определённые трудности, поэтому он должен иметь представление о так называемых *барьерах восприятия* в общении для того, чтобы по возможности избегать ошибки в своём поведении: *эффект ореола* – распространение общего оценочного впечатления о человеке на все его ещё неизвестные личностные качества и свойства, действия и поступки; ранее сложившееся представление мешает по-настоящему понять человека; *эффект первого впечатления* – обусловленность восприятия и оценивания человека первым впечатлением о нём, которое может оказаться ошибочным; *эффект первичности* – придание большого значения при восприятии и оценивании незнакомого воспитанника или группы той информации о нём/неё, которая поступила раньше; *эффект новизны* – придание большого значения более поздней информации при восприятии и оценивании знакомого человека; *эффект проекции* – приписывание своих достоинств приятным воспитанникам или другим людям, и своих недостатков – неприятным; *эффект стереотипизации* – использование в процессе межличностного восприятия устойчивого образа человека, что приводит к упрощению в познании человека, построению неточного образа другого, к возникновению предубеждения.

Профессионально-педагогическое общение представляет собой взаимодействие преподавателя со своими коллегами и студентами, с представителями органов управления образованием и общественности, осуществляемое в сфере профессиональной деятельности педагога. Профессионально-педагогическое общение выполняет, как известно, практически все основные функции педагогического общения: информационную, воспитательную; функцию организации и обслуживания той или иной предметной деятельности (учебной, производственной, научной, познавательной);

функцию приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения; функцию соучастия, функцию возвышения личности ученика и др. Справедливо отмечает В.А.Кан-Калик: «Педагог в своей деятельности должен реализовать все функции общения – выступать и как источник информации, и как человек, познающий другого человека или группу людей, и как организатор коллективной деятельности и взаимоотношений» (4, с. 12-13).

Как известно, профессиональная речь педагога – главное средство обучения и воспитания подрастающего поколения. Умение общаться со студентами, владеть содержанием профессионального образования и обладать развитыми способностями к профессиональной коммуникации необходимо каждому преподавателю. Успешное взаимодействие педагога и студента возможно в условиях эффективной гармоничной речевой коммуникации. К сожалению, часто преподаватели забывают об этом. Речевая деятельность в профессионально-педагогическом общении занимает, как нам кажется, главное место и ей отводится основная роль в формировании и проявлении толерантности, или толерантного поведения.

Речевая деятельность, а особенно профессиональная речь педагога в учебном процессе – своеобразный показатель важнейших сторон деятельности педагога: его эрудиции и методического мастерства; личностных особенностей; характера и стиля общения с учащимися, раскрывающего проявление педагогического такта (это критерий профессиональной пригодности педагога); отношений к учащемуся, контактов педагога с ними, понимания и желания видеть в учениках своих помощников, соратников, активных, самостоятельных деятелей учебного процесса и мн. др.

Профессиональная деятельность педагога – вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которой заключается в психолого-педагогическом воздействии на студентов с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности. Психолого-педагогическое воздействие может по-разному проявляться через речевую деятельность учителя, все это внешняя, формальная сторона понятия «педагогическое общение». Мы считаем, что все это приобретает «толерантную» оболочку, то есть общение со стороны педагога должно быть тактичным, отношение к собеседникам равнодушным и т.д., что должно вызывать ответную позитивную реакцию обучающихся.

Профессиональная речь педагога – главное средство обучения и воспитания. Умение общаться с учащимися, владеть содержанием профессионального образования и обладать развитыми способностями к профессиональной коммуникации (общению) необходимо любому преподавателю, мастеру производственного обучения, учителю. Это не приносит сиюминутного «дохода», вероятно, поэтому мы часто забываем о средствах создания выразительности речи педагога. Речевое общение – базовое понятие культуры речи педагога.

Как отмечают многие лингвисты, современная речевая ситуация в России не выдерживает никакой критики. Состояние речевой культуры оценивают как кризисное: на нашу страну опустился «матовый» сленг; речь изобилует словами-паразитами, перегружена терминами иноязычного происхождения; для устной речи характерно обилие ничем не обоснованных пауз и многое другое, что мешает эффективному, гармоничному общению людей в разных сферах жизни. Эти тенденции отражаются и на качестве профессионально-педагогического общения. С уверенностью можно констатировать, что не критичное отношение к собственной речи характерно, к сожалению, не только для людей молодых, но и для взрослых, призванных выполнять определенную воспитательную роль в обществе и порой облеченных большой властью. Многие взрослые люди, имея профессию, обладая определенным социальным статусом, не понимают, что речь – это необходимое условие существования их в обществе, поскольку она используется в процессе совместной трудовой деятельности для согласования усилий, планирования работы, проверки и оценки ее результатов. Речь одновременно является средством удовлетворения личных потребностей человека в общении, в приобщении к определенной группе лиц. Что касается взрослых людей, то их речь служит также необходимым условием передачи накопленного жизненного опыта, информации и знаний подрастающему поколению. Не вызывает сомнений и то, что речь – средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов.

Особенно актуальным культурно-речевое образование взрослых стало в настоящее время: умение говорить правильно, убедительно, аргументированно постепенно становится одним из основных требований к профессиональной речи педагога; умение вести диалог, создавать условия для гармонизирующего неконфликтного общения также становится важной характеристикой профессионала. Важнейшая задача преподавателей сис-

темы профессионального образования – поддерживать высокий уровень профессионально-педагогического общения, для чего необходимо владеть навыками установления психологического контакта и его вербализация.

На факультете повышения квалификации ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» блок профессионально-речевых дисциплин включает следующий репертуар: обязательный *культурологический* цикл («Корпоративная культура образовательного учреждения», «Тренинг коммуникативной компетентности преподавателя», «Профессиональная этика»); обязательный *лингвистический* цикл («Культура речи преподавателя», «Культура речи студентов», «Основы педагогической риторики»).

Данная структура предполагает интеграцию дисциплин психолого-педагогического цикла в опоре на сформированные (или совершенствуемые) навыки публичного выступления, поскольку в основе названных дисциплин лежит, на наш взгляд, общий, объединяющий эти дисциплины принцип – искусство убеждать. Среди наших умений (особенно это существенно для преподавателей) найдется немного столь важных, как умение убеждать. От того, убедим ли мы, зависит наш профессиональный и человеческий успех и наше настроение. Умеющий убеждать идет от победы к победе (и в малом и в большом), а неумеющий коллекционирует поражения. Однако, как отмечают многие практики, авторы курсов по культуре речи, самостоятельно решиться на обучение родному языку, культуре родной речи готовы не все, именно поэтому необходимо продумать систему технологий культурно-речевого образования взрослых и пути привлечения их к этому процессу обучения. Многие проблемы в формировании и совершенствовании профессиональной речи преподавателей и должно помочь решить акмелингвистика.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Сравните известные вам определения *акмелингвистика* (можно в форме таблицы).
2. Предложите и обоснуйте своё понимание термина *акмелингвистика*.
3. Охарактеризуйте соотношение понятий *акмелингвистика* и *культура профессиональной речи*.
4. Подготовьте эссе на тему «Акмеология и педагогическая акмеология», «Педагогическая акмеология и акмелингвистика».

5. Подготовьте выступление на тему «Учебная речь студента», «Профессиональная речь преподавателя».

6. Подготовьте свой вариант глоссария педагогической акмеологии, обоснуйте подбор терминов.

### **Список литературы**

1. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы // под ред. Н.В.Кузьминой, А.М.Зимичева. СПб. СПбАА. 2000. 300 с.

2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. СПб, 2001. 250 с.

3. Ильин В.В., Пожарский С.Д. Философия и акмеология. СПб: Политехника, 2003. 394 с.

4. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / М.: Роспедагентство, 1995.190 с

5. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб., Коломна, Рязань, 2008. 400 с.

6. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О.Б.Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос.гос.проф.-пед.ун-т», Екатеринбург, 2012. 251с.

7. Румянцева Л.Н. Акмеолингвистика. Ч. 2: Преподавателю о студенте / Под ред . акад. Н.В. Кузьминой. СПб.: ААН, 2000. 180с.

8. Румянцева Л.Н. Акмелингвистика в преподавании иностранных языков // Акмеология-98: Сб. ст. СПб., 1998. 147 с.

### **3. Философско-социологические и культурологические проблемы педагогической акмеологии (на примере литературы, посвящённой нравственному воспитанию)**

В современном российском обществе, осуществляющем модернизацию на основе организационных и технологических инноваций, максимально обострилась потребность в подготовке профессиональными образовательными учреждениями специалистов, обладающих новыми необходимыми для этого личностными качествами. Ожидаемые предприятиями и учреждениями выпускники должны быть способны к перманентному развитию профессионализма и максимальной самореализации в постоянно меняющихся условиях профессиональной деятельности, т.е. должны обладать обновленной профессионально-нравственной культурой. Профессионально-нравственная культура специалиста - это «непротиворечивая система его нравственных качеств, способствующая наиболее эффективному применению профессиональных знаний и навыков и обеспечивающая высокое качество создаваемой им интеллектуальной или материальной продукции, умение органично сочетать общественные, корпоративные и личные интересы, проявление высокой работоспособности» [24, 44]. Профессионально-нравственная культура предполагает овладение специалистом нормами поведения, оптимальными для реализации возможных профессиональных статусов работника (создателя инноваций, организатора, исполнителя) и стимулирует его на совершенствование профессионального мастерства, на оптимальное самовыражение в профессиональной деятельности, на успешное сотрудничество с коллегами. Удовлетворение потребности формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся может быть осуществлено посредством постоянного возрастания и совершенствования профессионализма и компетентности профессорско-преподавательского состава профессиональных образовательных учреждений.

Вопросами обогащения и реализации необходимого для этого личностного потенциала педагогов призвана заниматься педагогическая акмеология. Ее постоянным отличительным качеством является способность динамично и эффективно находить способы возрастания профессионализма и работоспособности преподавателя. Это качество позволяет совершенствовать профессиональное взаимодействие педагогов с обучающимися, позволяет эффективно решать актуальные задачи всего комплекса образования: обучения, воспитания и развития. Для достижения поставленных це-



лей и решения педагогической акмеологией соответствующих этим целям задач она должна пользоваться необходимой и достаточной системой источников исследования. Этими источниками является *информация* о возникающих в профессиональном образовании проблемах, необходимые для понимания и анализа возникающих проблем *научные знания* и соответствующие требованиям гуманистической логики *методики* использования избранных для решения проблем знаний.

Потребность формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся более всего требует обострения внимания педагогической акмеологии к процессу нравственного воспитания. Нравственное воспитание обучающихся всегда считалось в отечественной педагогике важнейшим компонентом образовательного процесса. Отечественная педагогика очень многое сделала для создания теории нравственного воспитания обучающихся на всех этапах их образования. Наиболее важным нам представляется рассмотрение существующих в отечественной педагогике оценок значимости нравственного воспитания. При соотнесении значимости обучения, воспитания и развития обучающихся как составных частей образовательного процесса отечественная педагогика в качестве определяющего компонента рассматривала и рассматривает воспитание. Приоритетом педагогики в соотнесение ее с другими науками о нравственном развитии человека является разработка для каждого этапа развития общества *стратегии нравственного воспитания обучающихся*, которая могла бы обеспечить формирование высоконравственной личности. Развитие взглядов на оптимизацию нравственного воспитания обучающихся на всех этапах образования и во всех социальных слоях российского общества имеет место в трудах многих исследователей образовательного процесса. Вопросы патриотизма, чести и достоинства профессионала, его нравственного долга, трудолюбия, взаимопомощи, необходимости профессионального развития специалиста формировались российским профессорско-преподавательским сообществом XIX века в качестве необходимых личностных качеств каждого студента. Особенно значимы идеи нравственного развития студентов в трудах К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, В.Я. Стоюнина, В.В. Розанова, Л.И. Петражицкого и др. На протяжении развития педагогики рассмотрению проблем нравственного воспитания посвящаются статьи ученых в научных журналах, кандидатские и докторские диссертации, монографии, учебники, научно-популярные книги. В советский период идеи нравственного развития личности обучающегося разрабатываются

А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, Ю.П. Азаровым, Г.Н. Волковым и другими учеными. В их педагогических трудах исследуются общие для всей советской педагогики установки на формирование в сознании и поведении обучающихся патриотизма, ответственного отношения к труду, коллективизма, обязанности человека выполнять нравственный долг, ставить общественные интересы выше личных интересов.

Некоторая часть научных исследований посвящается нравственному развитию личности студентов высшей школы. Проблемам нравственного воспитания студентов посвящают свои исследования В.Г. Айнштейн, В.Н. Андреев, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, В.С. Библер, Д.В., Загвязинский, М.С. Каган, М.П. Кибардина, Е.В. Клименко, В.И. Слободчиков и др. Названные выше авторы рассматривают цели и задачи нравственного воспитания студентов, методы и средства его осуществления. В своих работах они формулируют и существующие проблемы нравственного развития личности в молодежном возрасте. Вклада педагогики в развитие теории нравственного воспитания недооценивать нельзя. Продолжая развитие научных представлений о процессе нравственного воспитания, педагогическая наука и в настоящее время изучает педагогическую обусловленность нравственного развития личности обучающегося в условиях новых социальных отношений.

Традиционно теория и практика нравственного воспитания обучающихся создаются при использовании психологических знаний о возрастных особенностях обучающихся, их личностных особенностях, их задатках и способностях, способах создания эффективной мотивации и т.п. Психологические проблемы воспитания студенческой молодежи представлены и рассмотрены в работах Асмолова А.Г., Бондыревой С.К., Вербицкого А.А., Гальперина П.Я., Глуханюк Н.С., Зеера Э.Ф., Зимней И.А., Лонтьева А.Н., Сыманюк Э.Э., Талызиной Н.Ф. и др. Наиболее востребованным исследователями педагогики направлением является возрастная психология, изучающая возрастные особенности психических процессов, усвоения навыков, возрастные факторы развития личности. Возрастная психология фактически совпадает по содержанию с педагогической психологией. Педагогическая психология исследует психологические вопросы целенаправленного формирования познавательной деятельности и общественно значимых качеств личности обучающихся. Предметом исследования педагогической психологии является и изучение условий, обеспечиваю-

щих оптимальный развивающий эффект обучения, формы проявления индивидуальных психологических особенностей обучающихся.

Но нельзя умалчивать то обстоятельство, что существует ряд проблем, понимание и преодоление которых педагогами требует обращения педагогов не только к психолого-педагогической литературе. Изучение и понимание многих современных проблем нравственного воспитания требует соединенных результатов многих наук о человеке и социуме, чем и пользуется педагогическая акмеология. Воспроизводя и обогащая систему знаний о нравственном воспитании, педагогическая акмеология может обращаться к любой науке, потенциал которой позволяет обогатить представление педагогов о различных аспектах формирования нравственной, в том числе, и профессионально-нравственной культуры человека.

Задача данного фрагмента нашего исследования заключается в отборе и теоретическом осмыслении тех наук, которые позволяют обогатить теорию нравственного воспитания обучающихся и методы его наиболее эффективного осуществления. Результаты исследований различных наук о человеке и обществе позволяют соотнести различные аспекты процесса профессионально-нравственного развития обучающихся в целостную акмеологическую концепцию формирования профессионально-нравственной культуры выпускников профессиональных образовательных учреждений.

Но, прежде, чем создавать целостную систему научных представлений о нравственном развитии обучающихся и обогащать ею личностный воспитательный потенциал преподавателей, педагогическая акмеология обязана при возникновении каждого нового состояния общества уточнять в сотрудничестве с педагогами профессиональных образовательных учреждений проблемы, возникающие в организации и осуществлении ими образовательного процесса. Следовательно, необходимым источником ознакомления исследователей со сложными проблемами, возникающими в ходе воспитывающего взаимодействия профессорско-преподавательского состава и обучающихся, является педагогическая практика. Поэтому *определяющим принципом развития педагогической акмеологии является принцип постоянного взаимодействия исследователей педагогической акмеологии с осуществляющими образовательный процесс педагогами.*

Исследователями кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета изучаются проблемы, возникающие и существующие в нравственных взаимоотношениях участников образовательно-

го процесса и волнующих преподавателей высшего и среднего профессионального образования. К ним относятся:

- специфика нравственного воспитания современных обучающихся;
- проблема понимания преподавателями содержания, специфики и функций современной отечественной нравственной культуры;
- понимание и выявление преподавателями воспитывающего потенциала современной отечественной нравственной культуры;
- проблема сущности и специфики профессионально-нравственной культуры современного специалиста;
- проблема формирования профессионально-нравственной культуры специалиста;
- проблема нравственных взаимоотношений преподавателей и руководителей образовательных учреждений;
- проблема целенаправленного формирования руководителями образовательных учреждений корпоративной культуры, обогащающая работоспособность и результативность деятельности всех участников образовательного процесса,
- методы и средства педагогической помощи обучающимся в организации ими нравственного самовоспитания.

Как свидетельствует практика высшего и среднего профессионального образования и подтверждает проведенное в 2010-2011 годах на факультете повышения психолого-педагогической квалификации работников образования Российского государственного профессионально-педагогического университета исследование проблем нравственного воспитания обучающихся, педагоги рассматривают оказание помощи обучающимся в формировании их духовно-нравственных качеств не только в качестве своей профессиональной обязанности. Они считают формирование и коррекцию нравственных качеств обучающихся своим важнейшим гражданским долгом. Но его осуществление преподавателями встречает ряд затруднений. По их признанию, задачи нравственного воспитания руководством профессиональных образовательных учреждений ставятся перед преподавателями в самом общем виде и без какой-либо системы. В таких условиях цели и способы выполнения своего гражданского долга каждый преподаватель вынужден определять по собственному усмотрению. В формулировании этого фрагмента исследования констатируется не вина руководителей или педагогов профессиональных образовательных учреждений, а их беда, ибо трудно найти в настоящее время среди научной лите-

ратуры убедительные теоретические исследования обсуждаемой проблемы или практические методические рекомендации.

Нельзя утверждать, что проблеме нравственного воспитания не уделяется внимания вообще. Необходимость нравственного развития обучающихся в педагогической литературе провозглашается стабильно, хотя литературы, посвященной нравственному воспитанию, в последние два десятилетия издается немного. Одной из причин затруднения в осуществлении нравственного воспитания является хотя и научно обоснованное, но слишком общее, абстрактно сформулированное в педагогической науке понимание содержания норм нравственной культуры. Абстрактное формулирование в педагогике сущности нравственной культуры способствует упрощенной или не очень определенной интерпретации педагогами понимания нравственных идеалов на каждом этапе воспитательной деятельности. Поэтому педагоги часто вынуждены, как это сложилось еще в традиционных обществах, воспринимать нравственную культуру не из научных концепций, а из бытия, *интенционально*, т. е. посредством духовного, чувственного принятия норм поведения окружающих в процессе их многократного наблюдения.

Следствием интенционального восприятия педагогами содержания норм нравственной культуры в условиях абстрактно верного научного их понимания интерпретация содержания нравственности осуществляется ими нередко крайне субъективно. Потому довольно часто в педагогической практике в качестве главного образца нравственного поведения педагоги могут предложить только свое нравственное отношение к миру. Поведение педагога, действительно, является важным фактором нравственного развития обучающихся. Но, к сожалению. Оно не может в достаточной степени компенсировать представление молодежи о морали и нравственности, о критериях добра и зла, о совести, чести и достоинстве, о нравственном долге человека, о его ответственности за свое поведение.

Основная проблема нравственного воспитания, обнаруженная в процессе акмеологического исследования, создана неопределенностью понимания значительной частью российского обществ *добра* и *зла* как основополагающих понятий нравственности. Проблема возникла и обострилась не в рамках образовательного процесса. Она неизбежна при любых социальных переменных, при которых одним из следствий изменения социально-политических и экономических принципов жизнедеятельности российского общества становится разрушение системы привычных нравственных

ценностей. Происходящее на рубеже XIX–XX веков насаждение прагматических идеалов и нигилистических, разрушительных способов достижения любых, в том числе, и моральных целей произвело смятение в моральных представлениях и действиях многих наших соотечественников.

Неопределенность понимания добра и зла, складывающаяся во время перехода от социального государства к либеральному его устройству, характерна не только для педагогов, но и для многих наших граждан, что воспринимается ими как безысходность и создает достаточно осязаемое общественное мнение о непреодолимости тенденции падения нравов. Проявление людьми таких нравственных чувств, как выполнение морального долга, сочувствие, совесть, милосердие, трудолюбие, взаимопомощь некоторые наши соотечественники нередко стали пренебрежительно называть «закомплексованностью». Цинизм начинает восприниматься частью общества как ценность, что снижает берегающее отношение людей друг к другу, одобряет проявление грубости, небрежности, конфликтности, достижение человеком цели любыми средствами. Хотя в посттрадиционных обществах значимость нравственной культуры для функционирования общества и для жизнедеятельности человека не уменьшилась (в связи с появлением возрастающих разрушительных террористических технологий и экологических катастроф даже увеличилась!), воспользоваться человеку облагораживающим воздействием нравственной культуры становится все труднее.

