

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

ТВОРЧЕСКИ-ИННОВАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

канд. техн. наук, доц. М.В. КОЧЕТКОВ

(Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВПО ИрГУПС);
Е.М. ЧЕБОТАРЁВА

(Полоцкий государственный университет)

Обосновываются сущностные характеристики творчески-инновационной парадигмы высшей школы. Принцип антропоцентричности инновационных изменений рассматривается в качестве основной отличительной особенности грядущего высшего образования. Новую образовательную парадигму также характеризуют принципы «саморазвития субъектов деятельности», «сотворчества субъектов деятельности на уровне их со-бытийной общности», «открытости, целостности, самоорганизации». Раскрывается преемственность творчески-инновационной образовательной парадигмы и ныне сложившейся концепции развития высшего профессионального образования. В связи с этим особое внимание уделяется акмеологическому подходу к развитию человека. Данный подход благодаря своей непосредственной связи с закономерностями творческой деятельности рассматривается как методологическое основание использования компетентностного подхода при осуществлении пролонгированного сопровождения оценки качества подготовки специалиста. Ориентируясь на интенционально-динамическую модель «акме», раскрывается комплекс критериев и показателей сформированности интеллектуальной зрелости личности, который предлагается использовать и при подготовке будущего специалиста, и в ходе его профессиональной деятельности.

Введение. Инновационность человеческой деятельности становится атрибутом времени – эры постиндустриального общества. Концепция постиндустриального общества была изложена Д. Беллом в 1973 году, включив в себя такие основные признаки прогнозируемого постиндустриального социума, как создание экономики услуг, преобладание слоя научно-технических специалистов, широкое распространение «интеллектуальной» техники и главенствующая роль теоретического знания как источника инноваций [1]. По прошествии сорока лет справедливо отметить ещё и такие признаки, как возрастание влияния на человека фрустраторов, стрессы и депрессии, вышедшие в России на первое место среди массовых заболеваний и грозящие стать первой причиной массовой нетрудоспособности и трудопотерь на любом производстве [2] (показатели стрессогенности педагогического труда в сравнении с другими видами деятельности выше средних). Поэтому адекватная реакция общественных институтов на постиндустриальные изменения социума – это стремление к **антропоцентричности нововведений**, одноимённый принцип стоит рассматривать как главный критерий эффективности изменений в обществе в постиндустриальную эпоху. Инновации сами по себе не должны ставиться во главу угла. В связи с этим перспективы развития образования, на наш взгляд, тесно связаны с осмыслением новой образовательной парадигмы (творчески-инновационной) – целостной совокупности принципов и иных концептуальных положений, определяющих стратегию развития высшего профессионального образования (ВПО). Так как принцип антропоцентричности нововведений предлагается рассматривать в качестве наиболее адекватного современным проблемам развития ВПО, то сущностные характеристики грядущей парадигмы ВПО актуально раскрыть прежде всего в контексте отмеченного принципа. Исходя из логики обоснования сущностных характеристик творчески-инновационной образовательной парадигмы не менее актуально исследование преемственности грядущей парадигмы и сложившейся концепции развития ВПО, а также закономерностей творчества, раскрываемых, в частности, в акмеологическом подходе к развитию человека, чему и будет уделено особое внимание.

Принцип антропоцентричности и компетентностный подход, рассматриваемый в качестве образовательной парадигмы. Понятие инновации в работах учёных, как правило, подразумевает конструктивность нововведений для человека. Вряд ли кто-то из теоретиков инноватики не согласится с часто цитируемым высказыванием Андрея Вознесенского: «Все прогрессы – реакционны, если рушится человек».

Однако противоречия, социально-фрустрационные влияния различных факторов являются движущей силой человеческого развития. Конструктивность или деструктивность нововведений, их реакционность или позитивное влияние на человека не всегда могут быть определены однозначно. Это нередко весьма сложный вопрос, притягивающий в орбиту своего рассмотрения «конфликтные конструкции разрешаемого противоречия» [3], весь сложившийся в обществе спектр взглядов на мироустройство, место человека в природе и обществе, место конкретного сообщества в системе государственной, национальной, религиозной и иной палитры социумов с их особенностями и устремлениями.

