

жет считаться оптимальной. При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей, личностных качеств, способствующих достижению педагогом высшего профессионального мастерства. В современной системе образования педагог должен обладать высоким уровнем профессиональных компетенций, то есть быть компетентным специалистом и конкурентоспособным педагогом.

### **Список литературы**

1. Анищева Л.И. Акмеологическая концепция развития инновационной профессионально-образовательной системы // Акмеология. 2007. №3. С.44-47.
2. Акмеология. Учебник под общ. ред. Деркача А.А.. Москва: РАГС, 2002.
3. Бодалев А.А. Акмеология: учебник. М., 2002.
4. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. СПб: 2001.
5. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб., Коломна, Рязань: 2008.
6. Маркова А.К // Акмеология: Учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004.

**И.Г. Шендрик**  
*РГППУ, г. Екатеринбург*

## **АКМЕОЛОГИЯ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Актуализация тенденций постиндустриального развития инициирует необходимость переориентации сферы образования на достижение максимально возможного удовлетворения образовательных потребностей личности, а через это – потребностей общества и государства в образованных людях. Это обуславливает существенные изменения отечественного образования, предполагающих его адаптацию к современному обществу и учет мирового образовательного опыта. В соответствии со статьей 2.1 Закона «Об образовании в Российской Федерации» образование представляет собой «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» [2]. В миссии образования, представленной в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образование» на 2013-2020 годы, реализована главная акмеологическая установка: «реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала». «Для этого сфера

образования должна обеспечивать доступность качественных образовательных услуг на протяжении жизни каждого человека» [1, с. 27], т.е. образование полагается непрерывным и независимым ни от возраста, ни от времени, ни от формы, ни от места. Это соответствует и позиции ЮНЕСКО, согласно которой в рамках непрерывного образования предполагается признание ценности знаний, полученных различными способами, их легитимность и включенность, таким образом, в целостную жизнь человека,

Изменения в отечественном образовании должны обеспечить благополучие и оптимальное развитие человека в формирующемся гражданском обществе. Ориентация на достижение гражданской идентичности рассматривается в качестве миссии в концепции стандартов общего образования второго поколения. Это предполагает создание условий для развития личности, способной к свободному и ответственному выбору, и связано с ценностной переориентацией образования на «культуру достоинства» вместо «культуры полезности» (А.Г. Асмолов). В этих обстоятельствах от педагога потребуется смена профессиональной позиции «носителя авторитета знания» на позицию «организатора сложной, напряженной личностной работы учащихся» (В.С. Швырев). Предпосылки такой смены лежат в способах понимания человеком мира, «связанных с расшатыванием характеристик классического мышления, в частности, монологичности подходов, окончательности истин и т.д.» (Д.И. Фельдштейн). Сегодня, в условиях существования разнообразных способов объяснения мира, которые характерны для «полипарадигмальной культуры» (М.М. Бахтин), человек вынужден сам строить свое представление о мире, опираясь на разные, порой противоречивые, точки зрения. Это связано с переходом от «классических к неклассическим идеалам рациональности» (М.К. Мамардашвили) и отражено в работах А.Г. Асмолова, Д. Белла, В.С. Библера, П.П. Гайденко, В.П. Зинченко, Л.Г. Ионина, А.М. Новикова, В.С. Степина, В.С. Швырева, А.В. Юревича и др.

Процесс образования должен стать открытым и доступным для всех независимо от возраста и формального уровня подготовки. На смену представлению об образовании как нормативно определенном канале, по которому движется обучающийся, осваивая ЗУНы, должно прийти представление об образовании как о пространстве возможностей, которые могут быть реализованы человеком. В таком образовании обучающийся занимает активную позицию по отношению к своему образованию, определяя его цели и средства. «Переход на новые ФГОС открывает возможности для распро-