К сожалению, как неопределенность понимания молодежью добра и зла, так и пессимистическая оценка обществом современной нравственной культуры не эффективны не только для формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся, но и для формирования их нравственности в целом. Характерные для молодежного возраста социально-психологические процессы подражания и социального заражения в обстановке безысходности могут реализоваться как приобщение части молодых людей к негативным, девиантным, нигилистическим нормам поведения.

Для прояснения проблемы обусловленности и тенденций развития нравственного состояния общества и выявления педагогами воспитательного потенциала нравственной культуры педагогическая акмеология считает необходимым обращение к такой философской науке, как *этика*. Этика (греч. *ethika*, от *ethos* – обычай) исследует изменение доминирующих нравственных ценностей, характерных для социальных взаимоотношений на каждом конкретном этапе общественного развития, которые ока-

зывают особое воздействие на изменение характера воспитывающего обучения. Наиболее необходимыми для формулирования критериев добра и зла являются исследования таких современных специалистов в области этики, как Апресян Р.Г., Архангельский Л.М., Голик Н.В., Гусейнов А.А., Иванов В.Г., Гринберг Л.Г., Якубсон Я.Г. и др.

Этика предоставляет для акмеологии понимание человеком смысла жизни, его возможную конкретизацию в разных социально-экономических условиях, на разных возрастных этапах жизни человека, образцы различных этнических проявлений смысла жизни, обогащает воспитательный потенциал преподавателя раскрытием общего и специфического в понимании морали и нравственности. Категории этики подробно и обстоятельно описывают все явления морали и нравственности. Этика предоставляет и обосновывает различные варианты понимания людьми счастья, совести, ответственности, обязательности и других нравственных качеств человека. Этическая наука наиболее достоверно, эффективно и убедительно формулирует содержание и моральную обоснованность нравственных идеалов, их возможную трансформацию в различных конкретно-исторических условиях жизни общества. Этика обосновывает и формулирует основные функции нравственности: ориентирующую, оберегающую общество от саморазрушения, обеспечивающую гуманистическое развитие личности и т.п. Таким образом, обогащение педагогической акмеологии этическими знаниями позволяет вместо абстрактного и однозначного понимания морали и нравственности воспользоваться разработанными этической наукой представлениями о структуре, функциях и содержании нравственной жизни общества и нравственном поведении человека. Следовательно, *в вопросах нравственного воспитания этика может служить одним из источников обогащения педагогической акмеологии.*

Педагоги, конечно, наблюдают разнообразие проявления людьми в современном мире смыслов жизни, ее целей и задач, способов достижения целей, но без специальных культурологических знаний о системах существующих в настоящее время нравственных ценностях они испытывают затруднения в их оценке и в предоставлении рекомендаций обучающимся. Существование названной проблемы обязало педагогическую акмеологию получить научные представления о содержании, специфике и функциях современной отечественной нравственной культуры. Такими знаниями располагает культурология, то ее направление, которое изучает содержание, специфику и особенности функционирования отечественной нравст-

венной культуры. Следовательно, одной из наук, способных обогатить акмеологическую теорию нравственного воспитания обучающихся, является *культурология*.

Культурология является относительно новой наукой. Она исследует наряду с принципами и особенностями художественной, политической, экологической культур и особенности функционирования нравственной культуры. Наибольшее внимание раскрытию содержания нравственной культуры уделено Ивановым В.Г., Кирилловой Н.Б., Лихачевой Л.С., Мурзиной И.Я., Согомоновым Ю.В., Франц А.С. Культурология вскрывает в качестве особенностей современной отечественной нравственной культуры утрату ею единообразия нравственного поведения всех членов сообщества. Эта наука доказывает плюралистический характер современной нравственной культуры, выявляет субъектов и функции каждого ее варианта. Культурология раскрывает содержание сложившихся в России систем нравственных ценностей. Каждая из них оптимальна для разных типов деятельности (репродуктивной, интеллектуально-творческой, организационно-предпринимательской). В современных социально-экономических условиях идеологические препятствия для проявления реального многообразия нравов устранились. Более ярко, хотя и в небольших объемах, стали воспроизводиться *традиционная нравственная культура и аристократическая нравственная культура (интеллигентность)*, легализовалась, хотя и не в самом совершенном варианте, *прагматическая (деловая) нравственная культура*. Особенно широко и мощно распространились в начале 90-х годов XX века *нигилистические нравы* [25].

Во всем мире первоначально сложилась *традиционная нравственная культура*. Она определяла и продолжает определять ценность личности человека в соответствии с мерой его *полезности* для общества. Ради общественной пользы в традиционной нравственной культуре приветствовалось не только *жертвование чужой жизнью, но и самопожертвование*, высшим проявлением которого был *героизм*, как добровольное служение интересам общества. *Бескорыстие, скромность, готовность к терпеливому перенесению страдания* ради поддержания общего блага помогали людям соответствовать главному требованию нравственной культуры – *быть «как все»*. Все эти качества были основными критериями самоуважения человека и моральной оценки его личности окружающими людьми.



Система традиционных норм поведения основана на принципе *авторитаризма*. Авторитет возраста человека и его иерархического положения в обществе определяли целый блок не подвергаемых сомнению норм нравственного поведения: *уважения старшего младшим, ответственность старшего за действия младшего, беспрекословное послушание и смирение младшего по отношению к повелению старшего*. Это практически исключало возможность проявления любого конфликта между людьми разных поколений и между людьми разного социального статуса. Исключения из этого нравственного правила, естественно, время от времени возникали, но они пресекались властью имущими и, самое главное, искренне осуждались окружающими. На фоне смирения авторитаризм неизбежно превращался в *вождизм*. Культ вождя как самого высокого земного авторитета предполагал наличие у его подопечных целой гаммы необходимых качеств: *верности, надежности, постоянства*. Система традиционной нравственной культуры включала в нее такую ценность, как *патриотизм*. Патриотизм обозначал не только любовь к Родине и готовность ее защищать, но и предполагал деление всех людей на «своих» (которые были всегда правы) и «чужих» (которые были всегда неправы).

Таким примерно видится *образ российской традиционной нравственной культуры*. Знакомая для всех россиян традиционная нравственная культура продолжает существовать и воспроизводиться людьми, для которых предпочтителен *исполнительский, репродуктивный* характер деятельности. Эта культурная группа как субъект воспроизводства традиционной нравственной культуры численно значительно сократилась. Учитывая, что в любом виде профессиональной деятельности велика потребность в добросовестных и ответственных исполнителях, преподавателям и обществу в целом целесообразно максимально поднимать и поддерживать авторитет хороших исполнителей и высокую значимость традиционных нравственных ценностей. Наряду с идеалами и нормами поведения традиционной нравственной культуры сложились и другие профессионально ориентирующие людей системы нравственных норм поведения. В течение последних столетий традиционная нравственная культура стала стартовой площадкой для формирования на ее основе других типов нравственных культур.

Гедонистическая (интеллектуально-творческая, аристократическая) нравственная культура начинает формироваться в тех исторических условиях, когда общество смогло позволить себе *осмысление особенностей че-*

*ловеческого существования, познание, украшение и облагораживание мира.* Все эти процессы возможны, прежде всего, при субъективном условии *развития индивидуальности человека.* Поэтому постепенно в культурной группе, объединяющей людей с предрасположенностью к интеллектуально-творческой деятельности, сложились иные нравственные нормы поведения. Труд человека не рассматривается в гедонистических нравах как обязательная доля общего труда, а представляет собой инициативное стремление самого человека испытать удовольствие от процесса художественного или научного осмысления и познания мира. Истины ради, стоит заметить, что результаты интеллектуально-творческой деятельности людей объективно становятся так же полезными для всего общества, как и результаты труда по воспроизводству материальных условий жизни людей. Но мотивацией этого вида труда является отнюдь не принцип полезности человека для общества, а принцип получения человеком удовольствия от самого процесса интеллектуально-творческой деятельности. Успешные результаты *интеллектуально-творческой деятельности* человека во многом определяются *аристократической системой нравственной культуры (интеллигентностью)* специалиста с ее морально-психологическими установками и идеалами поведения. Интеллигентные люди, действительно, с удовольствием и большей эффективностью занимаются интеллектуально-творческой деятельностью.

*Организационно-предпринимательская деятельность*, как известно, более эффективна у людей с *прагматическим типом их личной нравственной культуры.* Нравственные нормы поведения человека прагматической нравственной культуры отличаются стремлением расчетливо создавать свое дело и служить ему, умением достигать компромиссы, иметь высокую работоспособность и стрессоустойчивость и т.п.

Не менее важно в современном мире для *обучающихся* быть знакомыми с критическим анализом *разрушительного* типа российского псевдонравственного поведения – *нигилистическими нравами* (не соответствует значению понятия *нигилизм*, раскрытого И.С. Тургеневым). С элементами этого разрушительного типа поведения многие обучающиеся не только знакомы, но и считают их особо привлекательными и необходимыми для самоутверждения (табакокурение, распитие пива на улицах городов, сквернословие и т.п.). Скорее всего, в этом не столько их вина, сколько беда: каждому из взрослеющих молодых людей очень хочется быть значимым, замеченным окружающими и вызывающим у них восхищение. По-

сколькими другими способами осуществить потребность самоутверждения они пока не владеют, они осваивают те из нигилизированных нравов, которые вызывают наибольшее, пусть и негативное, внимание окружающих. Таким образом, поливариантная отечественная нравственная культура людей в современном мире в значительной степени влияет на характер их взаимодействия и определяет качество всех сторон жизни человека, в том числе, и его профессиональной деятельности. Приведенный фрагмент позволяет сделать вывод о сосуществовании в современной отечественной культуре *традиционных, аристократических, прагматических и нигилистических норм поведения.*

Обращаясь к содержанию нравственной культуры и пониманию ее ценности нельзя забывать и ее традиционную функцию – *облагораживания человека и общества.* Ценность нравственной культуры в этом плане заключается, прежде всего, в том, что в ней складываются и воспроизводятся представления людей о добре и зле, о нравственном долге и ответственности, о чести и достоинстве, о совести и милосердии, о великодушии и вежливости и т.п. Нравственная культура помогает человеку овладеть навыками такта и этикета, быть достойным в отношениях дружбы и любви и многих других человеческих чувствах.

Нравственная культура человека определяет характер и форму его отношений к самому себе, к другим людям, к природе, к труду, к Родине, к историческому прошлому своего народа и т.п. Она предоставляет человеку критерии оценки им самого себя как человека, как члена семьи, как профессионала, как гражданина и т.п. Для того, чтобы успешно вписывать созданные предшествующими поколениями культурные традиции в современность, молодежи необходимо, как минимум, быть ознакомленными с нравственными идеалами и нормами, лежащими в основе этих традиций. Такое ознакомление возможно именно в процессе этико-культурологического просвещения.

Первоначальными реакциями значительной части российского общества на проявление этого многообразия стало проявление нравоцентризма и экстремистского пренебрежения нарушающими единообразие нравственными ценностями. Под нравоцентризмом мы понимаем «субъективное представление человека или социальной группы о должном нравственном поведении людей, не допускающее иных вариантов проявления нравственности» [23, 162]. С позиций нравоцентризма любое проявление инакомыслия в поведении людей рассматривается человеком как безнрав-

ственность. Экстремистское пренебрежение коснулось, прежде всего, традиционных норм поведения и интеллигентности, которые являются наиболее продуктивными для осуществления репродуктивной и интеллектуально-творческой деятельности.

Наряду с нравоцентризмом в российском обществе начала проявляться и противоположная нравоцентризму реакция – реакция морального релятивизма, практически устраняющая различия между пониманием добра и зла. Результатом релятивистского подхода человека в оценке собственных поступков на рубеже XIX-XX веков достаточно широко распространилась вседозволенность в поведении многих россиян. Для преодоления указанных крайностей формирования нравственных отношений в воспитательном взаимодействии преподавателей и обучающихся наиболее эффективным аргументом освоения каждого типа культуры является их *аксиологическое* осмысление, т. е. формулирование их значимости для профессиональной и личной жизни человека.

Глубокое понимание содержания, специфики функционирования и социальной ценности всех типов современной отечественной нравственной культуры позволяет самому преподавателю выбирать наиболее эффективные морально-психологические установки, в проблемах отношения к своей профессии, к своему профессиональному статусу, к своему образовательному учреждению, к своему Отечеству. Более глубокое ознакомление преподавателя с психолого-педагогическим потенциалом отечественной нравственной культуры способствует выбору органичных и эффективных для педагогического взаимодействия с обучающимися норм своего поведения. Благодаря выбору наиболее ценных и значимых для каждой ситуации нравственных норм поведения преподавателю возможно устанавливать наиболее эффективное педагогическое взаимодействие с обучающимися, коллегами, учебно-вспомогательным персоналом, руководителями образовательных учреждений. Поливариантность содержания современной отечественной нравственной культуры позволяет эффективно решать такую психолого-педагогическую проблему, как формирование профессионально-нравственной культуры будущих специалистов, бакалавров, магистров.

В процессе возрождения и укрепления России важно помнить и о том, что в центре внимания российского общества всегда находилась духовность человека. Центром же духовности человека традиционно считается его нравственная культура. Для более обстоятельного представления о

воспитательном потенциале отечественной нравственной культуры *педагогическая аксиология может быть обогащена знаниями культурологии. Следовательно, в вопросах нравственного воспитания культурология может служить одним из источников обогащения педагогической акмеологии.*

Но для того, чтобы обучающиеся избрали какие-либо из указанных норм поведения в качестве личных ориентаций, преподавателям необходимо обозначить значимость, ценность каждого типа поведения для развития своей личности и для формирования своей профессионально-нравственной культуры. Одним из условий профессионального самоопределения обучающихся является самостоятельный выбор ими в качестве индивидуальных жизненных ориентиров системы наиболее значимых для каждого из них нравственных ценностей. Поскольку наиболее эффективно это может помочь сделать преподаватель, то его научная эрудиция должна быть в современной реальности дополнена и обогащена аксиологическими знаниями. Раскрытием теории ценностей, логики осмысления значимости объекта для субъекта занимается философская наука аксиология.

Аксиология (от греч. *axios* – ценность, стоимость и *logos* – слово, понятие, учение) – «теория ценностей, которая выясняет и исследует качества и свойства предметов, явлений, процессов, способов удовлетворять потребности, интересы и желания людей» [17, 19]. В рамках аксиологической теории философами созданы научный аппарат для анализа значимости субъекта для объекта, значимости того или иного явления как для общества, так и для конкретного человека. Аксиология позволяет соотнести ценности и оценки, ценности и знания, различные аспекты понимания ценностей. «Ценности – это то, - писал исследователь нравственных ценностей Л.М. Архангельский, - чем человек больше сего дорожит, во что верит, к чему стремится» [2, 3].

В сфере нравственной культуры ценностями являются сохраняющие общество от саморазрушения моральные принципы, соответствующие им нравственные идеалы и нормы поведения людей. Степень единообразия ценностей на различных ступенях общественного развития различна. Полное единообразие нравственных ценностей существовало на первоначальных этапах традиционного общества. Но в строгом смысле их едва ли можно было назвать ценностями, ибо человек традиционного общества следовал им не на основе их добровольного выбора среди других ценностей, а на основе жесткого контроля общества над поведением человека.

«Ценностные ориентации, - как справедливо отмечал Л.М. Архангельский, - формируют личность, способствуют ее духовному и нравственному развитию» [2, 4].

Наиболее значительно теория ценностей разработана в отечественной философии Н.О. Лосским [см. 16]. Различные аспекты этой теории разрабатывается в трудах таких современных философов, как Л.М. Архангельский, М.М. Бахтин, В.И. Иванов, Ю.В. Согомонов, Тугаринов В.П. и др. Особое значение теория ценностей приобретает в нравственном воспитании. Аксиология позволяет педагогической акмеологии найти органичные способы соотнесения общечеловеческих, этнических (национальных), групповых и индивидуальных ценностей. Она обогащает педагогическую акмеологию выявлением специфики духовных и материальных ценностей, научных, религиозных, нравственных, эстетических и других ценностей. Следовательно, *аксиологические знания являются одним из источников обогащения педагогической акмеологии.*

Крайне важным объективным условием особенностей подготовки специалистов на каждом этапе жизнедеятельности общества является содержание социального заказа на подготовку выпускников. Социальный заказ на определенную, органичную для каждого этапа развития общества, профессионально-нравственную культуру выпускника образовательных учреждений, которая стихийно или сознательно складывается в любом обществе. Содержание социального заказа на специалиста определенного профессионально-нравственного типа обнаруживается и формулируется наукой социологией (в тоталитарных государствах провозглашается идеологией). В советский период развития высшего и среднего специального образования (с 20-х годов до конца 50-х годов XX века) государственная идеология требовало от образовательных учреждений исполнительного, верного социалистическим нравственным и политическим идеалам выпускника. Готовность студентов безоговорочно и безупречно следовать установленным идеологией нормам поведения и обладание профессиональными знаниями в этот период рассматривались руководителями предприятий и учреждений определяющим критерием подтверждения профессиональной пригодности молодого специалиста. Закрепленное Конституцией СССР право человека на труд не ставило перед молодыми специалистами проблемы поиска условий профессиональной самореализации. Предусмотренная законом обязательная процедура распределения молодых специалистов избавляла получившую образование молодежь от необходимости и

даже возможности инициативного самостоятельного избрания места и формы профессиональной деятельности. Следовательно, у студентов не могло возникнуть стремления обсуждать с преподавателем проблемные вопросы, как не должно было возникать и самих проблемных вопросов. Авторитарная педагогика, вполне соотносилась с тоталитарным политическим строем СССР, обязывающим каждого гражданина к репродуктивному поведению и приучающим всех граждан к исполнительности и единообразному пониманию нравственного поведения.

Авторитарный стиль педагогических взаимоотношений способствовал развитию у студентов преимущественно навыков *исполнительского деятельности* [см. 25]. Он формировал у них нормы поведения, необходимые для исполнительского применения профессиональных знаний будущего специалиста. Поведенческими нормами исполнительской деятельности являются послушное восприятие младшими по профессиональному статусу мнений и указаний старших, готовность охотно и незамедлительно исполнять эти указания, дисциплинированность, стремление поддерживать поведенческое единообразие с другими членами коллектива, усердное отношение к труду. Проявление профессиональных нравственных качеств работающего человека усиливалось характерными для его личности надежностью, преданностью, ответственностью перед своим коллективом, верностью государству. Эти и родственные им нравственные качества советского работника первой половины XX века развивались в обстановке проявления им равной с другими меры трудолюбия, обеспечивающей равную с окружающими степень принесения им пользы государству.

В конце 50-х годов XX века в СССР существенно возросла потребность народного хозяйства в специалистах, стремящихся осознанно и активно строить коммунистическое общество, сознательно нести ответственность за качество своего труда, инициативно мыслить и принимать в экстремальных ситуациях предполагаемые коммунистической идеологией решения. Коммунистическая идеология продолжала теоретические поиски и практические действия по воплощению в жизнь идеи создания *новой социальной общности – советского народа*. Построение коммунистического общества предполагалось к началу 80-х годов XX века. Лучшим контролером всех действий человека идеологическими службами была объявлена его совесть, являющуюся одним из ведущих нравственных качеств человека. Поэтому главной воспитательной целью институтов стало выполнение

социального заказа государства на *формирование советского человека как образца новой социальной общности – советского народа*.

В соответствии с планом коммунистического строительства в СССР в образовании 60-70-х годов XX века реализуется установка Коммунистической партии Советского Союза на формирование универсальной, всесторонне развитой личности, которая способна самостоятельно определять свое место в деле коммунистического строительства, формировать активную жизненную позицию, участвовать в преобразовании мира. Альтернативные проявления поведения человека квалифицировались идеологией как пережитки капитализма, ожидалось их скорое исчезновение. В обстановке разрушающегося единообразия социальных идеалов для успешного нравственного воспитания студентов требовалось усовершенствовать воспитательный аспект образования. Одна из воспитательных задач заключалась в том, чтобы формирующаяся самостоятельность мышления студентов и их активизирующаяся жизненная позиция не стимулировали оппозиционного коммунистической идеологии осмысление ими получаемых знаний.

В конце XX - начале XXI веков в России существенно изменились социально–политические, экономические и культурные условия самореализации молодежи. Новое российское демократическое государство в числе предоставляемых гражданам свобод предоставило молодежи свободу профессионального самоопределения. Трудоустройство и профессиональная деятельность работников любого возраста начало осуществляться в условиях конкуренции. Выбор молодыми специалистами (бакалаврами, магистрами, специалистами) сферы и вида деятельности, подборка ими оптимальных для ее реализации норм профессионального нравственного поведения осуществляется самостоятельно и чаще всего пока стихийно. Хотя в любом виде профессиональной деятельности необходимы навыки ответственного, организованного поведения, для успешной профессиональной самореализации каждому молодому человеку необходимо знать и понимать свои личностные особенности, свою предрасположенность к тому или иному виду деятельности (исполнительской, интеллектуально-творческой, организационно-предпринимательской). Он должен понимать, какие предпочитаемые им нравственные нормы поведения могут способствовать успеху профессиональной деятельности, а какие ориентации и привычку могут не позволить ему осуществлять успешную трудовую деятельность. Наиболее продуктивны для обогащения педагогической акмео-



логии социологические исследования Ю.Р. Вишневого, А.Г. Здравомыслова, Л.Н. Когана, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, В.Т. Шапко, Н.И. Шаталовой, В.Н. Шубкина и др.