Принцип антропоцентричности инновационных изменений нуждается в отдельных комментариях с позиции нравственной целесообразности нововведений. С одной стороны, инновационная деятельность должна быть антропоцентрична в том смысле, который присутствует в приведённом высказывании Андрея Вознесенского. С другой стороны, человек – часть природы, его целостное миропонимание и понимание себя составляют единство индивидуального и общего, антропоцентризм здесь не приемлем, он пагубен для самого человека. Ведь соизмеряя свои желания, потребности, удовлетворяемые посредством инноваций, только со своим Я, он может принести вред Другому или вредить той среде, которая его породила и частью которой он остаётся.

Рассмотрение инновационных процессов в образовании несколько упрощает задачу определения конструктивности нововведений, так как управление инновационной деятельностью в высшей школе непосредственно не касается природной среды (если не рассматривать уровень конкретных инновационных проектов). Поэтому выдвинутый нами тезис об **антропоцентричности инновационных изменений** можно рассматривать в качестве главного критерия реформирования ВПО, подразумевая прежде всего *минимизацию социально-психологических фрустрационных факторов, сопровождающих нововведение, меры, компенсирующие деструктивное влияние изменений институциональных форм образовательного пространства на участников образовательной деятельности.*

В образовательном дискурсе, особенно если речь идёт о высшей школе, в настоящее время доминируют не понятия «инновация», «творчество», «креативность», «сотворчество», а понятие «компетенция». Пятнадцатилетнее реформирование высшей школы в рамках Болонского процесса и под эгидой внедрения компетентностного подхода обусловило претензии последнего в работах ряда современных отечественных исследователей на новую парадигму образования.

У компетентностного подхода можно отметить признаки, которые свидетельствуют о том, что он разделит участь многих иных парадигм, концепций, теорий, базирующихся на многообещающих, но в силу разных причин со временем теряющих свой блеск категорий. Самый значимый из признаков – это отсутствие безупречных аргументов, извлечённых путём наблюдения за профессиональной деятельностью выпускников (а не студентов), в пользу его целесообразности» [4, с. 48]. Действительно, в соответствующих многочисленных диссертациях, монографиях в основном фигурируют студенты, а не состоявшиеся специалисты. В связи с этим А.Л. Андреев высказывается ещё категоричнее: «принятие компетентностного подхода как некой новой парадигмы не только не привело к сколько-нибудь заметному повышению уровня компетенций выпускников учебных заведений, но, как это ни парадоксально, в ряде случаев даже сопровождалось их снижением» [5, с. 32].

Академик РАО А.М. Новиков отмечает: «Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. ...В отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причём, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е годы XX в.), умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях её протекания» [6, с. 19].

В середине прошлого века (да и гораздо раньше) также существовало понимание вузовской ответственностью необходимости тесной взаимосвязи обучения в вузе и производственной практики, а также решения иных практикоориентированных задач, осознание того, что мало знать, важно уметь. Вряд ли можно утверждать, что условия для этого в сегодняшнем ВПО радикально изменились в лучшую сторону, скорее наоборот (особенно, если речь идёт об естественнонаучных направлениях подготовки). Не в этом ли кроется причина отмечаемого профессором А.Л. Андреевым снижения уровня компетенций выпускников учебных заведений?

Говоря про формирование компетенций, предлагая новые образовательные технологии, педагоги-исследователи, по справедливому замечанию А.С. Роботовой, не оговаривают, что в подавляющем большинстве случаев это всё-таки квазипрофессиональная деятельность [4, с. 49].

Некоторые различия между компетенциями и умениями, как отмечает сам А.М. Новиков, всё же имеются: компетенции в работах современных учёных-педагогов отличаются от умений *мотивами*. В связи с этим комментарии академика следующие: «Если включить в компетенции мотивы, а при компетентностном подходе они будут включаться в образовательные стандарты, в учебные программы, то

тогда мотивы будут программироваться в содержании образования! А это будет означать, что мотивы у обучающихся, а в дальнейшем у выпускников образовательных учреждений должны быть одинаковыми, что является *покушением на свободу человека!* ... То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции, вовсе не случайное явление. Оно отражает опасные тенденции развития западной цивилизации...» [6, с. 19]. Действительно, строго регламентированное формирование единообразных мотивов вряд ли можно считать отвечающим личностно-ориентированному пафосу, последние десятилетия пронизывающему мировую литературу, посвящённую образовательным проблемам. Также формирование единообразных мотивов вряд ли можно назвать удовлетворяющим и принципу антропоцентричности инновационных изменений.