странения деятельностных (проектных, исследовательских) методов, позволяющих поддерживать ... интерес к учению на всем протяжении обучения, формирующих инициативность, самостоятельность, способность к сотрудничеству» [2, с. 28]. В разработках проектного подхода и проектно ориентированных программ реализуются современные тенденции развития отечественного образования, что согласуется с мировыми образовательными трендами. Переход от дискретных форм образования к целостному непрерывному образованию в течение всей жизни предполагает обеспечение удовлетворения образовательных потребностей человека в любом возрасте и в различных направлениях. При этом решение задачи по включению человека в тот или иной образовательный процесс является сферой ответственности самого человека, который для этого должен перейти в критико-рефлексивную позицию по отношению к своему наличному состоянию. Выход из этой позиции в деятельностную образовательную позицию возможен только через проектирование себя в будущем – самопроектирование, которое предполагает создание образа желаемого будущего и выработку средств для его достижения. Самопроектирование, при таком рассмотрении образования, становится ключевым моментом, определяющим достижение человеком своего «акме» через включенность в непрерывное образование.

С критико-рефлексивной позиции, характерной для неклассического подхода, существующие парадигмы образования рассматриваются как некоторые относительные и исторически преходящие способы трансляции культурного опыта. Выработка этих способов осуществляется путем проектирования, конкретизирующего первоначальные абстрактные цели человеческой деятельности, которые не могут однозначно определять облик будущего, а задают лишь общее направление. Заполняя промежуток между теорией и практикой, между существующими идеальными представлениями и реальной жизнью, проектирование воплощает установки как на создание новых объектов, так и на познание, превращаясь в «особый тип научности» (Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко и др.). В проектировании происходит перенос субъективной реальности в объективную, идеи соединяются с ожиданиями, а наука открывается человеку как призыв к деятельности и конституирует себя как система «кодирования, воспроизведения и трансляции определенных знаний, опыта, которым дана человеческая мера, вернее, размерность возможного» (М.К. Мамардашвили). Проектирование делает науку культурой.

В разработках парадигмы современного проектирования (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.Я. Дубровский, А.М.Новиков, А.Г. Раппапорт, В.М. Розин, Б.В. Сазонов, В.Н. Сагатовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) ставится вопрос о необходимости трансформации существующих принципов традиционного проектирования на основе методологического анализа природы предметной деятельности, предполагающей выстраивание проектирования не хронологически, а в логике ветвления дерева целей. Для проектирования образования это означает, что реально проектировать образование человека может и должен, главным образом, он сам, обладая, таким образом, компетентностью самопроектирования.

Компетентностный подход находится в центре внимания исследователей современного отечественного образования (В.И. Байденко, А.С. Белкин, В.А. Болтов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, А.К. Маркова, А.Ю. Петров, В.В. Сериков, Ю.Т. Татур, Ю.Ф. Фролов, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, А. Шелтен, С.Е. Шишов, П.Г. Щедровицкий и др.). Существуют различные точки зрения на содержание понятия компетентность. В данной статье мы исходим из того, что компетентность является формой существования знаний и умений, обеспечивающих деятельность человека, связанную с его профессиональной, социальной и личностной реализацией.

В понятии «компетентность» интегрирована готовность человека к осуществлению деятельности, с одной стороны, и наличие у него для этого необходимых знаний, с другой. Это определило подход к рассмотрению компетентности «самопроектирования» как способность человека создать желаемый про-образ самого себя в будущем, выработать средства по его достижению и организовать собственную деятельность в этом направлении. Компетентность «самопроектирования» предполагает прохождение обучающимся этапов замысла, реализации и рефлексии, результатом последней становится следующий замысел, затем реализация, рефлексия и т.д., таким образом, проектирование имеет циклический характер, разворачивающийся в спираль развития по достижению «акме». По ходу этого развития могут появляться новые культурные формы, артефакты. Наличие у проектирования культуротворческой функции привело к выделению феномена «проектной культуры» (О.И. Генисаретский, Дж. Джонс, К.М. Кантор, А.И. Ракитов, В.И. Пузанов, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий и др.), развитие и приложение которого к сфере образо-

вания выделилось в самостоятельное направление проектирования образования – «дизайн-ориентированное образование» (В.П. Климов, А.А. Криулина, Е.В. Ткаченко, Х.Г. Тхагопсоев, В.Э. Штейнберг и др.).