Вскрываемые и формулируемые социологической наукой особенности социального заказа государства или работодателей на подготовку определенных профессионально-нравственных качеств специалистов позволяют преподавателям кафедр педагогической акмеологии корректировать содержание и методы повышения психолого-педагогической квалификации работников образования.

Исследование учеными кафедры педагогической акмеологии проблем нравственного воспитания обучающихся, сформулированных в процессе взаимодействия состава кафедры с осуществляющими повышение психолого-педагогической квалификации педагогами, осуществляется посредством использования *междисциплинарного подхода*. Теоретическими истоками дополнения и обогащения профессионального потенциала преподавателей, конкретизации содержания и системы принципов и норм нравственного воспитания обучающихся для педагогической акмеологии становятся науки:

- педагогика как наука о воспитании и обучении;
- психология как наука о процессах и закономерностях психической деятельности обучающихся.
- философия как методологическая основа акмеологических исследований;
- этика как философская наука о морали и нравственности, о современных формах их функционирования, о характере их формирующего воздействия на личность обучающихся;
- аксиология как философская наука о социальных ценностях, их критериях, их динамике, их значимости для человека и общества, для преподавателя и для каждого обучающегося.
- культурология как наука о культуре, особенно ее разделы о нравственной культуре, о ее традициях и инновациях, о поливариантности современной отечественной нравственной культуры, о значении нравственной культуры для сохранения общества и его социальных групп от саморазрушения;
- социология как наука, позволяющая наиболее точно определить содержание социального заказа на специалиста.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Возможности акмеологии в осуществлении процесса самопознания и самосовершенствования преподавателя.
2. Акмеологическое обоснование целей и задач формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся.
3. Обогащение акмеологического воспитательного потенциала этическими знаниями.
4. Обогащение акмеологического воспитательного потенциала культурологическими знаниями о специфике отечественной поливариантной нравственной культуры.
5. Акмеологическое использование аксиологии в формировании мотивации самовоспитания обучающихся.
6. Акмеологическое использование социологических знаний о специфике содержания социального заказа на специалиста.

### **Список литературы**

- 1) Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы. – М.: ИФРАН, 1995. – 353 с.
- 2) Архангельский Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М.: Знание, 1978. – 54 с.
- 3) Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000. – 336 с.
- 4) Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Учеб. пособ. Для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 192 с.
- 5) Бехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука, 1989. 475 с.
- 6) Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации // Социол. исслед., 2002, № 1, с. 96-105.
- 7) Гусейнов А.А. Золотое правило нравственности. М.: Мол. гвардия, 1988. – 271 с.
- 8) Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник. – М.: Гардарика. 1998. – 472 с.
- 9) Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 192 с.
- 10) Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, изд-во ГОУ ВПО РГППУ, 2006. – 170 с.

- 11) Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учебн. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2009, 384 с.
- 12) Ионин Л.Г. Социология культуры . Учеб. пособие для вузов. М.: Логос. 1996. – 278 с.
- 13) Коган Л.Н. Социология культуры. Учеб. пособ. Екатеринбург: Изд-во УрГУ. 1992. – 120 с.
- 14) Лихачева Л.С. Уроки этикета. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. Изд-во, 1996. – 320с.
- 15) Лихачева Л.С. Школа этикета: Поучения на всякий случай/А-сост. Л.С. Лихачева, Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. Изд-во, 1998. – 448 с.
- 16) Лосский Н.О. Ценность и бытие. Харьков: ФОЛИО; М.: АСТ, 2000. – 864 с.
- 17) Новейший философский словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 668с
- 18) Нравственное воспитание: проблемы теории и практики. М.: Мысль, 1979. - 303 с.
- 19) Педагогическая акмеология. Екатеринбург, изд-во РГППУ, 2012. – 251 с.
- 20) Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 184 с.
- 21) Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960. 156 с.
- 22) Франц А.С. Корпоративная культура учреждений профессионального образования: курс лекций. Екатеринбург, изд-во РГППУ. - 92 с.
- 23) Франц А.С. Нравственная культура: стратегия исследования идеального образа. Екатеринбург: изд-во РГППУ, 2005, 167 с.
- 24) Франц А.С. Проблемы формирования профессионально-нравственной культуры обучающихся. Ж. «Образование и наука», 2010, №1, с. 40-53.
- 25) Франц А.С. Российские нравы: истоки и реальность (Азбука этического плюрализма), Екатеринбург: изд-во Ур ГУ, 1999. – 336 с
- 26) Франц А.С. Стиль работы преподавателя как одно из условий формирования нравственной культуры студентов // Формирование научного мышления у молодежи. Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. Ун-т, 2009, С. 8-13.

#### **4. Акменоосферный вектор профессионального образования**

Как известно, профессиональное образование в первое десятилетие начавшегося столетия претерпевает глубокие системные изменения. Эти изменения своим фундаментом, в первую очередь связаны с вызовами современной цивилизации, которые влияют на все стороны жизнедеятельности человека и проявляются во сферах его деятельности.

Все чаще приходится возвращаться к словам членов Римского клуба А. Кинга и Б. Шнайдера о том, что « на пороге очередного столетия человечество оказалось охваченным все возрастающим чувством неопределенности» [3, с. 19].

Эта неопределенность вызвана такими явлениями как глобальный экологический кризис, локальные и региональные межэтнические конфликты, социальные взрывы, экономические риски, в целом, превращающиеся в цивилизационные разломы. Новые вызовы социоприродной динамики требуют многоаспектного и междисциплинарного осмысления, глубокого изучения и, как говорил в свое время первый президент Римского клуба А. Печчеи: «... гуманистическая концепция жизни на нынешней, высшей стадии эволюции человека требует от него, чтобы он перестал, наконец, заглядывать в будущее и начал создавать его. Он должен, возможно, дальше смотреть вперед, и в своих действиях уделять одинаковое внимание как нынешним, так и отдаленным во времени их последствиям, включая весь тот период, в течение которого эти последствия могут проявиться. Поэтому он должен подумать и решить, каким бы он хотел видеть это будущее, и впоследствии с этим регулировать свою деятельность» [6, с. 185]. Для этого необходимо, наконец-то, определиться с вектором развития цивилизации, и на основе концепции развития будущего общества, строить образовательные системы. Это в первую очередь относится к профессиональному образованию. За данной проблемой следует другая, не менее важная относящаяся собственно к подготовке и переподготовке работников профессионального образования.

Отметим, также, что условия, определяющие векторы развития цивилизации, включают образование, которое обязано принять характер опережающего развития. Но для этого нужны новые смыслы, модели, демарши, адекватные существующим и будущим вызовам с учетом векторов развития цивилизации.

Российская система профессионального образования, на наш взгляд, подошла к точке бифуркации глубокого кризиса, о чем свидетельствуют:

- резкое снижение нравственно-этического потенциала профессионального образования;
- низкий международный рейтинг университетов России;
- неудачи и незавершенность многочисленных реформ в профессиональном образовании;
- слабое влияние образования на общий культурный уровень населения;
- падающий интерес в обществе к образованности человека;
- исчезающие из повседневности понятия высокой нравственности, ответственности, чести и совести, этической оценки своих действий в природе и обществе, личной жизнедеятельности;
- предающиеся забвению традиции российской профессиональной школы и многие другие явления.

Современная система образования, несущая суперответственность за будущее страны, через обучение и воспитание подрастающего поколения, нуждается в поисках иных, концептуальных идей и методологических оснований

Переход на новые вузовские стандарты третьего поколения, в основном, предполагают расширение доступа к качественному образованию, дальнейшему повышению, на основе Болонского процесса, его привлекательности, повышению мобильности студентов и преподавателей посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования, применения системы учебных кредитов (ECTS), выдачи выпускникам вузов общеевропейского Приложения к диплому (Diploma Supplement). Данные изменения имеют также значение в трудоустройстве выпускников вузов за счет того, что все академические степени и другие квалификации ориентированы на рынок труда. Отметим, также, что начавшиеся процессы требуют широкомасштабных и междисциплинарных исследований в области наук о человеке, а также их интерпретация для стратегических целей профессионального образования. Акменоосферный подход и вектор профессионального образования считаем наиболее адекватным глобальным изменениям и все более проявляющимся цивилизационным разломам, как в целом системе образования, так и развитие в стенах вуза будущего молодого специалиста, его личностных, производственных и общественных потребностей. По мнению Н.В. Кузьминой и Л.Е. Паутовой «акмеологиче-

ский подход в образовании, синтезирует в себе исследовательские стратегии с позиций:

- системного подхода при изучении образовательных систем, впервые использованный Н.В. Кузьминой;
- целостного подхода к изучению человека, обоснованного Б.Г. Ананьевым;
- теории функциональных систем, где системообразующим фактором выступает искомый конечный результат на выходе в новую среду, разработанный П.К. Анохиным.

Безусловно, вуз, должен вооружить молодого человека такими компетенциями, которые бы способствовали и дальнейшему восхождению к его «акме», не только в профессиональной деятельности, но в целом в жизнедеятельности. Напомним, что акмеология - междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке. Она не заменяет педагогику и психологию, а является их продолжением и составляющей. Она занимается комплексным исследованием развития человека при достижении наивысших результатов в продуктивной деятельности, рассматривая один из основных принципов развития – вершинность, то есть устремленность в будущее, что способствует выработке целеполагания личности и формированию позитивного социального идеала. Поэтому, качества личности и компетенции, формирующиеся на стадии профессионального образования, должны сопровождать выпускника вуза в его творческой позитивной, продуктивной деятельности в будущем. Тем не менее, анализ научных исследований в области профессионального образования, последних лет, показывает, что в подавляющем большинстве из них посвящены профессиональным компетенциям, их содержанию и структуре, способам формирования. Однако, сегодня этого недостаточно. Например, весьма важно, сформировать у студента чувство ответственности за приобретение знаний, умений в выбранной им образовательной программе. Но и не менее важно развитие у студента рефлексивной практики обучения, прогнозирования своего ближайшего и будущего развития как творческой личности, члена общества и гражданина страны, добавим чувствующего себя частью человеческой цивилизации. Универсальной характеристикой для современного, и тем более будущего развития личности, является такие ее качества как «совесть» и «справедливость», умение предвидеть последствия своей профессиональной деятельности. На данные вопросы еще предстоит ответить теории и практике профессионального образования. Отметим,

например, что «совесть» представляет субъективное сознание соответствия или не соответствия собственного поведения нравственным ценностям. Самым опасным результатом образования может оказаться то, что прекрасно информированные люди, по меткому выражению Э. Бауэра могут оказаться не отягощенными совестью.

Как полагает Урсул А.Д., «будущим необходимо управлять через настоящее и в этом смысле его создавать».

Наиболее продуктивным временем для этого мы считаем период получения профессионального образования, когда начинается конструирование своей будущей жизни. Но для этого нужны определенные условия, факторы и способы познания будущего. Как отмечал еще в свое время А. Печчеи (первый президент Римского клуба) человек по выражению Дениса Габора, не в состоянии предсказать свое будущее, зато он может его придумать. И гуманистическая концепция жизни на нынешней, высшей стадии эволюции человека требует от него, чтобы он перестал, наконец, «заглядывать в будущее и начал «создавать» его. Он должен смотреть возможно дальше вперед, и в своих действиях уделять одинаковое внимание как нынешним так и отдаленным во времени их последствиям, включая весь тот период, в течение которого эти последствия могут проявляться, поэтому он должен хорошенько подумать и решить, каким бы он хотел видеть это будущее и в соответствии с этим регулировать свою деятельность.

Такие подходы мы связываем с новыми направлениями междисциплинарных исследований, к которым относим учение о ноосфере на ее новом витке развития - ноосферогенезе. Отметим, что один из активно развивающий в настоящее время теорию ноосферогенеза, А.Д. Урсул, центральной проблемой считает проблему «созидания принципиально новой интеллектуальной среды в социуме. Такая среда не усредняет, а суммирует все интеллекты для создания не усредненного – коллективного разума, а содержащего в себе творчество индивидов, составляющих общество. Поэтому гуманитаризация предполагает, прежде всего, на основе человекоуважения высвобождение творческого интеллекта каждого индивида и вписывание результатов его рациональной мыследеятельности в социально-коммуникативные и компьютерные интеллектуальные среды, способные объединить знания и выдавать общеприемлемые решения, оптимизирующие цивилизационный процесс.

Исходя из сказанного выше, мы предлагаем при исследовании проблем профессионального образования, использовать акменоосферный

подход и особенно учитывать нравственно-этические стороны профессионального образования, которые должны стать составной частью будущей жизнедеятельности выпускника вуза.

Рассмотрим несколько подробнее, те аспекты профессионального образования, на которые необходимо обращать особое внимание преподавателю вуза, создавая условия личностного восхождения к «акме», оказывая влияние на формирование личностных и профессиональных качеств, в целом, на развитие молодого человека средствами образования в контексте социоприродных и цивилизационных изменений, влияющих на его будущую жизнедеятельность и на развитие ноосферной цивилизации. Эти аспекты мы относим к акменоосферному вектору профессионального образования.

**Аспект первый. Ретроспективный.** Анализ исторической и современной литературы, посвященной развитию науки и практики жизнедеятельности человека, в целом системе «природа-человек-общество» свидетельствует о том, что ноосферная идея является фундаментальной родовой мировоззренческой идеей человечества. Как утверждает Колычева З.И., которая в своем становлении проходит несколько этапов: *рождение ноосферной идеи → формирование понятия «ноосфера» → развитие ноосферного учения → становление целостной научно-философской парадигмы.* Ноосферная идея имеет глубокие корни во всей общечеловеческой культуре, в древнейших культурах Востока и Запада, ее *содержательной характеристикой* являются представления об эволюции, вечности и неумиротворимости жизни во Вселенной, упорядоченности, целостности, разумности окружающего мира, что отражается в понятии Универсума, тождественности, взаимосвязи человека и природы. Проведенный анализ *становления понятия «ноосфера»* позволил сделать выводы о том, что в него с момента зарождения вкладывалось, по крайней мере, два различных значения, ведущих свое начало от П.Шардена и В.И. Вернадского. Универсумно-ноосферное ведание мира П.Шарденом и ноосферно-экологическое видение мира В.И.Вернадским есть «факт философского торжества, высокое соприкосновение двух гениев» (Г.С.Смирнов). Хотя современные представления о понятии «ноосфера» также не однозначны, можно отметить, что происходит постепенное разрушение устоявшегося мифа о двух концепциях ноосферы, вытекающего из заведомо неоправданной установки на дихотомическое разделение материи и сознания. Оба рассмотренные понимания ноосферы не исключают, но дополняют друг друга. Ноосфера



как высшая ступень саморазвития природы в сфере практики отражает гуманистически-нравственное и интеллектуально организуемое соразвитие общества и природы.

**Аспект второй. Теоретико-прагматический.** К теоретико-прагматическому аспекту, который целесообразно включать преподавателю в свою педагогическую деятельность, направленную на приближении студента к своему «акме» относим Концепцию устойчивого развития общечеловеческой цивилизации и теорию ноосферы.

Необходимость общемировой концепции (общего будущего) стала понятна после аналитической работы, проведенной в 70-е годы двумя группами экспертов ООН: Комиссией В. Брандта «Программа выживания и всеобщего кризиса» и комиссией У. Пальме «Всеобщая безопасность». Созданием третьей – комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР) с задачей «Глобальная программа изменений» завершился в XX в. процесс осознания человеческим обществом необходимости регулируемого отношения людей с окружающим миром. *Конечным результатом работы Комиссии явилось формулирование концепции устойчивого развития человеческого общества (sustainable development).*

*В своем самом широком смысле стратегия устойчивого развития направлена на достижение гармонии в отношениях между людьми и между обществом и природой.* Сформулированы и требования для достижения устойчивого развития. Они носят характер целей, которые должны лежать в основе национальных и международных действий в области социально-экономического развития.

Человечеству для достижения поставленной цели необходимо иметь:

- политическую систему, обеспечивающую участие широких масс населения в принятии решений;
- экономическую систему, обеспечивающую расширенное воспроизводство и технический прогресс на собственной базе;
- социальную систему, обеспечивающую снятие напряжений, возникающих при негармоничном экономическом развитии;
- технологическую систему, обеспечивающую постоянный поиск новых решений;
- систему производства, сохраняющую эколого-ресурсную базу;
- международную систему устойчивых торговых и финансовых связей;

- административную систему, достаточно гибкую и способную к самокорректировке.

В образовательном ракурсе важно различать, что среди семи сформулированных требований только одно - создание системы производства, сохраняющей эколого-ресурсную базу, направлено на внешние отношения человека с окружающим миром. Остальные шесть по своей сути есть внутрочеловеческие отношения, относящиеся к проблеме управления человеческим обществом.

Концепция устойчивого развития была принята Конференцией ООН в 1992 г (Рио-де-Жанейро), как основная стратегическая установка на XXI век.

В «Повестке дня на XXI век» системе образования всех стран и народов предложено: *«превратить концепцию устойчивого развития в систему духовных и профессиональных установок человеческого общества»*. Обобщения, выводы, по достижению целей устойчивого развития фактически являются идеологическими установками этой концепции и поэтому могут служить отправной точкой в реформировании содержания образования любой предметной области, любого образовательного уровня.

Отметим, что учение о ноосфере находится в стадии становления. Нет еще общепринятых определений разума как основного понятия этого учения. Поэтому сформулированные далее положения следует рассматривать, как одну из попыток внести некоторую ясность в формирование понятийного аппарата формирующегося учения.

1. Человек как биологический вид состоялся потому, что его выделение из животного мира происходило в точном соответствии со вторым законом эволюции биосферы. Каждый шаг в совершенствовании использования передних конечностей и работы головного мозга приводил к усилению переработки окружающей его среды.

2. Перерабатывающая функция человека на современном этапе развития достигла такой силы, что поставила перед самим человечеством и прежде всего его самой активной части под названием «Цивилизованный мир» проблему выбора своего будущего.

3. Следующий шаг в усилении переработки окружающей среды человеком связан с выходом на первый план – мысли, как главной перерабатывающей силы, что привело к необходимости определить новый этап как *«ноосферный»* и начать формирование его понятийной области.

4. Термин *«ноосфера»* предложен французским математиком Э. Леруа, после посещения вместе с палеонтологом, затем священником, П. Тейяр де Шарденом первого цикла лекций по биосфере, прочитанного В.И. Вернадским в 1922 г в Сорбонском университете.

5. Под ноосферой автор термина понимал *«особый надбиосферный «мыслительный пласт», окутывающий планету»*.

6. В рамках логики экосистемного мышления наиболее подходит определение ноосферы как *«состояния биосферы, при котором разумная деятельность человека становится главным, определяющим фактором ее развития»*.

7. Ключевым понятием ноосферной парадигмы должно быть понятие - «разума».носителем наивысшей формы его проявления на Земле является человек.

8. Понятие разума выходит за пределы только человеческого свойства и может быть рассмотрено, как общее свойство жизни, что позволяет считать ноосферную парадигму следующим, после учения о биосфере, шагом в формировании новой универсальной научной картины мира.

9. Одно из наиболее общих сущностных определений разума – *«как способности к априорному знанию»*, предложенное И. Кантом, может служить отправной точкой для обсуждения понятия «ноосфера» в рамках представления о ней Э. Леруа и П. Тейяр де Шардена.

10. Сущность разума проявляется в форме воли, чувств, мысли. Для ноосферной парадигмы человечество может выбрать любое из этих его проявлений и создать соответствующую теорию ноосферы, как руководство к действию.

11. В.И. Вернадский считал, что основой ноосферной парадигмы должна быть *«научная мысль»*, так как только наука превращает в действие философские искания, религиозные догматы, образы искусства.

12. Необходимость сначала думать не только о реализации того или иного проекта переработки окружающей среды, но и о последствиях, а потом действовать требует разрешения вопроса о материальности или идеальности мысли.

Представления об идеальности мысли, в практическом плане ведут к формированию безответственности мыслительной деятельности отдельного человека перед другими людьми и природным окружением. Ответственность перекладывается на руки – трудовую деятельность человека (сначала делаем, а потом думаем, что же мы натворили).

Принятие представления о материальности мысли становится неизбежным в рамках ноосферной парадигмы, так как мысль становится главной перерабатывающей силой, и все ее возможности в этом плане должны быть учтены. Разрозненные сведения о прямом мыслительном воздействии на тела, процессы, явления должны быть подвергнуты тщательному научному исследованию. Но уже сейчас можно сделать одно эмпирическое обобщение: прямое мыслительное воздействие одного человека или группы людей на тела, процессы, явления возможно и реакция на него зависит от информационного содержания (позитивного или негативного) мысли. Такой прямой канал воздействия мысли, видимо, обладает большими возможностями быстрого изменения косной и живой природы и поэтому особенно опасен. Ответственность за мыслительную деятельность становится прямой обязанностью каждого человека и требует от него высокой внутренней культуры в обращении с собственными мыслями.