Предостережения академика А.М. Новикова не были услышаны – сегодня включённые в компетенции мотивы уже фигурируют в образовательных стандартах и учебных программах. Профессор А.Л. Андреев в связи с этим пишет: «Смешение знаний с личностными качествами и уровнем социализации, а профессиональных навыков и умений с ценностными установками характерно не только для теории компетентностного подхода, но и для нормативных документов, в частности для ФГОС, что делает образовательное целеполагание чрезвычайно расплывчатым и даже сумбурным» [5, с. 33]. Это объясняется отчасти тем, что для обучающегося между позициями: «могу и хочу», «хочу, но не могу», «могу, но не хочу» и «не могу и не хочу» – есть принципиальная разница, потому что способность что-то сделать и мотивация на это действие формируются совершенно разными способами и разными специалистами [5, с. 33]. Кроме того, формирование мотивации имеет выраженную физиологическую специфику, зависит от множества факторов, превышающих пространственно-временные рамки обучения в учебном заведении.

Учёный приводит ещё ряд доводов несостоятельности компетентностного подхода как образовательной парадигмы. Так, А.Л. Андреев отмечает, что понятие «компетентность» применимо далеко не ко всем ментальным и предметным способностям, которые реализуются в человеческой деятельности: «Как, например, охарактеризовать с его помощью степень эффективности продуктивного воображения или меру таланта художника?» [5, с. 32].

Не меньше вызывает вопросов то, что «вопреки первоначальным замыслам теоретиков компетентностного подхода, понятие “компетенция” в расширительном смысле слова, как оказалось, не так-то просто сделать операциональным. А это значит, что, в отличие от классической триады “знания – умения – навыки”, степень сформированности компетенций во многих случаях трудно, а может быть и невозможно, чётко контролировать» [5, с. 32]. В результате «все директивно предписывающиеся в последнее время контрольно-тестовые материалы, начиная от ЕГЭ и кончая вопросами на проверку срезов остаточных знаний студентов высших учебных заведений, есть не что иное, как инструментарий зондирования знаний» [5, с. 35].

Не будем продолжать перманентную дискуссию [4–9 и др.] относительно преимуществ и недостатков компетентностной парадигмы. Не претендуя на всестороннее обоснование, сформируем своё видение относительно грядущей парадигмы образования, которая должна произрастать из текущей образовательной парадигмы как в её оправдывающих себя целеполаганиях и достижениях, так и в контексте не оправдавшихся надежд, в этом смысле открывая возможности для их свершения.

Грядущая парадигма образования высшей школы может быть названа *творчески-инновационной* в соответствии с интегрирующей задачей развития *творчески-инновационной образовательной среды*. Современные философские концепции творчества видят новизну как критериальную характеристику творчества не только в результате деятельности, но и в процессуальности творчества, раскрываемого с помощью таких понятий, как длительность, междусубъектность, полифоничность, многоплановость, межпарадигмальность и др. Кроме того, в неклассической традиции процесс творчества и его результаты дополняются антропологическими и социальными измерениями [10]. Учитывая сказанное, парадигму образования, адекватную постиндустриальному обществу, характеризуют следующие принципы: «саморазвития субъектов деятельности», «сотворчества субъектов деятельности на уровне их со-бытийной общности», «открытости, целостности, самоорганизации», «антропоцентричности инновационных изменений».

Преимственность творчески-инновационной образовательной парадигмы и ныне сложившейся концепции развития ВПО. Творческая и инновационная деятельности совпадают по сути, изначально они синонимичны. Со временем понятие «инновация» начало употребляться в связи с комплексно и эффективно реализуемыми нововведениями в той или иной сфере человеческой деятельности. Под «**инновацией**» стал пониматься сложный процесс управляемого человеком развития, которое используется обществом, а также его структурами целенаправленно, нацеливаясь на прогресс, положительный результат в той или иной сфере жизнедеятельности [11, с. 35]. При этом в классическом варианте изменения берут своё начало в области фундаментального знания, находят продолжение в научно-технической сфере и завершаются в потребительской среде, достигая социально значимых эффектов.

Словосочетание «творчески-инновационная» обусловлено пониманием того, что инновационная образовательная среда ВПО – это среда, ориентированная на интеграцию с производственной деятельно-

стью, решение практикоориентированных задач. В этом смысле творчески-инновационная образовательная среда ВПО может раскрыться для студентов во всех своих гранях ближе к старшим курсам.