Компетентность самопроектирования предполагает выраженную способность к целеполаганию, а также поиску и выбору средств достижения поставленных целей. В период социальных трансформаций способность человека «держаться» и конструировать себя и необходимые ему формы социальной практики имеет определяющее значение (М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, М. Фуко, Г.П. Щедровицкий и др.). Благодаря самопроектированию осуществляется становление субъектности человека через образование им самого себя (О.И. Генисаретский, В.М. Розин, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий и др.). Сущность образования предстает как пространство смыслообразования и гуманитарная среда, в проектировании и создании которой сам человек принимает непосредственное участие. Образование становится самопроектирование, т.е. проектным действием человека, направленным на преобразование себя, «дизайном» самого себя в некоторой среде и превращение ее тем самым в пространство жизни.

Проблема пространственности довольно широко обсуждалась и обсуждается в научной литературе. Она рассматривается в трудах как древнегреческих философов (Аристотель, Платон), так и философов Нового времени (Декарт, И. Кант, Г. Гегель), так и философов современности (П. Бергер, П. Бурдьё, Э. Гидденс, Ж. Делез, Т. Лукман, Н. Луман, Ю. Хабермас, М.К. Мамардашвили, К. Ясперс). Особое внимание этой проблеме уделялось в феноменологической традиции (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, А. Шюц и др.). В отечественных философско-методологических работах пространственные представления присутствуют в работах В.Н. Дубовского, Г.Е. Зборовского, А.Н. Лой, В.Н. Макаревича, А.М. Мостепаненко, А.И. Осипова, В.К. Потемкина, А.Ф. Филиппова, Г.Н. Филонова, В.Г. Черникова и др.

Классики педагогики (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Я. Корчак и др.) указывают на необходимость учета влияния окружающей среды на растущего человека. Использование пространственных представлений в российской педагогике связано с именами К.Д. Ушинского, выдвинувшего идею о связи школы с жизнью; Н.И. Пирогова, полагающего, что смысл и цель существования человека определяются не только его природными склонностями, но и социальным окружением; П.Ф. Лесгафта,

указавшего на взаимосвязь личностного развития ребёнка и среды семейного воспитания; С.Т. Шацкого, автора концепции педагогики среды, и др.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях «пространство» и «среда» четко и определенно разводятся далеко не всегда. В многочисленных исследованиях (Л.С. Выготский, С.К. Бондырева, Б.С. Гершунский, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, Н.Л. Селиванова, Г.Н. Сериков, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) анализируется предметно-развивающая функция «воспитательной среды», «образовательной среды», «социальной среды», «образовательного пространства» и т.п.. Как динамически развивающееся образование среда рассматривается Л.С. Выготским. Конкретное социальное пространство, посредством которого человек включается в культурные связи общества, представляет собой образовательную социокультурную среду (Л.Н. Коган, Н.Б. Крылова, Н.В. Соловьёва) или «среду взросления» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин). Под средой понимается часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, образовательных процессов (Н.Б. Крылова); система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (В.А. Ясвин); совокупность возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (А.С. Гаязов, С.Д. Дерябо); полиструктурная система взаимодействия учащихся и педагогов (В.П. Лебедева, В.И. Панов, Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов и др.); система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (Ю.Н. Кулюткин). В контексте школьной воспитательной системы среду можно представить в широком и узком смыслах (Л.И. Новикова). При этом среда рассматривается: как городская городская среда общения и сфера непосредственных контактов школьников (А.В. Мудрик), как объект педагогического проектирования (А.И. Артюхина, К.Г. Кречетников и др.). В структуре образовательной среды выделяют: физическое окружение, человеческие факторы, программы обучения (Г.А. Ковалёв); социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части (Е.А. Климов); социальный, пространственно-предметный, технологический компоненты (В.А. Ясвин).