13. Мысль, в рамках ноосферной парадигмы выступает в роли управляющего. Поэтому теорию ноосферы можно рассматривать как *теорию управления развитием человеческого общества*. Управления без понимания целей развития не существует. Поэтому в теории ноосферы необходимо формирование представлений о конечных целях развития человеческого общества на определенный период.

14. Формулировка целей может быть осуществлена на экологическом, цивилизационном и прагматическом уровнях.

15. *Экологический уровень* является наивысшим, так как отражает самые предельные отношения человека с окружающим миром.

Природа предоставляет нам всего девять вариантов для выбора своего пути развития:

- положительный (+ +), т.е. благоприятный для человека и природы в форме симбиоз человека и природы, который Н.Н. Моисеев назвал коэволюцией;
- нейтральный (0 0), предполагает стремление к полному отделению человеческого бытия от окружающего мира, формирование человеком собственных круговоротов веществ и замыкание их внутри себя тем не менее может рассматриваться как вариант коэволюции);
- отрицательный (- -) – путь взаимного уничтожения, деградация природы и человека (современный путь развития);

- шесть промежуточных вариантов с односторонней пользой (+ -), (+ 0), (- +), (0 +), (- 0), (0 -) могут рассматриваться как промежуточные этапы выбранного конечного исхода.

Выбор за человечеством. Какой путь оно выберет, тот и будет реализовываться.

16. *Цивилизационный уровень* определяет выбор концептуальных (нравственных) установок выбранного пути развития. Анализ исторического прошлого человеческого общества и современного разнообразия управленческих стратегий отдельными группами людей является основой для выбора необходимого набора нравственных критериев ноосферной парадигмы.

17. *Прагматический уровень* формирования ноосферной парадигмы и соответственно выбор управленческих целей уже сделан человечеством в виде концепции устойчивого развития. Поскольку в этой концепции остаются прежними установки двух вышестоящих уровней управленческой иерархии, состояние природной среды и здоровья населения будет все больше ухудшаться, и конечный исход предсказуем.

Экономика выступает как средство реализации вышестоящих управленческих решений (критериев развития).

В рамках ноосферной парадигмы, основанной на натуралистической научной картине мира, безнравственных экономических решений не может быть по определению, ибо не прибыль ради прибыли становится главной ведущей в развитии общества, а достаточный уровень общего благосостояния народов Земли. Добавим, что Концепция устойчивого развития цивилизации, сформулирована на базе анализа современной глобальной ситуации, о чем было сказано выше. Концепция ноосферного развития цивилизации, развивается на основе новой теории - ноосферологии. Однако, эти две концепции « ...не противоречат друг другу, и в перспективе, может сформироваться их синтез в концепции устойчивого развития ноосферной ориентации...» (Урсул А.Д.).

Особую важность для использования Концепции ноосферы и учения о ней в выделении акменоосферного вектора профессионального образования, имеют замечания В.И. Вернадского о важности научного труда, который обретает силу в образовательном процессе при осознании студентами, значения научной мысли на развитие ноосферы планеты. Исключительную важность научной мысли В.И. Вернадский изложил в работе «Научная мысль как планетное явление». Он писал: «Мы переживаем в на-

стоящее время исключительное проявление живого вещества в биосфере, генетически связанное с выявлением сотни тысяч лет назад *Homo sapiens*, создание этим путем новой геологической силы, *научной мысли*, резко увеличивающей явление живого вещества в эволюции биосферы. Охваченная всецело живым веществом, биосфера увеличивает, по-видимому, в беспредельных размерах его геологическую силу и, перерабатываемая научной мыслью *Homo sapiens*, переходит в новое свое состояние – *в ноосферу*». Относительно важности науки для развития человечества, в этой же научной работе он отмечает: «Наука есть создание жизни. Из окружающей жизни научная мысль берет приводимый ею в форму научной истины материал. Она – гуща жизни – его творит прежде всего. Это есть стихийное отражение жизни человека в окружающей человека среде – в ноосфере. Наука есть проявление действия в человеческом обществе совокупности человеческой мысли». ( В.И. Вернадский Биосфера и ноосфера. - М.: Рольф, 2002.- С. 258).

Знание и изучение законов развития ноосферы, законов развития биологических систем предполагает ответственность человека и всего общества в целом за свои действия, мысли, которые влияют на качественное развитие ноосферы. В.И.Вернадский одним из первых осознал, что человечество стало мощной геологической, возможно космической силой, способной преобразовать природу в больших масштабах. Он отмечал, что человек охватил своей жизнедеятельностью, культурой всю биосферу и стремится, расширить сферу своего влияния. Отмечая углубление научного проникновения в суть происходящих в природе процессов, В.И.Вернадский был убежден, что ноосферное человечество найдет путь к восстановлению и сохранению экологического равновесия на планете, разработает и осуществит на практике стратегию бескризисного развития природы и общества [2].

Важно отметить, что главной характеристикой учения В.И. Вернадского о ноосфере является то, что это естественнонаучная концепция, которая вытекает из концепции биосферы и живого вещества, а также логики трансформации биосферы в ноосферу и это новый геологический период на нашей планете, который по-новому ставит вопрос перед человеком об его ответственности за саму свою мысль в планетарном измерении, так как она может управлять огромными энергетическими потоками, вызывающими изменения в биосфере и в целом на Земле [7, с. 8-9].

Новое осмысление взглядов В.И. Вернадского на Мироздание, приводит нас к выводу их фундаментальной важности для дальнейшего развития целеполагания в профессиональном образовании, понимания сущности идей глобальной модели достижения результата человеком.; осознание связи гуманитарного и естественнонаучного развития мира; развития человека в новых условиях глобализации; осмысливания исторических достижений в прошлом и достижения конкретного результата в настоящем, и в будущем. ( Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография. Санкт-Петербург- Коломна-Рязань, 2008.- С.61).

Ноосферная цивилизация выдвигает на первый план не материальный, а духовно-нравственный компонент развития, что должно повлиять и на стратегические цели образования. Поэтому разработка инновационных педагогических систем адекватных природным, цивилизационным и социокультурным трансформациям, направленным на формирование человека XXI века является стратегической задачей для образования. [ 11].

Под ноосферной цивилизацией следует понимать грядущее состояние общества, когда оно перейдет на интенсивно-коэволюционный способ взаимодействия с природой, где гуманизированный коллективный разум сможет обеспечить выживание человечества, устойчивое безопасное во всех отношениях развитие цивилизации в земных и космических масштабах и в наиболее полной мере реализовать стремление человека к счастью [11].

В естествознании 20 века утвердилась убежденность, что белково-нуклеиновые организации живого вещества – единственно возможные. Но в начавшемся новом тысячелетии становится все более ясным, что истинная сущность Человека и его духовно-интеллектуальные процессы значительно превосходят подобные представления, что требует рассматривать биосферу и человечество как космо-планетарный феномен. Появление и выживание биосферы и человека на планете Земля есть отражение эволюции космического живого пространства. Такие выводы сделаны В.П. Казначеевым и его учениками в Международном научно-исследовательском институте космической антропоэкологии. Среди многих аспектов разрабатываемых в «космической антропологии», в новом научном направлении поставлена задача создания новых технологий развития уникальных дарований и творчества личности. Выводы о космопланетарном феномене человека имеют принципиальное значение при построении педагогических

систем профессионального образования с учетом акменоосферного вектора [4, с. 19].

Ноосферная цивилизация выдвигает на первый план не материальный, а духовно-нравственный компонент развития, что должно повлиять и на стратегические цели образования. Поэтому разработка инновационных педагогических систем адекватных природным, цивилизационным и социокультурным трансформациям, направленным на формирование человека XXI века является стратегической задачей для образования [11].

Под ноосферной цивилизацией следует понимать грядущее состояние общества, когда оно перейдет на интенсивно-коэволюционный способ взаимодействия с природой, где гуманизированный коллективный разум сможет обеспечить выживание человечества, устойчивое безопасное во всех отношениях развитие цивилизации в земных и космических масштабах и в наиболее полной мере реализовать стремление человека к счастью [11].

Также необходимо иметь в виду, что инвольвирование акмеологии и ноосферологии позволяет осмыслить студентом на определенном этапе жизненного пути достижения вершин в физическом, духовном и профессиональном развитии на основе теории зрелости в жизненном цикле человека – «акме» человека, как индивида, индивидуальности и как частицы космоса.

**Аспект третий. Образовательный.** Знание и изучение законов развития ноосферы, законов развития биологических систем предполагает ответственность человека и всего общества в целом за свои действия, за свои мотивации, мысли, которые влияют на качественное развитие ноосферы. И это чувство ответственности воспитывает система профессионального образования, использующая акменоосферный вектор. В целом этот вектор характерен ноосферному образованию под которым мы понимаем

Ноосферная система образования предполагает развитие духовно-нравственных основ творческой личности. Верность своему слову, чувство чести и человеческого достоинства всегда стояли на первом месте в российской общеобразовательной системе обучения. Эти качества человека заложены в сознание глубокими национальными традициями. И в ноосферной образовательной системе, при воспитании творческой личности, обретают исключительно важное значение, так как развитие творческой личности предполагает самосовершенствование, самопреображение, то



есть каждый, кто захочет изменить себя в соответствии с потребностями эволюционного развития, должен преобразовать себя в духовно-нравственном качестве, добровольно встать на спасительный путь духовного обновления. В этом помогут достижения новых направлений науки таких как акмеология, ноосферология, ноосферизм, космическая антропология. Концепции же коэволюции человечества и биосферы, определение ноосферогенеза в XXI веке как восхождение человечества через устойчивое развитие, появление ноосферной кибернетики, открывает стратегические ориентиры для развития профессионального образования. При конструировании модели любой модели профессионального образования желательно исходить из основных принципов акменоосферных принципов:

- ноогуманизм, как форма общественной связи между людьми, одновременно является формой связи между человеком и природой, включающей Космос;
- интеграция естественнонаучного, гуманитарного, технического знаний и искусства необходима для поиска путей совершенствования современного человека;
- стратегия построения будущих жизненных программ «акме» обучающихся основана на высокой нравственной ответственности за жизнь в любом ее проявлении;
- рефлексия по развитию нравственных качеств обучающихся;
- устремленность в будущее на основе высоких нравственных качеств личности.

Педагогические модели обучения студентов, строящиеся на основе и в контексте теории ноосферной цивилизации и акмеологии – фундаментальной, классической и прикладной, позволяют формировать творческого человека, осторожного и наблюдательного, волевого и гуманного, ответственного и способного к саморефлексии, саморазвитию, самопознанию, а также активного сторонника ноогуманистической цивилизации, к которой мы и относим ноосферное общество.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Что Вам известно о направлениях философии, связанных с проблемой взаимодействия человека с природой.
2. Возможно ли использовать в практике преподавания акменоосферный вектор при современном состоянии профессионального образования? Подтвердите примерами и личным опытом.

3. Что понимаете под вектором развития общечеловеческой цивилизации?
4. Экофилософия – одно из философских направлений. Поясните ваше отношение
5. Антропокосмизм и ваши взгляды на эту проблему.
6. Что Вы понимаете под ошибочной этической концепцией отношения человечества к природе?
7. Дайте интерпретацию выражения А. Эйнштейна «Чтобы выжить, нам нужен иной способ мышления»
8. Какой тип поведения людей по отношению к природе может изменить цивилизационный вектор развития?
9. Устойчивое развитие или допустимое развитие необходимо человечеству для дальнейшего прогресса?
10. Возможно ли использовать в практике преподавания акменоосферный вектор при современном состоянии профессионального образования? Подтвердите примерами и личным опытом.
11. Что понимаете под вектором развития общечеловеческой цивилизации?
12. Экофилософия – одно из философских направлений. Поясните ваше отношение
13. Антропокосмизм и ваши взгляды на эту проблему.
14. Что Вы понимаете под ошибочной этической концепцией отношения человечества к природе?
15. Дайте интерпретацию выражения А. Эйнштейна «Чтобы выжить нам нужен иной способ мышления»
16. Какой тип поведения людей по отношению к природе может изменить цивилизационный вектор развития?
17. Устойчивое развитие или допустимое развитие необходимо человечеству для дальнейшего прогресса?
18. Что понимается под ноосферной цивилизацией? Если Вы считаете, что это очередная утопическая модель развития, то аргументируйте свои соображения
19. Есть ли у Вас сомнения по поводу концепции устойчивого развития? Если есть, то поясните.
20. Какие научные идеи В.И. Вернадского особенно близки Вам? Ваше отношение к его научным взглядам о ноосфере
21. Меняется ли понятие «ноосфера» с развитием человечества?

22. Поясните взаимосвязь цивилизационного развития человечества и достижение «акме» отдельного человека?

23. Что в Вашем понимании является той роковой чертой, которую не должно переступать человечество для того, что бы продолжить поступательное развитие. Какова роль в этом процессе профессионального образования и стремление человека к «акме»?

24. Как Вы относитесь к тому, чтобы ввести нравственные критерии в научные исследования? Поможет ли в данном процессе образование?

25. Может ли современный человек отказаться от бесконечного материального обогащения?

26. Нужно ли развивать у студента «акме» с космических позиций?

27. Кто является основоположником универсальной этики и в чем суть этого учения? Как в этом вопросе взаимодействуют акмеология и ноосферология.?

28. Почему В.И. Вернадский придавал исключительное значение ответственности научной мысли? Подтвердите примерами из НТР

29. Что особенного Вы почерпнули для своей практической педагогической деятельности из данной главы?

30. Какими педагогическими приемами целесообразно развивать у студента мотивацию к познанию человека как планетарного феномена?

31. Почему одной из главных задач дальнейшего развития цивилизации называют формирование нового ноосферного человека?

32. Позволяет ли Вам содержание учебной дисциплины, которую Вы преподаете в профессиональном образовательном учреждении, использовать теории и концепции акмеологии и ноосферологии?

33. Считаете ли принципиальным подходом в использовании достижений акмеологии и ноосферологии в реформировании профессионального образования?

### **Список литературы**

1. Антология гуманной педагогики. Вентцель [Текст] / Антология гуманной педагогики под ред. Ш. Амонашвили.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999.- 214 с.

2. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера [Текст]. М.: Изд-во Рольф, 2002.-573с. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление.- М.: Наука, 1991.

3. Иванов С.А. Моделирование ноосферного образования в социокультурном пространстве Свердловской области. / Экологическое и ноо-

сферное образование в социокультурном пространстве Урала: материалы первой Международной научно-практической конференции.- Екатеринбург; Изд-во Уральского университета, 2010.-С.28-34.

4. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба. [Текст] / А.Кинг, Б.Шнайдер -М., 1991. - С.19.

5. Казначеев В.П., Марченко Ю.Ю. Гелиобиология в Сибири: истоки и перспективы. [Текст] /В.П. Казначеев, Ю.Ю. Марченко // Вестник МНИИК

6. Международный научно-исследовательский институт космической антропологии. Вып.10. 2003. С.19.

7. Моисеев. Н.Н. Человек и ноосфера [Текст].- М.: Молодая Гвардия.1990. 351 с.

8. Печчеи, А. Человеческие качества [Текст] / А. Печчеи. - М.:1980. С. 185.

9. Субетто В.И. Ноосферная научная школа в России. Итоги и перспективы [Текст]: монография. /А.И. Субетто.-СПб.: Астерион, 2012. 76с.

10. Субетто А.И. [Текст] / А.И. Субетто Ноосферизм. Том первый. Введение в ноосферизм. – СПб.: КГУ им. Н.А.Некрасова, КГУ им. Кирилла и Мефодия, 2001. 537 с.

11. Субетто А.И. Ноосферизм как идеология и форма спасения человечества от возможной экологической гибели в XXI веке (научный доклад на Всемирном Форуме Духовной культуры, Астана, 18-22 октября 2010г.) – СПб. - Кострома: КГУ им. Некрасова, Астерион,2010. 32с

12. Сикорская Г.П. Целостная педагогическая система ноосферной ориентации (модель школы ноосферного образования) [Текст] /Г.П. Сикорская. Теория и практика ноосферного образования. - Екатеринбург: Изд-во Раритет, 2007.- С.39-55.

13. Сикорская Г.П., Ипполитова В.А. Первый шаг в ноосферу. От экологического образования к ноосферной модели развития школы [Текст]: методическое пособие / Г.П. Сикорская, В.А. Ипполитова. – Екатеринбург.: Изд-во Раритет, 2007. 85 с.

14. Урсул А.Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития [Текст] / А.Д. Урсул.- М., 1993.- 78с.

15. Усольцев В.А. Русский космизм и современность [Текст] / В.А. Усольцев. – Изд. 3-е, доп. и испр. – Екатеринбург, 2010.С.6.

16. Моисеев Н.Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии,1998,№8.-С.28.

17. Трофимов А.В. О роли космического пространства в раскрытии космофильных свойств личности. / На орбите познания. Международный сборник научно-популярных статей. Т. 1. Ростов-на-Дону; Изд-во «Феникс», 2006.

18. Теория и практика ноосферного образования: Сборник научно-методических материалов участников городской программы по экологическому просвещению и образованию населения города Екатеринбурга до 2009 года. Екатеринбург: «Изд-во «Раритет», 2007.-248 с.

19. Экологическое и ноосферное образование в социокультурном пространстве Урала: материалы первой международной научно-практической конференции.- Екатеринбург; Изд-во Уральского университета, 2010. 124с.

20. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Санкт-Петербург – Коломна-Рязань, 2008.С.366.

21. Печчеи А. Человеческие качества. М., 1980.С.185.

22. Урсул А.Д. От устойчивого развития к становлению сферы разума / Введение в социальную экологию. Часть 2. М.: Издательство «Луч». 1994. С. 202-212.

23. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. М.,1973. 120с.

## **5. Теоретико-методологический анализ педагогической литературы по проблемам послевузовской рефлексии**

Развитие зарубежного и отечественного образования неотделимо от последовательных и системных изучений такого феномена человекознания, как рефлексия. В этой связи для понимания ее роли в системе развития психолого-педагогической науки представляется целесообразным рассмотрение этапов и направлений развития рефлексии и основных исследований.

В отечественной психологии первые работы о рефлексии появились в 20–30-х гг. XX в. (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), когда она изучалась на теоретическом уровне для объяснения психических процессов.

В середине столетия активизировались исследования проблематики сознания, интуиции, научного мышления, поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев), что способствовало выделению моделей рефлексии: «рефлексивный выход» (Г. П. Щедровицкий, 1964), «система с рефлексией» (М. А. Розов, 1967), «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр, 1973)» [18, с. 116–117].

В 1970-е гг. в связи с развитием инновационных процессов, в особенности в педагогике, исследование рефлексии стимулировалось необходимостью их обеспечения: организацией творчества, управлением процессами мышления, группового взаимодействия, общения и др. В это время рефлексия изучается как часть умственного действия (В. В. Давыдов), как составляющая эвристики (Ю. Н. Кулюткин), как способ осуществления деятельности и механизм группового взаимодействия (Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, К. Е. Данилин). Особое место занимают исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, А. З. Зак), в которых рефлексия рассматривается как осознание средств, оснований, регулирующих мыслительную деятельность.

В 1980-х гг. И. Н. Семенов и С. Ю. Степанов выделили предмет и метод изучения рефлексии в психологии, что позволило перейти от объяснительного принципа изучения рефлексии к ее экспериментальному изучению как особой психической реальности. С данных позиций рефлексия рассматривалась как «переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержания своего сознания» [29, с. 118].

Научная ретроспекция позволяет сделать сравнение генезиса рефлексии и личности как научных понятий. Первые научно обоснованные концепции формирования личности и упоминания рефлексии относятся к эпохе Возрождения и получают свое развитие во времена Великих революций и Просвещения. Развитие творческих, личностных особенностей человека, его сообразность природе, его деловые качества, нравственное совершенство становятся предметом размышлений Дж. Локка, Ж. Руссо, Р. Оуэна, И. Г. Песталоцци, а позже получают развитие в трудах Г. Гербарта, Д. Дьюи и отечественных педагогов К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого. В советский период, несмотря на доминирование идеологических установок в системе школьного воспитания, была создана целостная теория формирования личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), подкрепленные известными зарубежными теориями формирования личности (теорией научения Э. Торндайка, Б. Скиннера, когнитивистской ориентацией Ж. Пиаже, Д. Келли, персонологической ориентацией Э. Шпрангера и др.). Большое влияние персонализм оказал на возникшую в середине XX в. гуманистическую психологию, сформировавшую собственную концепцию понятия личности и ее развития (К. Роджерс, Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт). Идеи значимости для развития личности мотивов и потребностей, самоопределения и самореализации сыграли существенную роль в развитии рефлексии.

В отечественной науке особое значение в становлении рефлексии придается работам С. Л. Рубинштейна, который подчеркивал значимость специального изучения эмоциональной сферы в структуре личности для ее психологического познания, для объективной научной трактовки индивидуального сознания и самосознания, для понимания свойственных личности эмоциональных проявлений, глубоких чувств. С. Л. Рубинштейн, раскрывая природу развития личности, подчеркивал активную позицию человека, важность социальных связей, способность к самоанализу следующими постулатами:

- «...формирование личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружения, связано с овладением собственным телом...»;
- «...человек осознает свою самостоятельность, свою обособленность от окружения ... через свои отношения с окружающими его людьми...»;

- «...чтобы понять суть своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? что я сделал? чем я стал?»;

- «...в деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается»;

- «...В этом ключ к пониманию развития личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Ее психические способности не только предпосылка, но и результат ее поступков и деяний. В них она не только выявляется, но и формируется» [28, с. 88].

Приведенные формулы, отражающие суть учения С. Л. Рубинштейна, убеждают нас в следующем: во-первых, его теория развития личности рассматривает индивидуальные и социально-психологические особенности личности в разные периоды ее становления; во-вторых, в личности выделяется, прежде всего, ее общественная сущность, объясняемая тем, что вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью, что создает человека природа, а формирует его общество. Механизмы развития личности при этом носят рефлексивный характер. Исследования и выводы С. Л. Рубинштейна отразили социальный характер феномена рефлексии и положили начало исследованиям такого ее вида, как кооперативная.

О значении высших психических функций и роли рефлексии в их развитии писал Э. В. Ильенков: «...своим умом, своим мышлением, своей способностью человек не обязан ни богу, ни природе. Природа подарила ему лишь естественно-природные предпосылки возникновения ума, но никак не сам ум. Она подарила ему мозг, но не подарила способность использовать этот мозг в качестве органа мышления, органа специфически человеческой психики – интеллекта, воображения, сознания, воли, самосознания. И человек обязан ими исключительно самому себе, своему собственному труду, своей собственной деятельности, своей собственной истории. Эти удивительные, никакому животному не свойственные психические функции не только тренируются в обществе (как полагал Кант), но и впервые рождаются, возникают, формируются, а затем и развиваются вплоть до высших уровней этого развития – до фазы личности, до фазы таланта» [17, с. 321]. Мысль Э. В. Ильенкова о том, что рефлексия является категорией мышления и одной из ведущих личностных функций нашла свое отражение в последующих исследованиях В. В. Серикова, В. А. Сластенина, в ко-



торых наряду с главными личностными функциями (самостоятельности, автономности, ответственности, бытийности и др.) рефлексивная функция была названа одной из ведущих [31, 32].

В современном обществе все более востребованными становятся ценности личностной парадигмы, предполагающей такую организацию жизни, общественного устройства, образования, которая направлена на личность, ее самобытность, уникальность, неповторимость, субъективность (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) [2, 3, 10, 30, 31, 39]. Для личностной парадигмы важно обретение человеком способностей, дающих возможность жить в быстро меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах, включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем, быть социально и психологически приемлемым, активно выстраивать траекторию индивидуального движения в собственном образовании. Жизнь во всех ее многообразных проявлениях требует инновационных подходов, а это означает, что человек должен обладать развитой креативностью, высоким уровнем внутренней мотивации в деятельности, знаниями современных технологий, развитыми рефлексивными способностями. Готовность к инновационной деятельности связана с развитием мышления, а значит, нужен инструмент развития и способы его освоения. В качестве одного из инструментов выступает рефлексия, дающая возможность включить личностные функции, субъектный опыт, индивидуальные образовательные потребности в контекст развития.

Таким образом, в психологии и педагогике понятие рефлексии сопряжено с кругом понятий, образующих общий фон этого феномена и имеющих непосредственное отношение к образованию: психофизиологический механизм саморегуляции жизненных проявлений человека, смысло-жизненные ориентации, ценности, социальная зрелость, свобода выбора, ответственность.

Рефлексия рассматривается нами вслед за О. С. Анисимовым как форма мышления, как процедура, следующая за осознанием субъектом своего профессионального затруднения и включающая анализ собственной деятельности, критическое отношение к ней и поиск новой нормы, позволяющей выйти из затруднения.

Как уже было отмечено, развитие рефлексии неотъемлемо от исследования проблем развития личности, сознания, мышления и деятельности.

Один из векторов исследования рефлексии направлен на изучение условий достижения человеком наивысших результатов в деятельности.

Акмеология – молодая отрасль гуманитарного знания, интенсивностью своего развития ответившая на процессы модернизации нашего общества, изменения во взглядах на человека и его роль в обществе и государстве. Новые парадигмальные характеристики образования актуализируют и стимулируют развитие акмеологии, способствующей процессу интеграции наук о человеке.

Сущностные определения акмеологии в различных науках строятся на этимологическом значении слова. Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «акме», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en акту einal» (быть в акме) означает «быть в полном цвете, на высшей ступени развития» [14, с. 40]. В словаре «Профессионально-педагогические понятия» акмеология определяется как наука о закономерностях и механизмах развития человека на ступени его зрелости, особенно при достижении им высшего уровня развития: акмеология (гр. акме – высшая ступень, вершина; logos – слово, понятие, мысль, учение)» [25, с. 5]. Акмеология названа наукой о вершинах, «совокупностью наук, изучающих вершины в развитии отдельного человека и общности людей и условия их достижения» [4, с. 21].

Акмеология выросла из работ Б. Г. Ананьева в области человекознания и акмеологических идей педагогики Н. В. Кузьминой, открывшей антропологические корни самосовершенствования, рефлексии и мудрости человека. А. А. Деркач отмечает человековедческий смысл акмеологии: «Так соединились два звена одного замысла – знание о человеке и его изменение – развитие... Отсюда возникла тенденция поисков прогресса не в совершенствовании социальных систем и их управления, не в бесконечном совершенствовании техники, а в согласовании социальных и технических систем с человеком на основе оптимизации их соотношения и оптимизации деятельности ее субъекта... Поэтому мы предполагаем, что законы акмеологии носят социально-антропологический характер. Превращение личности в новое – высшее качество субъекта изменяет способ стихийного функционирования системы. Именно в этом проявляется основной закон превращения психических процессов, способностей, свойств личности в средства «обеспечения» оптимального осуществления деятельности» [14, с. 150–151].

Решающую роль в развитии личности играет ее деятельность, в основном, профессиональная. Под личностно-профессиональным развитием понимается процесс «формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях» [14, с. 279]. Таким образом, в общей проблематике развития личности особое место принадлежит личностно-профессиональному развитию.

Для процесса личностно-профессионального развития характерны две взаимодополняющие тенденции: с одной стороны, особенности личности влияют на качество процесса и результативность деятельности, с другой – само формирование личности в значительной степени происходит под влиянием профессиональной деятельности. Обе тенденции исследуются по нескольким направлениям.

Представители первого направления (С. Г. Гелперштейн, М. А. Рыбаков, К. К. Платонов) рассматривают такие понятия, как профессиональное самоопределение, пригодность, профотбор, профессиональная квалификация. Практическое содержание данного направления исследований заключается в создании профессиографии, ее методов и форм.

В рамках второго направления изучаются индивидуально-психологические особенности и свойства личности в различных видах профессиональной деятельности. Создана концепция формирования и развития профессионально важных качеств специалиста. Наиболее полно проблема отражена в работах Э. Ф. Зеера, В. Д. Шадрикова (15, 16, 35, 36).

Третье направление представлено разработками психологических основ мастерства. Основным содержанием данного направления являются условия и факторы профессионального самосовершенствования, рост профессиональной компетентности, профессиональных умений и навыков (Г. Г. Голубев, Е. А. Климов, А. К. Маркова, К. К. Платонов).

Четвертое направление связано с изучением акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионализма и определением законов, определяющих развитие зрелой личности (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан).

К настоящему времени акмеологией, наукой о закономерностях достижения человеком вершин в своем развитии, выявлены четкие, закономерные связи между личностным и профессиональным развитием. Характер и содержание этих закономерностей позволили обобщить их в законы

[14]. Один из законов личностно-профессионального развития заключается в том, что деятельность людей, обладающая сходными признаками, способствует формированию у них сходных черт личности. Это значит, что любая профессия определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, на систему отношений личности и ее образ жизни, а сходство условий и специфика труда отражаются на установках людей, их поведении и интересах.

Следующий закон, названный «законом личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала», указывает на связь образа Я личности, ее направленности, ее профессиональной культуры и характера, интенсивность процесса достижения вершин мастерства [14, с. 161]. В рамках этого закона установлены следующие виды закономерностей:

1. В процессе личностно-профессионального развития изменяются диалектические связи: на первый план выходят преобразования качеств личности: личность все больше овладевает опытом, но при этом становится более самостоятельной и автономной. В результате изменяется и образ Я личности. Механизмами формирования адекватного образа при этом выступают проявление личностной мобильности, состоящей из психологической компетентности, позитивного мировосприятия, социальной адаптированности, стремления к профессиональному мастерству. По мнению А. К. Марковой, К. А. Абульхановой-Славской, это обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях современной экономики [1, 186].

2. Эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, изменение потребностей, возрастание потребностей в саморазвитии, развитие личностно-деловых качеств, профессионально-важных качеств) увеличивает личностный потенциал и способствует эффективному профессиональному росту. При этом выявлена группа условий, снижающих темпы профессионального развития: обусловленные природой ограничения, нечеткость целей и мотивов достижения, негативный морально-психологический климат в коллективе и др.

3. Интенсивному профессиональному развитию способствует психологическая культура профессионала: аксиологический, социальный, психологический, когнитивный, собственно профессиональный компоненты. Кроме этого, важны компоненты, организующие деятельность профессионала: диагностический, целеполагающий, моделирующий, интерпрети-

рующий, регулирующий. Наличие связи между личностными и функциональными компонентами обуславливает ценностно - смысловые аспекты развития. В основе развития психологической культуры лежат такие личностные особенности, как ответственность и рефлексия, являющиеся основными детерминантами профессионального развития.

Не менее важным акмеологическим законом является «закон самовыражения личности в профессии» [14, с. 165]. Профессиональная деятельность дает возможность личности раскрыться наиболее полно, поскольку именно в ней человек стремится реализовать свои качества, индивидуальность. Способом такого проявления личности являются профессиональное самоопределение, самовыражение и самоутверждение.

Описанные выше законы и механизмы их реализации способствуют личностному профессиональному развитию, однако возникает вопрос: можно ли сделать этот процесс более интенсивным, эффективным и соответствующим запросам времени?

Для достижения акмеологических показателей целесообразно выделить ряд организационно-процессуальных особенностей рефлексии:

1. Условия для возникновения рефлексии и ее эффективность возрастают в инновационных системах, обладающих потенциалом для развития, общими позитивными установками, гуманистической основой, обращением к самому человеку, его личностным основаниям и внутреннему миру.

2. В современной общественной системе все большее место занимает самоанализ, самоконтроль, осознанный выбор способов существования в жизни, поэтому человек может успешно развиваться, только если постоянно осмысливает, переживает происходящее с ним, размышляет над собой в процессе построения своей жизни и организации своей деятельности.

3. Рефлексия является предпосылкой не только для целенаправленного изменения себя, но всех аспектов жизнедеятельности, в том числе и профессиональной. Рефлексия позволяет анализировать профессиональные качества и способности, а также стимулировать их развитие, обогащать, усиливать. В связи с этим рефлексия должна включать целостный процесс жизнедеятельности, в котором личностное и профессиональное неразделимы.

4. Рефлексия в фазе критической реконструкции действий человека предполагает его сомнения в себе, своей позиции, своих возможностях, однако это не должно провоцировать пассивность, бездействие, неверие

в успех, а напротив – побуждать активность в преодолении себя и обстоятельств, в поиске и реализации способов самоутверждения.

Б. З. Вульф и В. Н. Харькин выделяют следующие своеобразные черты профессиональной рефлексии: «Рефлексия несет в себе гуманистические основы образования: каждый человек – носитель индивидуального профессионального опыта, обретаемого с момента рождения и в течение всей жизни. Природе человека органично присуща способность целенаправленной рефлексии, так же, как и сознание, память, способность чувствовать, интуиция. Такая рефлексия – одна из основ становления мастерства, творчества. В процессе рефлексии любому человеку можно помочь овладеть приемами творения, так как в этот момент рефлексии возникает сомнение, которое порождает поиск и стимулирует профессиональное творчество. В процессе рефлексии происходит закрепление потребности в человечности как ценностном критерии профессионализма (трудно назвать какие-либо традиционные технологии, способные решать столь важную и сложную гуманистическую задачу)» [13].

Образование в его современном понимании, в том числе и система образования взрослых, столкнулось с необходимостью формирования нового типа мышления, нового сознания, нового понимания человеком своего места в истории, обществе и мире. Человек оказался в такой ситуации, в которой требуется системное, ценностно ориентированное мышление. К сожалению, современный мир и культура оказались построенными на основе абстрагированного знания, поэтому они являются не вполне «человечными». В связи с этим перед наукой и практикой образования возник круг вопросов, намечающих контуры новой парадигмы образования:

- формирует ли сегодня образование такой тип мышления, в котором превалируют ценностные ориентиры и сознание ответственности?
- формирует ли оно способность “быть” в меняющихся обстоятельствах и участвовать в происходящих процессах?
- есть ли у человека реальные возможности включаться в сложные системы коммуникации и кооперации по решению проблем?
- насколько человек социально и психологически приемлем для завтрашнего общества?
- насколько он способен активно и грамотно выстраивать собственную образовательную траекторию, чтобы быть востребованным завтра?

Предлагаем рассмотреть послевузовскую рефлексия в контексте непрерывного образования и связать ее с образованием взрослых. Парадиг-

мальные характеристики образования взрослых охватывают послевузовское образование, являющееся более высокой ступенью профессионального образования, дополнительное образование, включающее общее или профессиональное образование, не предусмотренное государственными стандартами, и систему последипломного образования, направленного на совершенствование профессиональной подготовки (рис.1).

Образование взрослых, в большей степени, чем сейчас, должно сместить акценты с системы повышения квалификации на образование личности. «Исходным приоритетом должно быть формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Именно дефицит такой личности является первопричиной всех наших нынешних трудностей и бед», – пишет В. С. Швырев [37, с. 5].

На необходимость смещения акцентов в последипломном образовании на личность указывает и В. М. Артемов: «Образование – основной канал целенаправленного внесения в общественное сознание приоритетных ценностей, несущим стержнем которых выступает свобода, соединенная с нравственностью. Сохранение и нравственно выверенное обновление образования позволит открыть новые перспективы личностного и социального развития. Последнее подготовит почву для полноценной жизни и ответственного поведения людей в парадигме самоуправления, творческого труда и справедливости» [9, с. 173].

О необходимости изменения целей образования взрослых свидетельствуют многочисленные работы по философии образования. «Сегодня мало кто проблематизирует свой идеал творческой личности, – утверждает В. С. Степин. – Больше спорят о том, как, какими средствами реализовать его в процессе обучения и воспитания. При этом как само собой разумеющееся принимается неразрывно связанная с этим идеалом приоритетная ценность креативной деятельности, активности субъекта, нацеленной на преобразование мира. Это ценность действительно кардинальная, если угодно, даже системообразующая в культуре техногенной цивилизации...» [34, с. 21]. Таким образом, образованию предъявляются вызовы, связанные с изменением его парадигмальных характеристик. Н. С. Розов назвал их «...объективными системными принуждающими связями, которые проявляются в истории как «вызовы» – разного рода трудности и проблемы,

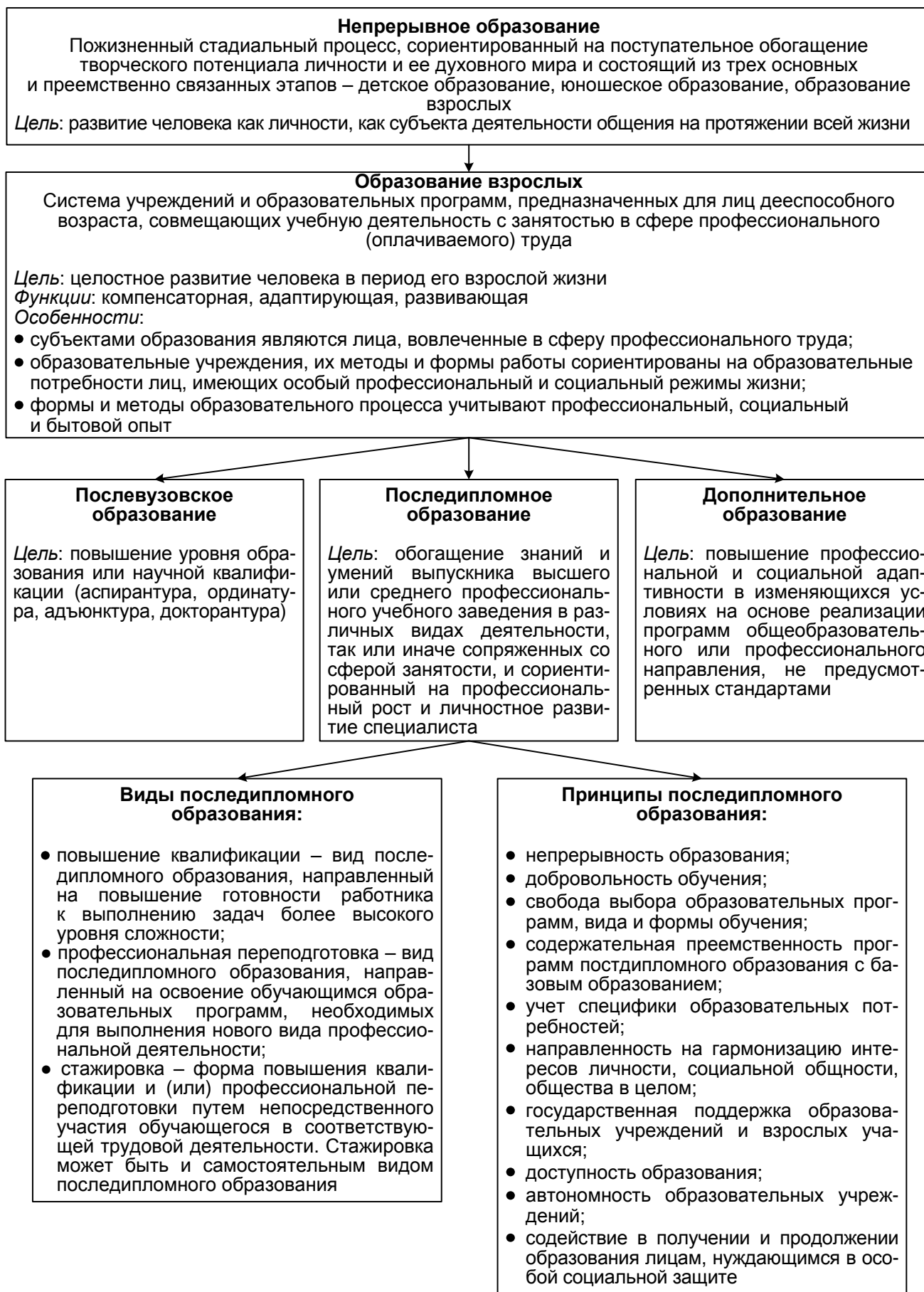


Рис. 1. Структура непрерывного образования



точнее дефициты и препятствия в реализации социальных способов, угрозы и прямые нарушения социальных функций, ценностей и потребностей групп и индивидов» [27, с. 19].

Образование взрослых должно ответить на эти вызовы операционализацией идей адекватными практиками образования. Это может произойти через содержание образования и посредством соответствующих методов и организационных форм педагогического процесса, направленного на приобщение человека к системе нравственных ценностей, сложившихся в обществе, к пониманию и принятию чужой культуры, на преодоление разрыва между гуманитарной и технической культурой» [24, с. 5].

Цели образования взрослых изначально были связаны с идеей преодоления функциональной неграмотности и профессиональной некомпетентности как основной угрозы развития цивилизации. Это был один из ведущих принципов образования взрослых с начала его возникновения в России, с петровских «цифирных» и профессиональных (навигационных, артиллерийских и т. д.) школ, где основой культурного развития и саморазвития личности взрослого выступало самообразование. Эта же идея была зафиксирована в 1991 г. международной конференцией, проведенной под эгидой ЮНЕСКО в Институте образования взрослых Российской академии образования, которая обозначила фиксацией данной проблемы не только вектор развития образования взрослых, но и актуальную проблему развития общества в целом.

Однако сегодня перед последипломным образованием, как и перед образованием взрослых в целом, стоят более сложные задачи:

- в содержание образования должны войти ценностные, смыслообразующие, гуманистические и творческие компоненты жизни общества;
- отличительной чертой современного профессионала должны стать способности адекватно ориентироваться и достойно действовать в современной социокультурной ситуации, ориентироваться в информационном потоке и вычленять жизненно важные проблемы;
- прогнозирование, предвидение развития ситуаций, умение применять эффективные стратегии поведения в экстремальных условиях должны стать элементом опережающего образования.

Анализ философской, социологической, психологической литературы позволяет говорить о том, что в основаниях стратегии современного развития России начинают утверждаться ценности, которые способствуют позитивным изменениям в образовании. Отказ от идеологием закрытого общества

и утверждение ценностей демократического общества, развитие гражданских общественных институтов означает и изменение в одном из социальных институтов – образовании.