Проектирование субъектом собственной жизни предполагает преобразование, переход среды в другое качество – пространство, в котором только и возможно существование и развитие субъекта, посредством соз-

дания и изменения обстоятельств своей жизни через собственную деятельность. На данное обстоятельство указывается в классических трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и их последователей. Разрабатываемая в настоящее время методология средового подхода в педагогике (А.С. Гаязов, Ю.С. Мануйлов, В.В. Сериков и др.) приводит к пониманию необходимости дифференциации образовательной среды и образовательного пространства, представленного как система многомерных отношений, развивающихся в обществе (С.К. Бондырева, А.С. Гаязов, А.П. Лиферов, В.А. Мастерова, И.Д. Фруммин).

Компетентность самопроектирования как владение способами образования человеком самого себя, вхождение его в субъектную позицию является необходимым условием для его непрерывного образования. Осознанное использование проектировочного подхода в «образовании» человека, достижении им высшего уровня реализации своего потенциала – «акме» – ограничено трудностями, связанными с созданием и внедрением в практику специальных программ и форм обучения проектированию, необходимостью изменения организационно-педагогических условий, обеспечивающих их реализацию, а также с отсутствием проектной компетенции педагогов или низким уровнем её развития. В непрерывном образовании возможности для решения этих проблем открываются в рамках государственных стандартов общего образования второго поколения и государственных стандартов профессионального образования третьего поколения. Успешность реализации этих возможностей зависит от уровня разработанности методологии, теории и практики самопроектирования, под которым понимается проектирование субъектом своего собственного образования.

В настоящее время в нормативно-правовой базе отечественного образования, в теоретических исследованиях проблемы самопроектирования, и практике образования имеются предпосылки для решения проблемы формирования компетентности самопроектирования в непрерывном образовании. Для этого необходимо, чтобы, во-первых, непрерывное образование рассматривалось как образовательная среда, выделенное обучающимся из образовательной среды, представляющей структурно-организационное и содержательное единство всех звеньев, уровней и ступеней формального, неформального и информального образования; во-вторых, самопроектирование обучающегося в образовательном процессе должно быть представлено как

процесс и результат выработки образа желаемого будущего и средств его достижения, ориентированный на освоение образовательной среды и превращения ее, тем самым, в образовательное пространство; в-третьих, методологические основы формирования компетентности самопроектирования обучающегося обеспечивали реализацию им конкретных форм самопроектирования в многообразии возможных индивидуальных образовательных траекторий, способствующих развитию личности и формированию механизмов свободного и ответственного выбора.

Реализация предложенного подхода к формированию компетентности самопроектирования в непрерывном образовании обеспечит наиболее полную актуализацию заложенного в человека потенциала и, как следствие, оптимальность достижения «акме».

### **Список литературы**

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образование на 2013-2020 годы», //http://www.edu.ru/index.php?page\_id=5&topic\_id=22&sid=25968
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012г) //http://www.edu.ru/index.php?page\_id=5&topic
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения //http://www.edu.ru

**В.А.Чупина**

*РГППУ, г. Екатеринбург*

## **РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ АКМЕ**

Необходимость овладения профессиональной рефлексией как культурным механизмом деятельности и мышления является одной из актуальных потребностей современной педагогической практики. Рефлексия, рассмотренная в научных исследованиях как элемент и условие профессиональной компетентности, как механизм анализа педагогического опыта, как компонент в структуре профессиональных способностей, прочно завоевала место одной из дефиниций педагогики. О необходимости подчинить рефлексию профессиональному содержанию, владеть ей как инструментом научной или методологической деятельности пишут В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин.

Под рефлексией понимается форма мыслительной деятельности человека, возникающая как результат осознания затруднения в деятельности, требующий осмысления. Процедура рефлексии включает в себя анализ деятельности с затруднением, ее критическую реконструкцию с обращени-