А. М. Новиков, характеризуя современное состояние профессионального образования, выделил несколько тенденций в его развитии. Типологизируя их как основные идеи, он обосновал идеи гуманизации, демократизации, непрерывности и опережения [22, с. 243].

Анализ показывает, что эти тенденции свойственны всей системе образования взрослых, а идея опережающего образования в нем становится еще более актуальной. А. М. Новиков отмечает, что основными принципами реализации идеи опережающего образования являются следующие:

- уровень образования населения должен опережать потребности производства;
- подготовка кадров в регионах должна опережать потребности регионов;
- в основе должно лежать саморазвитие личности обучаемого (интеллектуальная, эмоционально-волевая, сенсорно-двигательная сферы) [22, с. 139].

Согласно идее опережающего образования взрослых основной ценностью становится совокупное представление о сущностных, социально-личностных проявлениях современного человека, которые реализуются в следующих его характеристиках:

- независимый, принимающий самостоятельные решения, исходя из своих личных предпочтений;
- рациональный, последовательно стремящийся к поставленной цели и рассчитывающий издержки того или иного выбора средств ее достижения;
- информированный, хорошо знающий собственные потребности и обладающий информацией о средствах их удовлетворения;
- способный рефлексировать собственные действия, действующий в рамках ограничений, но сам перестраивающий свой мир;
- способный к самостоятельному действию и рефлексии по поводу этого действия, интегрирующий благодаря развитой рефлексии индивидуальные и социальные ценности.

В научной литературе парадигмальные характеристики образования взрослых и его дидактические модели связаны с понятиями личностно-ориентированного образования; проективного образования; интеграцион-

ного согласования знаний и опытов; контекстного обучения; «фонового» знания, означающего введение в «основное» знание сопутствующих, значимых для личности контекстов, и множеством других, говорящих о многообразии подходов к последипломному образованию. Перечисленные выше современные образовательные модели призваны решить задачу предупреждения так называемого «футуршока» и еще раз уточнить и дополнить смысл опережающего образования. Опережающее образование, признавая позицию взрослого как полноправного субъекта образовательной деятельности, в значительной степени предвосхищает деятельность человека и развитие его личности в настоящем и, что важнее, в будущем. Опережающее образование взрослых ориентировано на развитие открытого мышления, способности к познанию многозначной картины мира, на поликонтекстную интерпретацию конкретных ситуации жизни, прогнозирование собственного развития, что формирует личность, свободно и ответственно выбирающую собственные жизненные ценности. «Во главу угла можно поставить не удовлетворение постоянно растущих потребностей... а, прежде всего, безопасное развитие человечества и реализацию ряда фундаментальных ценностей, типа здоровья, семьи, разумно понятых прав и свобод», – подчеркивает В. М. Розин [26, с. 21].

В одном из докладов Института образования взрослых РАО отмечается, что «...взаимодействие фундаментальных, рефлексивных и практико-ориентированных наук выступает необходимым условием разработки содержания опережающего образования. Углублением концепции опережающего образования является идея расширения образовательного пространства, дающая возможность взрослому человеку реализовать свои потребности в различных сферах творческо-познавательной деятельности» [23, с. 47].

Таким образом, в современных условиях образование взрослых означает образование на широкой мировоззренческой основе, отражающей основные направления развития общества. На основании общей парадигмальной характеристики образования взрослых, нацеленной на его опережающий характер, можно сделать вывод, что существует необходимость в содержательно-информационном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о постановке и способах решения проблем, которые актуальны для него в современном социуме. Это требует от человека знания механизмов рефлексии, причем разных ее типов. Кроме того, важным результатом деятельности является существенное обогащение мотивационно-ценностной

структуры сознания взрослого человека и осмысление человеком новой информации в контексте практического применения, что свидетельствует о наличии у него практического интеллекта, здравого смысла, интуиции и говорит о результативности деятельности.

Реализация перечисленных целей составляет предмет андрагогики, самое общее определение которой можно сформулировать следующим образом: это наука об обучении взрослых (греч. aner, andros – взрослый мужчина, зрелый муж; ago – веду).

Причиной выделения андрагогики в системе общепедагогических знаний стали процессы, происходящие в социально-экономической и политической жизни общества, повлекшие за собой изменения культурологического, мировоззренческого, личностно-смыслового порядка в жизни отдельного человека. Возросла ценность личности, а это позволило по-новому взглянуть на образование: оно становится в большей степени гуманитарно ориентированным, укрепляются позиции деятельностного подхода, доминирующей становится личностно ориентированная парадигма образования. Взгляды П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Дж. Дьюи о ведущей роли человека в своем образовании и его способности обучаться всю жизнь актуализировали роль открытого, непрерывного образования. Все это способствовало развитию андрагогики, основы которой были заложены М. Ш. Ноулсом в 1970-е гг. в работе «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». Основное положение андрагогики, выдвинутое М. Ш. Ноулсом, связано с необходимостью формирования новой компетентности взрослого человека, заключающейся в том, чтобы он был способен на протяжении всей жизни включаться в самообучение и мог применять полученные знания в изменяющихся условиях. Были сформулированы основные принципы, на которых основывается процесс обучения взрослых:

- взрослый играет ведущая роль в процессе своего обучения, при этом процесс его обучения организован как совместная деятельность его и андрагога;
- взрослый стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению;
- взрослый обладает жизненным, социальным, профессиональным опытом, который лежит в основе обучения;
- взрослый обучается для решения актуальной проблемы и достижения конкретной цели;

- взрослый рассчитывает на безотлагательное применение знаний, полученных в ходе обучения;

- взрослый учитывает временные, пространственные, бытовые, профессиональные, социальные факторы, которые влияют на процесс обучения.

В России андрагогика возникла в результате системных научных исследований, которые начались в образовании взрослых в 1960-е гг.

В результате исследований было выявлено, что на процесс обучения существенно влияют и требуют учета при его построении и реализации социально-психологические особенности взрослого человека как субъекта образования. В исследованиях Б. Г. Ананьева, Ю. Н. Кулюткина, Е. И. Степановой, Г. С. Сухобской, посвященных раскрытию понятий «взрослость» и «зрелость», была разработана концепция развития отдельных познавательных психических функций и интеллекта [5, 19, 33]. Было выявлено, что особенности познавательных психических функций взрослых людей характеризуются тем, что в психике человека одновременно происходят эволюционные и инволюционные процессы. В результате их сложного взаимодействия в отдельные возрастные периоды может наблюдаться перевес то одних, то других. Этот процесс описывается так: «Инволюция интеллектуальных функций наступает в относительно поздние сроки, эти спады в развитии очень индивидуальны и зависят от конкретных социально-исторических условий жизни человека, состояния и характера его собственной деятельности (трудовой, коммуникативной, познавательной). В пределах одних и тех же возрастных категорий у взрослых учащихся наблюдаются очень сильные индивидуально-типологические различия, свидетельствующие о необходимости дифференцированного подхода к обучению различных групп взрослых. С повышением возраста эти различия усиливаются, при этом возрастная изменчивость все более опосредуется индивидуальной изменчивостью» [23, с. 175].

Эти и другие закономерности обучения взрослых впоследствии способствовали развитию не только андрагогики, но и акмеологии. Работы Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Я. И. Петрова, Г. С. Сухобской, Е. И. Степановой послужили методологическим фундаментом нового научного направления.

Характеризуя современное состояние андрагогики, целесообразно рассмотреть андрагогические принципы с позиций парадигмальных харак-

теристик современного последиplomного образования, методолого-дидактических оснований, включающих цели, способы работы с новым знанием и стиль взаимодействия андрагога и взрослого обучающегося, а также в логике профессиональной андрагогической рефлексии, которая мультиплицирует всю совокупность деятельности андрагога в последиplomном образовании.

Значимость антропологического знания в образовании подчеркивается в работах Л. П. Бугевоy: «Важнейшими средствами в ослаблении напряженности... являются культура и образование, наука, искусство и философия. Но для этого они и сами должны пройти «искус изменения» своего самосознания, сблизив предметное содержание научно-образовательной деятельности с аксиологической направленностью, введя антропогуманистические критерии в оценки результатов своей деятельности» [11, с. 14].

Образование для взрослого человека в антропологическом смысле может предстать:

- как способ постоянного постижения мира и процессов, происходящих вокруг;
- как способ понимания и осуществления своей жизнедеятельности в рамках микро- и макросоциума;
- как форма прагматичной ориентации субъекта в удовлетворении жизнедеятельностных потребностей.

Эти подходы, представленные в работах Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, М. К. Мамардашвили, определяют способы самореализации и тенденции саморазвития человека в жизни и образовании, как правило, проявляя лишь определенную степень представленности в его сознании тех или иных онтологических смыслов образования. Ю. А. Шрейдер блестяще иллюстрирует эту мысль: «Для того чтобы быть свободным в этом мире, нужно стабильно ориентироваться в нем, то есть как бы все время знать, где ты есть» [38, с. 142].

Обобщая идеи Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили и др., характеризующие основные направления саморазвития личности в процессе ее самоопределения, Т. М. Бугекас формулирует основные принципы самоопределения человека: «Найти в себе данные для творчества, подойти к жизни в перспективе ее развития, не искать исторические корни своих действий в своем прошлом (не искать виновных в застое или неудачах; жить с уверенностью, что ты еще «не сказал

своего последнего слова», т. е. с постоянной перспективой «быть» [12, с. 28]. Такой подход к самоопределению дает возможность ответить на вызов опережающего образования.

На основе принципов опережающего образования строится концепция поведения человека в образовательном процессе, детерминированная особенностями восприятия взрослого человека:

- взрослый человек осваивает знаниевый опыт как социально и психологически зрелая личность, ответственная перед социумом и собой за свой выбор и действия, саморегулируемая и самоуправляемая. Это определяет и мотивацию познания взрослого человека, и регуляцию им образовательного процесса, и его оценки эффективности собственной деятельности;

- взрослый вводит в сопоставление с объективным опытом, который он осваивает, собственный опыт, иной по объему и по качеству обобщения, но личностно значимый;

- взрослый человек включает в процесс взаимодействия общечеловеческого и личностного опытов такой механизм познания, как социальный интеллект: сформированные и закрепившиеся в длительном жизненном опыте структуры умственной деятельности и индивидуализированные качества ума;

- содержание, на основе которого осуществляется изучение объективного опыта, специфично. Освоение системы знаний происходит не в форме доучивания или переучивания, освоения нового знания, а в форме необходимого обращения к различным видам информации, представленным в культурных источниках.

С. И. Змеев сформулировал основные андрагогические принципы обучения, составляющие фундамент теории обучения взрослых. В них автор отстаивает приоритет самостоятельного обучения взрослых, причем субъект-субъектные отношения не опровергаются, а остаются как возможные. Индивидуализация обучения дает возможность создать собственную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности взрослого. Принцип элективности обучения, по мнению автора, означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения. Усиливает же результативность кооперативная деятельность, предусматри-

вающая совместную деятельность взрослого с андрагогом, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Важнейшим принципом С. И. Змеев считает принцип опоры на жизненный опыт (бытовой, социальный, профессиональный) обучающегося, используемый в качестве одного из источников обучения. Этот принцип поддерживается идеей контекстности обучения, в соответствии с которой обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых условий.

Принцип системности обучения предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения. С ним связан принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления тех знаний, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели, а процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей.

Существенными для обучения взрослых являются принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств, и принцип рефлексивности, означающий осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации.

В принципах, сформулированных С. И. Змеевым, с позиций нашего исследования представляются принципы опоры на жизненный опыт и принцип рефлексивности, поскольку именно они способствуют формированию ценностных ориентаций.

Приведем рефлексивный алгоритм соединения профессионального знания с приобретенным ранее профессиональным и личностным опытом, в котором гармонично связываются антропологические установки с правилами обучения взрослых:

- выбор адекватного способа подачи материала с учетом разных типов восприятия: введение новой информации, обеспечивающей новый взгляд на



приобретенные ранее знания – с позиций имеющегося профессионального опыта;

- стимулирование рефлексии имеющегося профессионального опыта в связи с потребностью усвоения нового знания, включение личностных функций через осознание мотивации, использование нового знания в качестве культурного образца, отвечающего или не отвечающего предмету познавательной потребности;

- формирование собственной системы профессиональных знаний; осознание своего незнания как потенции для дальнейшего профессионального роста, приводящей к новому витку рефлексии оснований собственной деятельности;

- прогноз дальнейших действий, возможных рисков и последствий при принятии решения – «когнитивная репетиция» (Л. Анцыферова); принятие ответственности за свое решение [8, с. 15];

- пересмотр личностных установок, возможная переоценка ценностей, выход на новые смысложизненные ориентации.

Таким образом, взаимодействие взрослого и общества в едином образовательном пространстве оказывается продуктивным (и для самого человека, и для общества), если взрослый человек:

- открыт для восприятия любых новых для него знаний (даже если они и противоречат сложившимся у него ранее подходам и установкам);

- ориентирован на продуктивный критический диалог («уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций... в результате критического диалога»);

- ориентирован на соотнесение получаемого в образовании опыта с его онтологическим смыслом (что он раскрывает для человека, на что он направлен), ведь то, «...что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [20, с. 31].

Мы полагаем, что в проектировании антропо-акмеолого-андрагогических технологий рефлексия может выступить соответствующим ей механизмом, поскольку именно с ее помощью у взрослых учащихся развиваются неспециализированные интеллектуальные способности: анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, интеллектуальная самостоятельность, инициатива и способность принимать правильные решения в сложных, неожиданных ситуациях, культура социально-исторического, критического мышления, способности, связанные с опережающим, проективным характером образования.

В новой парадигме последипломного образования существенно меняется роль андрагога. Она наполняется новым смыслом. Андрагогика – ведение взрослых, поэтому у андрагога возникает новая социально-посредническая функция по осуществлению связи между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума. Стиль взаимодействия с педагогами (в образовании взрослых – андрагогами), носит характер партнерского. Это означает, что андрагог выступает не только в роли специалиста, передающего информацию, но и в роли консультанта, собеседника, фасилитатора, соавтора.

Новое наполнение деятельности андрагога в данном исследовании целесообразно рассмотреть в логике его профессиональной рефлексии, которая также задает парадигмальные характеристики последипломного образования, так как содержит описание профессиональных целей и характера взаимодействия с субъектом образования – взрослым профессионалом.

Андрагогическое взаимодействие в ходе делового общения имеет особую структуру, в которой собственно образовательные компоненты (информационные, мотивационные, практико-ориентированные) оказываются включенными в содержание делового общения, а не выносятся за его пределы. Образовательные эффекты общения могут быть достаточно успешными, если андрагогическая и психологическая составляющие делового общения не становятся отягчающим специалиста дополнением к его прямым функциональным обязанностям, а являются такими же значимыми, как и собственно деловая часть. Поэтому важно, чтобы любой специалист, работающий с людьми, был андрагогом, человековедом.

Таким образом, для специалиста-андрагога рефлексия по поводу любой конкретной ситуации разворачивается в двух аспектах. Первый связан с оценкой себя как профессионала в основном предмете, второй – тоже как профессионала, но андрагога. Эта рефлексия связана с осознанием степени той информационно-действенной поддержки, которую андрагог оказал взрослому обучающемуся как человеку: помог увидеть иные перспективы, в новом ключе переосмыслить жизненные проблемы и т. д.

Таким образом, продуктивное развитие образования взрослых, освоение ими нового образовательного пространства, связанного не только с реализацией профессиональных функций, но и включением в более широкий контекст социальной и общественной жизни, расширяет толкование понятий андрагогика и андрагога. Расширенная интерпретация роли андрагога, обуславливающая использование потенциала деятельности доста-

точно широкого круга профессионалов, рассматривается нами как предпосылка для решения не только образовательных, но и общественно-экономических задач и на этой основе – как продуктивная тенденция в развитии последипломного образования.

Социально-посреднические функции андрагога между ценностями взрослого человека и ценностями современного социума, признание за человеком права на владение всей полнотой интерпретаций современных реалий и ценностей означает, что андрагог сам должен владеть этой полнотой и находиться в постоянном процессе андрагогической рефлексии.

Результаты реализации целей, поставленных перед андрагогом социумом и взрослым человеком, состоят в содержательно-информационном насыщении потребности взрослого человека в новых знаниях о тех проблемах, которые его интересуют, об их постановке и способах решения, а также в обогащении мотивационно-ценностной структуры сознания и взрослого человека, осмысливании им новой информации в контексте практических решений жизненно важных ситуаций.

Обеспечение этих результатов деятельности требует постоянного «наращивания» андрагогической рефлексии как важнейшего профессионального качества. Поскольку рефлексия реализуется через профессиональные способности, определим ведущие рефлексивно-андрагогические способности:

- способность к предвосхищению ожиданий взрослого по отношению к содержанию информации, способствующей решению его проблем, и к действиям андрагога как личности, призванной разрешить в соответствии с этой информацией его проблемы (упреждающая рефлексия);

- способность в ходе общения черпать дополнительную информацию из замечаний, вопросов, пожеланий, претензий взрослого и, наблюдая за его поведением, непредвзято ее оценивать и использовать для конструктивного продолжения контакта (позиционная рефлексия);

- способность объективно отслеживать и оценивать результаты общения, сопоставлять достигнутые эффекты по отношению к проблемной ситуации, возникшей у клиента – (ретроспективная рефлексия).

Процесс прогнозирования и последующего отслеживания эффектов взаимодействия активно формирует андрагогическую рефлексию как обобщенное профессионально-личностное качество.

Такая рефлексия не только способствует более позитивному и продуманному разрешению различных ситуаций взрослого человека (в образова-

тельной деятельности, в деловом общении), но и стимулирует развитие социальной ответственности специалиста-андрагога за конкретного человека и его судьбу. Направляющую роль в рефлексивном анализе андрагогом своей деятельности играет, бесспорно, его методологическая компетентность, позволяющая непосредственно соотносить эффекты осуществленной деятельности с основными ценностными позициями социума и целями, которые ставит перед собой андрагог как социальный посредник. Именно методологическая компетентность и андрагогическая рефлексия выводят андрагога за пределы конкретного межличностного профессионального общения, способствуя осознанию своей личной причастности к целям и ценностям социума и как субъекта Я, и как социального посредника, порождая потребность в дальнейшем повышении квалификации и самообразовании, причем не только на уровне новых технологий, но, и прежде всего, в сфере гуманитарного образования.

В связи с этим актуальна потребность андрагога в оценке своих действий с коллегами по профессии, в сопоставлении их с рекомендациями ученых. При развитой профессиональной рефлексии объектом внимания андрагога становятся не сами по себе конкретные дела, а способы выявления «откликов» взрослых людей и реальных эффектов взаимодействия в виде изменения социального самочувствия взрослых, большего доверия к социуму, развития умения глубже понимать социальные перемены и собственную судьбу в современном мире. Андрагогическая рефлексия в этом качестве наиболее продуктивна, поскольку она обеспечивает исследовательскую позицию андрагога. Таким образом, рефлексивные процессы соединяют практические аспекты деятельности андрагога с аналитически-исследовательскими:

- в целях и задачах образования;
- в образовании взрослых как модели взаимодействия людей в современном мире с его идеями полисубъектности, толерантности, «гармонизирующего диалога», ответственности за судьбу планеты;
- в гуманистической и гуманитарной направленности профессионального восприятия;
- в отношении к взрослому человеку как субъекту образовательной деятельности с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями найти в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения социального самочувствия, укрепления уверенности в достижении профессиональных и жизненных целей;

- в понимании андрагогического взаимодействия как партнерства, в котором участвуют равноправные социальные субъекты.

Рефлексивное самоопределение андрагога по отношению к современным реалиям жизни и ценностям образования позволяет выделить следующие андрагогические смыслы:

- осознание андрагогом социальной сущности и ценности современного образования;

- принятие идеи опережающего образования;

- понимание продуктивных тенденций развития образования взрослых;

- ориентация на поддержку субъектности взрослого человека в образовании;

- принятие идеи гуманитаризации образования;

- принятие идеи полифункциональности знания в современном обществе и образования как исходного критерия андрагогической деятельности (ориентация образования на развитие компетентности в разных областях жизни; предсказательно-прогностический характер современного знания);

- интерпретация современного социального мышления взрослого человека как цели и ценности образования;

- понимание роли современного образования в развитии самопознания и самопонимания взрослого человека как рефлексивного механизма самоопределения и саморегуляции во всех сферах жизнедеятельности;

- видение способов реализации современных тенденций развития образования как основы преобразующе-конструктивной деятельности.

Таким образом, реализация целей современного образования взрослых, в том числе и послевузовского образования, требует его глубокой и последовательной модернизации, предполагающей пересмотр его сущностных и формальных характеристик, изменение взгляда на взрослого и андрагога как субъектов образования взрослых, определение способов их взаимодействия, что в итоге будет означать рефлексивное осознание процесса и реальное изменение парадигмы образования.

### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Просвещение, 1980. 336 с.

2. Алексеев Н. А. Организация личностно-ориентированного обучения. Тюмень: Изд-во: ТОГИРРО, 1996. 67 с.

3. Алексеев Н. А. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения. Дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997. 266 с.
4. Акмеология: Учеб. / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004. 688 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 351 с.
6. Анисимов О. С. Акмеология и методология. Проблемы психотехники и мыслетехники. М.: Изд-во РАГС, 1998. 772 с.
7. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: Автореф.... дис. д-ра психол. наук. М., 1994. 86 с.
8. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
9. Артемов В. М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Соц.-гуманит. знания. 2002. № 4. С. 42–49.
10. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
11. Бueva Л. П. Кризис образования и проблемы философии образования: философия, культура и образование // Вопр. философии. 1999. № 3. С. 12–19.
12. Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопр. психологии. 2002. № 2. С. 28–39.
13. Вульф В. З., Харьков В. Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). М.: Магистр, 1995. 112 с.
14. Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: РАГС, 1999. 392 с.
15. Зеер Э. Ф. Акмеологические основы профессионального развития личности // Акмеология профессионального образования: Материалы III регион. науч.-практ. конф. 14–15 марта 2006 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 276 с.
16. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2003. 480 с.
17. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.

18. Кузнецов С. В., Семенов И. Н. Формирование рефлексивных приемов саморегуляции практического мышления кадров государственной службы: // Психология и акмеология профессиональной деятельности кадров государственной службы: Сб. М.: Изд-во РАГС, 1998. С. 116–141.
19. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопр. психологии. 1986. № 2. С. 21–30.
20. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1980. 357 с.
21. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Изд-во МГУ, 1996. 386 с.
22. Новиков А. М. Профессиональное образование России // Перспективы развития: Сб. М.: ИЦП НПО РАО, 1997. 254 с.
23. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: В 4 т. СПб.: Изд-во Ин-та образ. взросл. РАО. Т. 1. Кн. 1. 103 с.
24. Основные стратегические направления развития образования в России: Обзор.-реф. сб. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. Вып. 2. С. 5.
25. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2005. 456 с.
26. Розин В. М. Культурно-историческая и психологическая рефлексия научного творчества // Мысли о мыслях. Т. 1. Ч. 2 Новосибирск. 1995. С. 18–24.
27. Розов М. А. К методологии анализа рефлектирующих систем // Мысли о мыслях. Т. 1. Ч. 1. Новосибирск, 1995.
28. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. С. 114.
29. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопр. психологии. 1985. № 3. С. 31–41.
30. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Педагогика. 1999. 272 с.
31. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: опыт методологической рефлексии // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Волгоград, 2001. Вып. 5. С. 22–30.
32. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

33. Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии. СПб.: Изд-во ин-та образ. взр. РАО, 1995. 168 с.
34. Степин В. С. Проблема аксиологического базиса современного образования: философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопр. философии. 1999. № 3. С. 20–25.
35. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
36. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Логос, 1996. 305 с.
37. Швырев В. С. Философия и вопросы образования // Вопр. философии. 1995. № 11. С. 4–6.
38. Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смыслы и предпосылки ценностного выбора. М.: Наука, 1999. 144 с.
39. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 31–42.



## **6. Теоретико-методологический анализ состояния проблемы проектирования профессионального образования**

*Общая характеристика проектирования.* Оценка общемировых тенденций развития образования дает основание утверждать, что сегодня кризис образования фиксируется повсеместно, в обществах, стоящих на самых разных ступенях развития – от доиндустриальных до постиндустриальных, – имеющих самые разные системы образования. С 70-х годов XX века обсуждаются идеи глобального реформирования, рассматриваются всевозможные проекты перехода на новые парадигмы и формы организации образования. Всеобщий кризис образования рассматривается, как правило, в контексте общего кризиса современной цивилизации, поскольку образование является институтом и механизмом производства и воспроизводства ее культурных форм (фактов), конституирующих образовательную среду (Т. Парсонс).

Сложившиеся к настоящему времени особенности проектирования образования не дают возможности однозначно оценить перспективную эффективность создаваемых проектов реформирования образования. Это связано как с отсроченностью во времени явно видимых результатов преобразований, так и с их неочевидностью при использовании традиционных способов проектирования, ориентированных на реализацию, прежде всего, репродуктивных принципов.

Профессиональное образование можно рассматривать как результат проектирования образования. Оно является результатом деятельного освоения субъектом культурных фактов, презентующих единство мира в его связи с самим человеком.

Проектирование является специфически человеческой деятельностью, направленной на выработку субъектом представлений о предполагаемых результатах деятельности и возможных способах (средствах) их достижения, осуществляемой на основе представлений человека о действительности и самом себе. При этом проектировщик ориентируется на особую форму знания – «знание о будущем».

Анализ теоретических работ по проектированию показал, что с середины XX в. резко возросла сложность проектируемых объектов, проектная деятельность стала массовой и захватила различные предметные области. В исследованиях по проблемам проектирования выделяются основные типы действий, совершаемых в проектировочной работе и определяются способы их анализа (О.С. Анисимов, Дж. Джонс, В.Я. Дубровский,

В. Гаспарский, Д. Дитрих, Г. Саймон, П. Хилл, Г.П. Щедровицкий и др.); уточняются принципы построения проектировочного процесса, выбора его стратегии и выделения характерных этапов (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, К.М. Кантор, В.А. Луков, Б.Ф. Ломов, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, Э.Г. Юдин и др.); обсуждаются возможные позиции субъектов проектирования и условия эффективности их деятельности (О.С. Анисимов, В.Я. Дубровский, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.). При этом в качестве основных черт реализации проектировочного подхода во взаимодействии с действительностью можно выделить следующие:

- непосредственная связь с актуальными потребностями субъектов, участвующих в проектировании, и существующим контекстом объективных условий реализации проектировочного процесса;
- необходимость последовательного принятия субъектом ответственных решений в ходе проектировочного процесса;
- итерационный характер проектирования, проявляющийся в том, что в ходе приближения к удовлетворительному решению приходится многократно моделировать объект и принимать соответствующие решения;
- выраженная ориентация на научные знания, предполагающая постоянную опору на использование научных основ и поиск необходимой научной информации;
- практико-ориентированный характер, проявляющийся в целях и критериях завершенности проектирования, ориентированных на реализуемость объектов;
  - интеллектуальный характер;
  - информационный характер;
  - готовность субъекта использовать оправдавшие на практике, но не нашедшие объяснения в науке схемы деятельности, конструкции, технологии, – практиковосприимчивость.

Применение понятия «проектирование» в самой широкой сфере приводит к тому, что отдельные его функции отождествляются с целостным процессом. На проблему взаимоотношения и взаимосвязи понятий «проектирование», «планирование», «моделирование», «прогнозирование» существуют разные точки зрения, и в их поддержку приводятся довольно убедительные аргументы. Далее мы будем исходить из того, что *проектиро-*

*вание, в общем смысле, – это деятельность по созданию и достижению образа желаемого будущего.*

Как известно, на проектирование как необходимый компонент человеческой деятельности указывал еще К.Маркс, когда писал: "Мы предполагаем труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достоинство человека. Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей - архитекторов. Но самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то есть идеально" [10, с. 189]. Из этого можно заключить, что, по мнению К.Маркса, возникновение проектирования детерминировано самим строением человеческой деятельности. При этом необходимо обратить внимание на то, что проектировочная деятельность, как таковая, конституируется благодаря психологической природе соотношения между потребностью как источником ненаправленной активности человека и мотивом как основой ее упорядочения.

Классическое представление о проекте заключается в том, что он должен представлять собой организованное определенным образом предвидение (более-менее выраженное предвосхищение) возможного предмета, способного удовлетворить человеческую потребность. В этом обстоятельстве заключена побудительная сила предмета, которая тем значительнее, чем больше вероятность того, что именно он сможет удовлетворить данную потребность. Перспективность проекта, рассматриваемая как возможность его осуществления, определяется, таким образом, уровнем его адекватности инициирующей потребности.

В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную реальность, идеи соединяются с чаяниями. В проектировании наука открывается человеку как призыв к деятельности и конструирует себя как система "кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее размерность возможного", - писал М.К. Мамардашвили [8, с. 295]. Так через проектирование наука становится культурой.

С точки зрения представленности в проектировании психологических механизмов, оно, по сути своей, представляет процесс, обеспечивающий переход потребности в мотив, реализация которого дает возможность

человеку испытать удовлетворение от достижения комфортного состояния на основе гармонизации его отношений с объективной действительностью, что проявляется в ситуационном отсутствии у него нужды или необходимости в чем-либо.

Для проектирования характерна конвергентность логико-технологического и ценностного аспектов, которая проявляется в том, что ценностный подход находит свое выражение в целостности и образном характере переработки информации, в эвристичности поиска; а в логико-технологическом подходе преобладает опора на алгоритмические процедуры и ориентация на логически разумный тип мышления.

Согласование ценностной и рациональной составляющих в проектировании реализуется в том, что Н.С.Розов называет ценностным прогнозированием [12]; и в «алгоритме изобретения» Г.С.Альтшулера [1]; и в методологии проектирования «мягких систем», где системный анализ прилагается к нетрадиционным объектам.

Основными моментами проектировочного процесса являются следующие: зарождение замысла; разработка проекта, выражающего его замысел; реализация проекта. При анализе феномена проектирования внимание сосредоточивается на диагностике тех потребностей, которые оно должно удовлетворить; постановке, на основании этого, проектировочных задач; на разработке концепций и проектировочных решениях, способах выбора проектировочных решений, средствах реализации концепций, методах оценки эффективности проектов.

Предметная область той или иной потребности субъекта задает потенциальное многообразие целей в реализации его проектной деятельности. Действенность проектирования как семиотического изготовления предмета зависит, таким образом, от того, насколько он сможет удовлетворить основные потребности человека на актуальном для него уровне.

Такое положение может быть обеспечено правильным пониманием проектировщиком других людей. Понимание другого человека предполагает проникновение в его потребностно-мотивационную сферу при помощи механизмов идентификации и рефлексии. При этом успешность идентификации (отождествления) напрямую зависит от знания проектировщиком как основных условий жизни этого другого, так и его переживаний по этому поводу. Рефлексия же предполагает отслеживание проектировщиком своих собственных эмоций и чувств, сопровождающих проживание самого процесса проектирования. Наиболее близкими к данной позиции

являются разработанные К. Роджерсом представления об эмпатии, конгруэнтности и принятии как необходимых условиях реализации клиентцентрированного психотерапевтического процесса. С позиций же организации проектирования адекватное понимание другого человека, для которого первоначально осуществляется семиотическое изготовление продукта, означает не что иное, как получение реального заказа на продукт.

Когда «заказчик» персонифицирован, тогда и появляется возможность уточнить особенности желаемого им предмета. В противном случае главную роль в формировании образа желаемого будущего начинают играть прогностические способности проектировщика, который осуществляет целеполагание «на свой страх и риск». Целеполагание представляет собой творческий акт, поскольку для его реализации требуется воображение, в ходе применения которого осуществляется изготовление необходимого продукта на уровне образа. И только после этого появляется возможность осуществить проработку системы средств, обеспечивающих непосредственное изготовление продукта.

Выбор средств реализации выделенной предметности является одним из ключевых моментов проектирования. Средства достижения предметности представляют из себя систему действий, которые необходимо совершить для реализации проекта. Сами по себе средства можно рассматривать как выработанные в ходе общественно-исторического развития определенные способы воздействия человека на окружающую действительность, являющиеся достоянием культуры.

Отработанную профессионалами соответствующего профиля систему средств гарантированного достижения поставленных целей, т.е. того или иного образа желаемого будущего, называют технологией (греч. *techné* – «ремесло, искусство», *logos* – «разум, порядок»). Знание технологии достижения определенных целей дает субъекту возможность с высокой степенью вероятности достичь желаемого результата в деятельности, что, в свою очередь, повышает реалистичность создаваемого им проекта.

В существующих представлениях о технологии как о системе средств достижения целей можно выделить несколько значимых признаков. Во-первых, технология ориентирована на достижение качественно определенной цели. Во-вторых, расчленена на ряд элементарных операций, или составных частей, последовательная реализация которых гарантирует достижение поставленной цели. В-третьих, достижение цели возможно только при условии выполнения действий в определенном порядке. В-

четвертых, организационное единство технологии основано на сознательном характере ее происхождения.

Поиск средств проектирования образования в связи с этим направлен на предвидение необходимых действий по осмыслению культурных фактов, входящих в образовательную среду, которые должен совершить субъект. Средства должны обеспечить включение значения культурного факта образовательной среды в систему индивидуальных значений субъекта, в его сознание.

Проектирование представляет собой целостный процесс полагания субъектом целей и средств их достижения. Важно отметить, что формулировка целей и определение средств осуществляются в единстве. При такой постановке вопроса становится ясно, что, с одной стороны, цели не должны и не могут оправдывать средства, а с другой, средства становятся ценностью для человека только при соотношении их с целями, которые с их помощью могут быть достигнуты.

Реальное проектирование возможно только в том случае, когда существует органичное единство в постановке целей и выборе средств. Это означает, прежде всего, то, что в любом проекте присутствует смысл, проявляющийся через соотношение образа желаемого будущего и технологии его достижения. Через смысл проекта презентуется система ценностей его автора, его представления о мире и месте в нем человека, для удовлетворения потребностей которого, в конечном итоге и осуществляется проектирование.

Система ценностей проектировщика детерминирует его деятельность. В реальном проекте на конкретном уровне можно увидеть представления автора проекта о красоте, как наиболее желаемой им предметной выраженности потребностей, и принципиальных способах взаимодействия с миром и самим собой, которые выражены в технологии реализации проекта

В проекте, реализуемом в единстве целей и средств их достижения, человеку являются смыслы его нового человеческого существования. Именно поэтому определенный способ миропонимания является главным детерминирующим фактором ориентации на тот или иной способ проектирования или парадигму. Осуществление проектирования в определенной парадигме означает то, что, во-первых, выбирается образец проектировочной деятельности, в соответствии с которым осуществляется единый процесс целеполагания и выбора средств; во-вторых, этот образец задает оп-

ределенную смысловую целостность жизненного мира человека, т.е. в него мир проецируется всеохватно во всех возможных его проявлениях и свойствах; в-третьих, образец проектирования детерминирует общий план возможной формы действительного существования человека или язык предметного формообразования.

Даже в тех случаях, когда проектирование реализуется на основе творческого целеполагания, т.е. на основе выхода за пределы существующего культурного прототипа, оно тем не менее должно ориентироваться на те средства, которые находятся в сфере реального человеческого существования. Исходя из общей структуры проектировочной деятельности, как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, можно выделить различные области поиска этих средств. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление об их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т.е. об их предзаданности свыше, в силу различных причин, например, в силу существования определенной традиции или веры. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их внутреннюю сущность, т.е. на основе существующих о них знаниях. Третий вариант поиска средств связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен на выделение в проектном взаимодействии наиболее эффективных способов его реализации.

В первом случае, получившем название канонического проектирования, ответственность за результаты проектирования целиком и полностью возлагается на данные свыше предписания – канон. Создатель же проекта отвечает только за отклонения от требований канона.

Для второго варианта проектировочного мышления характерно то, что любой объект представляется как система элементов, связанных потоками материала, энергии и информации. Это – системотехническое проектирование, оно связано с созданием (моделированием) различного рода процессов и явлений, в основном естественно-технического характера. В системотехнической парадигме границы ответственности проектировщика определяются возможностями современного ему знания. Поэтому он не может отвечать за то, о чем никто не мог знать. Таким образом, ответственность проектировщика ограничена уровнем современных ему знаний, а потому не имеет личностного характера.

Попытки переноса системотехнического подхода в практику гуманитарного проектирования столкнулись с рядом трудностей. В социальном проектировании одним из основных элементов является человек, мышление которого в рамках этой парадигмы должно рассматриваться по аналогии с работой машины. А это, как известно, далеко не одно и то же. Кроме того, для развития социальных систем характерны конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться. Данные обстоятельства требуют изменения подхода к проектированию, т.е. замены системотехнической парадигмы проектирования на нечто иное. Такой парадигмой может стать деятельностная парадигма, в основе которой лежат общие представления о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия.

Реализация проектирования в этой парадигме предполагает то, что ответственность за результаты деятельности полностью возлагается на проектировщика. Это связано с тем, что, в отличие от первых двух вариантов, где основой для выбора в ходе проектирования служили внесубъектные критерии (в первом случае – канон, а во втором – объективное знание), здесь возникает необходимость в использовании критериев ценностного характера, в которых выражается пристрастность субъекта. В результатах проектировочной деятельности представлен, таким образом, во всей своей полноте сам проектировщик, поэтому он и несет всю полноту ответственности.

Принятие человеком на себя ответственности за то, что с ним происходит в жизни, означает то, что он проектирует свою жизнь в деятельностной парадигме. Благодаря этому человек создает для себя новые жизненные смыслы, возникновение которых повышает его личностную значимость для самого себя, и тем самым, устойчивость его Я-концепции.

Такого рода проектирование возможно только при помощи особого мышления, которое несет определенную культурную функцию, заключающуюся в проблематизации ценностей, идеалов и культурных образцов, выражающих замысел и пути формообразования мира по законам красоты и гармонии.

В качестве элементарной единицы анализа проектировочной деятельности рассматривается "акт индивидуальной деятельности". В схеме "акта индивидуальной деятельности" "...объединены различные виды орга-



низованности деятельности и множество связей и отношений между ними" [2]. Данное обстоятельство возможно только в условиях воспроизводства формы реализации деятельности, т.е. деятельностное проектирование должно иметь циклический характер (Н.Г.Алексеев, Г.П.Щедровицкий и др.). Замысел, как формирование представления о желаемом будущем, - первый этап цикла. Далее предполагается реализация, т.е. этап, на котором замысел реализуется. Завершающим этапом становится рефлексия, направленная на оценку полученных результатов этапа реализации с целью формирования нового замысла, с последующей реализацией, рефлексией и т.д. *Циклическость деятельностного проектирования представлена в развивающейся реализации последовательности: замысел 1 – реализация 1 – рефлексия 1 – замысел 2 – реализация 2 – рефлексия 2 – замысел 3 -..... и т.д.*

Исходя из общей структуры проектировочной деятельности как модели субъект-объектного преобразующего взаимодействия, выделяются различные области поиска его комплексного описания. Во-первых, основанием для выбора средств может служить представление об их нахождении вне сферы реального существования субъекта, т.е. об их предзаданности свыше в силу различных причин, например в силу существования определенной традиции или веры. Это каноническое проектирование. Во-вторых, поиск средств преимущественно может осуществляться в объекте и субъекте проектирования на основе проникновения в их сущность, т.е. на основе знаний, что характерно для системотехнического проектирования. Третий вариант поиска средств – теоретико-деятельностный – связан с анализом самого процесса субъект-объектного взаимодействия, который направлен на выделение в проектном взаимодействии эффективных способов его реализации.

Практика социального проектирования в канонической и системотехнической парадигмах сталкивается с трудностями, связанными с тем, что мышление человека не является строго детерминированным процессом, кроме того, для развития социальных систем характерны «...конфликтные отношения, в которых становится актуальным обращение к ценностям и в ходе которых нормативные отношения могут существенно изменяться, рефлексивно переоцениваться» (А.Г. Раппапорт). Более адекватными в этом случае будут общие представления о специфически человеческой деятельности как о способе реализации субъект-объектного взаимодействия (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щед-

ровицкий и др.). Проектирование осуществляется в деятельностной парадигме. Оно основывается на существующих естественных закономерностях развития проектируемого объекта, но при этом допускается, что возможные изменения объекта имеют вероятностный характер, а также то, что в нем присутствуют принципиально неформализуемые внутренние интенции, которые могут оказать существенное влияние на процесс преобразования проектируемого объекта. Это требует учета как деятельности realizатора проекта, так и его самого в качестве элемента проектируемой системы.

Выделенные парадигмы проектирования, являясь в соответствии с концепцией «проектной культуры» средством ее развития, могут быть адекватно реализованы в соответствующей социокультурной ситуации. В условиях полипарадигмальной культуры субъекту, с одной стороны, делегируется право свободного выбора, а с другой – на него возлагается ответственность за возникающие последствия, следовательно, востребуется деятельностная парадигма.

*Проектирование в образовании.* В проектировании образования, в соответствии с заявленными исследователями (Н.Г. Алексеев, В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, М.Н. Дудина, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, Е.А. Крюкова, Г.А. Лебедева, В.Я. Ляудис, Г.Е. Муравьева, В.Е. Радионов, М.И. Рожков, В.Н. Соколов, Н.Н. Стадник, А.П. Тряпицина, В.З. Юсупов, Н.О. Яковлева и др.) позициями, реализуются деятельностный, системный, личностный и технологический подходы. Общим для этих подходов является ориентация на выработку средств познавательной активизации обучаемого. При этом одни авторы (В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Е.А. Крюкова, М.И. Рожков, Г.Н. Сериков и др.) решение проблемы видят в четком описании и организации процесса проектирования образования, создающем условия для его технологизации, что корреспондирует с системотехнической парадигмой; другие (Н.Г. Алексеев, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, В.Я. Ляудис, В.Е. Радионов и др.) обращают преимущественное внимание на выявление и актуализацию внутренних резервов проектирования как деятельности личности, что в большей мере соответствует деятельностной парадигме проектирования.

При оценке перспективности этих подходов необходимо иметь в виду, что системотехнический подход к проектированию образования максимально эффективен в условиях техногенной культуры («культуры полезности»), ориентированной на принципы классической рациональности.

В современной полипарадигмальной культурной ситуации актуальным становится деятельностный подход, разрабатываемый, в частности, и в концепции дизайн-образования (В.П. Климов, В.Ф. Сидоренко, Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг и др.), когда отсутствие единых, объективно заданных критериев оценки действительности ставит перед человеком проблему их самостоятельного поиска и принятия на себя ответственности за выбор, который он делает с помощью выработанных критериев. Проектируя свое образование в таких условиях, человек, по сути дела, проектирует самого себя, становясь «дизайнером своей судьбы». Это требует включения специальных процедур, связанных с выработкой на основании представлений о желаемом будущем целей образовательной деятельности, которые являются исходным пунктом в формировании готовности субъекта к осуществлению выбора. Самой процедурой реализации деятельностного проектирования как моделирования деятельности создаются необходимые условия осуществления различных вариантов, возникающих вследствие свободного и ответственного выбора субъекта. Деятельностное проектирование как наиболее адекватное полипарадигмальной культурной ситуации, ориентированно на реализацию принципов неклассической рациональности. Свободный и ответственный выбор субъектом цели деятельности (целеполагание) «по формированию собственного образа» (образование) определяет смысл образовательной деятельности. Появление новых смыслов («осмысление») в процессе деятельностного проектирования, сопровождающегося свободным и ответственным выбором субъекта, расширяет его образовательное пространство.

Теоретико-методологический анализ проблемы проектирования позволил выявить следующее:

- как целостная деятельность проектирование, определяется системой мотивов и целей, характер которых, соотношение между ними, а также способы реализации задают «парадигму» проектировочной деятельности. Выделяется три парадигмы проектирования: каноническая, системотехническая и деятельностная;
- парадигмы проектирования сопряжены с культурно исторической ситуацией их реализации;
- в условиях множественности (полипарадигмальности по М.М.Бахтину) культуры у субъекта есть право свободного и ответственного выбора парадигмы проектирования;

- деятельностное проектирование, востребуемое полипарадигмальной культурной ситуацией, связано с реализацией принципов неклассической рациональности;

- деятельностная парадигма проектирования образовательного пространства субъекта направлена на выявление и актуализацию имеющегося у субъекта потенциала через организацию диалогического взаимодействия с другими людьми.

- цикличность реализации проектировочного процесса, воплощаемая через последовательное и возобновляемое прохождение этапов замысла, реализации и рефлексии, является необходимым условием становления образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности

Достижение адекватности процесса проектирования образования специфике социо культурной ситуации становится ключевым фактором, определяющим его успешность. При этом поиск путей эффективного проектирования профессионального образования требует рассмотрения представлений о профессионализме и возможных путях его формирования и развития, сложившихся в психолого-педагогической науке и практике с целью выявления их возможностей и ограничений с точки зрения проектирования.

*Профессионализм и профессиональное образование.* Понимание необходимости, а следовательно и сути профессиональной деятельности в культуре формировалось по-разному. Это проявляется уже на уровне рассмотрения этимологии слова профессия, которое происходит от латинского «profiteor» – «объявляю своим делом», а переводится на английский как «vocation», что восходит к значению «призвание, звать». В отечественных исследованиях смысл профессиональной деятельности интегрирует и первое и второе значения. Так, Э.Ф.Зеер полагает, что профессия это «...вид трудовой деятельности, требующий определенных знаний и умений, приобретаемых в результате специального образования, подготовки и опыта работы» [4, с.240], такое понимание не имеет, на наш взгляд, принципиальных отличий от его трактовок другими специалистами в этой сфере (Е.А. Климов, А.К.Маркова, Ю.К.Стрелков и др.).

Профессиональное образование как подготовка к профессиональной деятельности ориентировано на приобретение субъектом некоторых качественных характеристик, системная совокупность которых определяет уровень его профессионализма.

В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

Теоретические разработки и эмпирические материалы, представленные в работах В. А. Бодрова, Е. А. Климова, Г. С. Никифорова, Г. В. Суходольского, Ю. К. Стрелкова В. Д. Шадрикова и др. указывают на то, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких производственных показателей, но и особенности его профессиональной мотивации, система его устремлений, ценностных ориентаций, смысла труда для самого человека. При этом для успешного выполнения профессиональной деятельности, особенно в неблагоприятных условиях, человек вынужден прибегать к использованию дополнительных внутренних ресурсов, которые представляют собой потенциальные возможности человека. К.К.Платонов называл это потенциальным призванием, а, по мнению А.К.Марковой это системные качества, соответствующие возможностям профессионального роста и развития человека. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, в рамках рассмотрения кризисов профессионального развития человека, пишут о «творческом потенциале» и «ресурсе активности индивида». Ф.С. Исмагилова, называет аналогичное интегральное качество конкурентоспособностью, в которой проявляется активная позиция субъекта деятельности. С точки зрения С. А. Дружилова профессионализм является особым, свойством людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную работу, в том числе в трудных условиях.

Ю.П. Поваренков в качестве критериев профессионализма выделяет, во-первых, критерий профессиональной продуктивности, характеризующий уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям, проявляющийся как в количестве, так и в качестве произведенной продукции. Во-вторых, критерий профессиональной идентичности, характеризующий значимость для человека профессии как средства саморазвития и удовлетворения потребностей. В-третьих, критерий профессиональной зрелости, (предложенный еще Д.Сьюпером) предполагающий наличие у человека умения соотносить свои профессиональные возможности и потребности с предъявляемыми к нему профессиональными требованиями.

В анализе представлений о профессионале и профессионализме как некоем качестве субъекта мы исходим из того, что профессиональная дея-

тельность ориентирована на создание предметов, предназначенных для удовлетворения потребностей других людей. Продукты профессиональной деятельности обмениваются на продукты деятельности других профессионалов, благодаря чему у человека появляется возможность поддерживать свое существование.

Сложившееся к началу нового века представление о профессионализме предполагает высокую готовность к выполнению задач профессиональной деятельности, проявляющуюся как в значительных качественных и количественных результатах труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения деятельности, так и в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры.

На протяжении длительного исторического периода ориентация на профессионализм обеспечивала востребованность субъекта системой общественного производства. В рамках каждой профессиональной деятельности создается специфический предмет, который может стать предметом удовлетворения потребности прежде всего другого человека. В зависимости от преобладающих в обществе социальных представлений о способах удовлетворения человеческих потребностей возникает потребность в тех или иных профессионалах. Устойчивая системная совокупность профессий характерна для обществ традиционного типа. Однако в условиях социально-экономических перемен могут понадобиться такие профессионалы, которых раньше не было. Инновационное развитие это больше, чем просто изменения, это жизнь в условиях, когда изменения являются условием выживания, а потому должны рассматриваться и оцениваться в контексте некоего целостного процесса развития общества.

Инновационный процесс, в отличие от простых точечных нововведений, ориентирован на возможность постоянного изменения его среднего обеспечения, на основе уточнения конкретных представлений в его целевой установке. При более детальном рассмотрении, в инновационном процессе можно выделить некоторые характерные только для него черты. Во-первых, необходимым моментом инновационного процесса является проектирование как определение целей и средств их реализации. Во-вторых, проектирование осуществляется непрерывно в ходе реализации самого процесса, т.е. первоначальный проект может изменяться в процессе его реализации, т.е. осуществляться его перепроектирование. В-третьих,

изменения в проект вносятся не столько на основе оценки с помощью заранее отработанных критериев уровня достижения поставленных конечных и промежуточных целей, сколько на основе рефлексии самого процесса реализации проекта, входе которой вырабатываются новые и уточняются ранее выработанные критерии.

В связи с этим сегодня не только подрастающему поколению довольно трудно определиться с выбором «жизненного пути», но и сложившиеся профессионалы испытывают серьезные трудности с применением своей субъектности. Им все сложнее найти место в быстроменяющейся социально-экономической ситуации. Происходит процесс не только «выдавливания» сложившихся профессионалов из деятельностной среды, но разрушение исторически сложившихся критериев профессиональной деятельности. Данное обстоятельство можно обозначить как кризис существующего представления о профессионализме, истоки которого видятся, во-первых, в изменении границ предмета деятельности, во-вторых, распылении профессиональных сообществ, в-третьих, в росте ограничений в использовании ресурсов профессиональной деятельности, и, в-четвертых, девальвации антропологического характера человеческой деятельности [подробнее см. 13].

В условиях инновационного общества представление о профессионале, как субъекте способном к качественному удовлетворению потребностей других должно быть уточнено. Профессионал инновационного типа должен обладать качествами, которые вряд ли пригодились бы профессионалу в традиционном понимании этого слова. Это целый ряд особенностей, благодаря которым профессионал инновационного типа оказывается способен к созданию новых норм такой деятельности, которые ориентированы на удовлетворение потребностей других людей. Эта способность видеть скрытые возможности необходимые для организации деятельности по удовлетворению потребностей других людей в новых условиях, которая не сводится только к креативности. По своей сути эта способность является способностью субъекта к проектированию себя в своей деятельности, которая органично включается в его целостную жизнедеятельность.

*Проектирование профессионального образования в условиях инновационного развития.* В рамках традиционного образовательного процесса в условиях необходимых для появления традиционного профессионала профессионал инновационного типа может появиться не иначе, как в результате сбоя системы. В сложившейся ситуации необходимо выработать под-

ходы к такому профессиональному образованию, которое бы содействовало формированию профессионала нового инновационного типа, который был бы способен действовать в ситуации неопределенности.

Характерную для настоящего времени общую ориентацию модернизации профессионального образования, связанную с учетом существующего в обществе заказа на специалистов нельзя не признать правильной. Однако, попытки как отдельных ученых [14], так и целых сообществ, объединенных Торгово-промышленной палатой, подключить работодателей к выработке стандартов профессионального образования осуществляются со сложившихся традиционных позиций. В условиях инновационного развития это неизбежно будет приводить к тому, что к моменту создания образовательного стандарта он уже устареет. Против ключевой идеи подобного рода разработок, заключающейся в том, что работодатель должен иметь возможность определять содержание профессиональной подготовки возразить нечего. Однако, на наш взгляд, необходимо сделать еще один шаг. Допустить (принять, понять) то, что в инновационных условиях работодателем человека становится он сам. Другими словами, в инновационной среде человек должен быть способен создать себе и, возможно, другим рабочее место. На жизненную необходимость этого, особенно, в условиях кризиса неоднократно указывалось в выступлениях президента России, который полагает активизацию предпринимательской активности одним из главных средств, способствующих преодолению кризиса. Надо заметить, что ориентация на данное обстоятельство присутствует в стратегических документах, касающихся как развития нашей страны в целом, так и образования, в частности. Так, например, в «Основных направлениях модернизации российского образования до 2010 г» (актуальность данного документа еще не исчерпана) прямо говорится о том, что цель современного образования заключается в создании условий для развития личности способной к свободному и ответственному выбору в ситуации неопределенности.

Осмысление особенностей проектирования профессионального образования, ориентированного на формирование профессионала инновационного типа, требует, исходя из осмысления сложившейся ситуации, во-первых, уточнения его методологических установок, во-вторых, выработки его концепции и, в-третьих, определения способов ее реализации или норм деятельности.



В нынешней социокультурной ситуации качестве методологической основы проектирования профессионально образования может выступить деятельностная парадигма, которая, во-первых, создаст предпосылки понимания профессионального образования как движения субъекта в профессиональном образовательном пространстве, связанного с экспликацией его личностных качеств, проявляющихся в результате смылопорождающего деятельностного освоения (выбора) элементов образовательной среды (культуры) в качестве цели деятельности и средств ее достижения; во-вторых, обеспечит определение приоритетных направлений в организации процесса проектирования, основанном на представлении о свободном и ответственном выборе как о деятельности субъекта в ситуации затруднений, связанных с реализацией жизнедеятельности; в-третьих, задаст научно-педагогические основания построения содержания практики образования; в-четвертых, обеспечит критериальные основания выработки показателей эффективности образовательного процесса.

Основная концептуальная идея предлагаемого подхода заключается в том, что через профессиональное образование у субъекта должен репрезентироваться способ видения конкретным человеком существующей ситуации, открывающим перспективы роста его индивидуальной эффективности через проектирование себя, которое рассматривается как деятельность самого субъекта по созданию образа желаемого будущего, в том числе и профессионального, и средств его достижения, направленной на преодоление имеющихся затруднений; при этом необходимой предпосылкой проектирования в современных условиях, является готовность субъекта к свободному и ответственному выбору. Проектирование профессионального образования является деятельностью, направленной на создание субъектом образа желаемого будущего и средств его достижения, где должны найти свое адекватное воплощение как индивидуальные устремления человека, так и социокультурные реалии его жизни.

Критерием реализации предлагаемого подхода к проектированию профессионального образования выступает рост готовности субъекта к свободному и ответственному выбору, проявляющийся: в ответственности будущего специалиста за свои решения и действия, умении формировать индивидуальные цели и устанавливать приоритеты в своем образовании, понимании карьерных возможностей, обеспечении собственной занятости.

Данная концепция проектирования профессионального образования базируется на идее о том, что целостность образовательного пространства

субъекта на всех уровнях реализации закономерно обеспечивается интеграцией культурологического, деятельностного, аксиологического, лично-ориентированного и дизайн ориентированного подходов, при сохранении системообразующей роли последнего и требует представленности результатов в показателях роста как субъектности, позиционности и рефлексивности, так и ЗУН.

Проектирование профессионального образования является деятельностью субъекта, направленной на создание образа желаемого будущего и средств его достижения, связанной с преодолением возникающих в процессе жизнедеятельности затруднений; при этом необходимой предпосылкой проектирования в условиях полипарадигмальной культурной ситуации является готовность субъекта к свободному и ответственному выбору

Возможность проектирования профессионального образовательного пространства в рамках данной концепции обеспечивается рядом закономерностей, описывающих онтологию и генез профессионального образовательного пространства:

- целостностью профессионального образовательного пространства, проявляющейся в связях его элементов и их упорядоченностью с точки зрения влияния на жизнедеятельность субъекта;
- дуально-ортогональной детерминацией элементов образовательного пространства (мест): образовательной средой (культура) и спецификой ее деятельностного включения в систему представлений субъекта о действительности;
- иерархической упорядоченностью смыслообразования, подчиняющегося логике восхождения от абстрактного к конкретному и осуществляемого через соотнесение целей и средств их достижения, в процессе реализации деятельности по самоопределению;
- смысловой детерминацией образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности его целостной жизнедеятельностью;
- диалогическим взаимодействием субъекта с образовательной средой в процессе проектирования образовательного пространства;
- событийным характером совместного существования элемента образовательной среды и действующего субъекта;
- трансформацией оценочных систем субъекта учебно-профессиональной деятельности;

- взаимосвязью и взаимообусловленностью свободы и ответственности субъекта в деятельности выбора и развитием его механизмов на основе эволюции и преобразования его оценочных систем;

- цикличностью проектировочного процесса, обеспечивающего процесс становления образовательного процесса субъекта учебно-профессиональной деятельности;

- детерминацией проектирования образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности субъектно ориентированными критериями, предлагающими преобразование в направлении индивидуализации существующих нормативных требований.

Реализации концепции деятельностного проектирования профессионального образования:

- обеспечивает построение смысла образования, на уровне конкретного субъекта, на основе самоопределенческой деятельности через сопряжение (согласование) ее различных уровней (жизненное самоопределение, самоопределение относительно ОУ, самоопределение относительно учебной дисциплины; самоопределение относительно темы и самоопределение в учебной ситуации);

- осуществляется на принципах: смыслового единства, диалогичности; событийности; рефлексивности, цикличности;

- содействует выполнению в образовательном процессе следующих задач: выработку субъектом собственной стратегии образовательного процесса, способствует определению критериев и показателей эффективности образовательной деятельности субъекта; задает основания для отбора адекватных педагогических средств (технологий).

Реализация данного подхода в проектировании возможна при соблюдении принципов: 1) смыслового единства образования и жизнедеятельности; 2) диалогичности; 3) - событийности; 4) рефлексивности; 5) цикличности. Она предполагает: 1) самоопределение субъекта на всех уровнях реализации образовательного процесса (от входа в образовательное учреждение до включение в конкретную учебную ситуацию); 2) самостоятельную выработку критериев уровня освоения учебного материала через согласование с нормативными требованиями; 3) обязательную и полноценную рефлексивную работу, предполагающую следующие этапы: реконструкция, ценностный анализ, концептуальный анализ, критику, выработку новой нормы деятельности; 4) реализацию цикла проектирования (замысел – реализация – рефлексия), предполагающего переход от рефлекс-

сивной фазы к проектированию замысла и далее к реализации и последующей рефлексии и т.д.; 5) безусловное обеспечение возможностей для реализации диалогического взаимодействия.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. В чем проявляются общемировые тенденции развития образования?
2. Что такое проектирование, в общем смысле
3. В чем суть цикличности проектирования?
4. Назовите основные моменты проектировочного процесса.
5. Какие парадигмы проектирования выделяются и на каких основаниях?
6. Кого можно назвать профессионалом?
7. В чем суть профессионального образования?
8. Каковы особенности профессиональной деятельности в условиях инновационного развития?
9. В чем заключается традиционного профессионализма и как он проявляется?
10. Каковы особенности подготовки профессионалов в условиях инновационного развития?

### **Список литературы**

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач – Новосибирск: Наука, 1991. 225 с.
2. Бузский, М.П. Фактор свободы в субъектном регулировании общества. – Волгоград, 1998. 167 с.
3. Дружилов С. А. Психологический синдром профессионализма // Ананьевские чтения–2003: Материалы научно-практич. конф. СПб., 2003. С. 131–133.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос.проф.-пед. ун-та, 2003. 244 с.
5. Зеер Э.Ф., Новоселов С.А., Сыманюк Э.Э. Состояние и перспективы развития процессов интеграции науки и профессионального образования в условиях реализации национальных проектов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч.тр. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед. ун-та, 2008. Вып.5. С.94-109.
6. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.

7. Климов Е.А. Психология профессионала. М.-Воронеж, 1996.
8. Мамардашвили М.К. Необходимость себя М.: Лабиринт, 1996. 436 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма М., 1996.
10. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Энгельс Ф., Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии. – М.: Политиздат, 1986. С. 59-63.
11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. 160 с
12. Познание и проектирование (Материалы круглого стола) // Вопросы философии. 1985. № 6. С. 86-96.
13. Предпринимательство как новое содержание профессионализма / Швецов В.В. и др. М.: Колледж предпринимательства, 2005. 124 с.
14. Смирнов И.П. Движение к открытой системе профессионального образования/ И.П.Смирнов, В.А.Поляков, Е.В.Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч.тр. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос.проф.-пед. ун-та, 2004. Вып.3. С.9-27.
15. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.
16. Шендрик И.Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 196 с.

## **Заключение**

Предполагаемые результаты исследования обосновывают новые концептуальные подходы к подготовке профессионально-педагогических кадров, а выявление специфики акмеологии профессионального образования предполагает создание акмеологически ориентированной системы подготовки и переподготовки работников образования.

Изучение проблем акмеологии профессионального образования является актуальным, требующим выявления, обоснования теоретического аппарата акмеологии профессионального образования, совершенствования профессиональной компетентности специалистов профессионального образования, учитывающего интегративный характер педагогики, особенности ноосферной педагогики.

Кафедра акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета стремится решить эту задачу путем создания для слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования условий выявления у них новых личностных ресурсов и более продуктивного их использования в целях построения эффективных стратегий профессионального роста современного педагога.

Проблемы научного феномена педагогической акмеологии ещё долго будут привлекать внимание педагогов, психологов, лингвистов, поскольку нет однозначного взгляда на эту науку, не выработаны принципы, методы педагогической акмеологии.

Обращение к нерешённым и спорным вопросам педагогической акмеологии позволяет представителям разных научных направлений расширить горизонты научных направлений – возможно развитие акмелингвистики, акменоосферной педагогики, акмеологии управления и мн.др.

## Оглавление

Введение.....	3
1. Акмеологический потенциал педагогической интеграции как составной части инновационных процессов в профессиональном образовании.....	14
2. Теоретико-методологические проблемы акмелингвистики.....	40
3. Философско-социологические и культурологические проблемы педагогической акмеологии (на примере литературы, посвящённой нравственному воспитанию).....	48
4. Акменоосферный вектор профессионального образования.....	68
5. Теоретико-методологический анализ педагогической литературы по проблемам послевузовской рефлексии.....	86
6. Теоретико-методологический анализ состояния проблемы проектирования профессионального образования.....	113
Заключение.....	134

Учебное издание

АКМЕОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ  
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РАБОТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Текст печатается в авторской редакции

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 24.12.2012 Формат 60\*84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 8,4 Уч.-изд. л. 8,6 Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический  
университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---