Обучение творчеству – это таинство, которое обусловлено, прежде всего, личностным влиянием, влиянием глубинных сторон человеческой природы, неуловимых даже при общении «лицом к лицу», детерминированных потенциальными, скрытыми возможностями индивида. Всё, что связано с творчеством, всегда ближе к процессу воспитания, чем обучения, к искусству, чем к технологии, к «живому» личностному влиянию, чем к дистанционному Интернет-общению. Именно в ускользающем от оценок личностном влиянии, влиянии сотворяемой учеником и учителем среды их многомерного со-бытийного существования, а не её виртуально-цифрового подобия, кроется секрет наиболее эффективного воспитания творчеству, формирования творческой направленности личности. В подтверждение тому можно привести яркие отечественные примеры, которые связаны с именами В.И. Вернадского, А.Ф. Иоффе, П.Л. Капицы, С.П. Королёва, И.В. Курчатова, Л.С. Ландау, А.Г. Рубинштейна и многих других. В отмеченном контексте актуальность изменения образовательной парадигмы раскроем следующей цитатой из работы А.Л. Андреева: «российские теоретики компетентностного подхода почему-то совершенно не принимают во внимание то, что далеко не всё, что мы знаем и умеем (или должны знать и уметь), может быть выражено эксплицитно и передано ученикам в форме, допускающей контроль и квалиметрические оценки. Причём имплицитное, “личностное” знание (М. Полани), которое индивид в значительной мере формирует сам на основе практического опыта профессиональной деятельности и социальных взаимодействий, зачастую составляет самую ценную часть его интеллектуального багажа» [5, с. 34]. Некоторые знания и компетенции могут передаваться только в форме личностного знания [12, с. 83].

Дистанционное нравственное воспитание также весьма ограничено. Любовь к своему Отечеству, приятие нравственных норм, культурных особенностей страны и своего региона – это в любой образовательной среде, в том числе вуза, результат влияния, прежде всего, авторитетных людей, обрядов, традиций, установленного в учебном заведении порядка. Мораль и нравственность становятся полноценным инновационным ресурсом постиндустриального общества, условием позитивных изменений, реализуемости национальных проектов, инновационных программ развития регионов, отраслей, страны в целом.

Подготовке специалистов, способных к инновационному развитию общества, совсем не благоприятствуют свойственные дистанционному обучению тестирования, формализованные задания, опосредованное сетью Интернет-общение, эффективность которого неизбежно падает по мере роста количества обучающихся. Творческий процесс не совместим с большой рутинной нагрузкой на педагога, решением типовых задач; соответствующие технологии стандартизируют мышление, препятствуют развитию креативного, полидисциплинарного сознания, тем более навыков межличностного общения и работы в творческих коллективах.

Развитие творчески-инновационной образовательной среды в качестве образовательной парадигмы ВПО сохраняет *преимущество* с компетентностным подходом, одновременно характеризуясь рядом существенных методологических преимуществ. Это, *во-первых*, преимущества, связанные с категорией творчества, а именно её релевантностью исследованию нераспредмечиваемых в текущей деятельности личностных характеристик. *Во-вторых*, имплицитно присутствующая практикоориентированная установка благоприятствует инновационной образовательной деятельности в соответствии с актуальными социально-экономическими задачами развития общества, исходя из логики развития тех наук, которые лежат в основе инноваций. *В-третьих*, появляется возможность «реабилитации» зарекомендовавшего себя квалификационного подхода к оценке качества образования как основного в высшей школе, определяя компетентностный подход в качестве дополнительного – как методологию сопровождения профессиональной деятельности студентов и выпускников высшей школы при оценке результативности последней (принципиальным является понимание того, что формирование компетенций не может быть замкнуто на образовательной среде вуза – это всегда открытая среда, охватывающая все формы становления студента, а затем и специалиста в ходе профессиональной деятельности). *В-четвёртых*, развитие творчески-инновационной образовательной среды предполагает формирование творческой направленности личности, что в некоторой степени сохраняет преимущество с компетентностным подходом в его мотивационном ракурсе, одновременно позволяя отказаться от достижения задач развития мотивационной сферы обучающегося в том виде, который имеет место в сегодняшней практике модернизации ВПО. Отмеченное обстоятельство свидетельствует о более всестороннем удовлетворении принципу антропоцентричности инновационных изменений.

Представленные методологические преимущества и особенности творчески-инновационной образовательной среды как образовательной парадигмы могут быть спроецированы и на школьный образовательный этап. В этом случае подразумеваются прежде всего педагогические инновации, обуславливая неповторимость образовательных сред различных учебных заведений. По такому пути российская средняя школа шла достаточно успешно в 90-е годы прошлого века, однако свернула в удобное для чиновников от образования русло единообразного контролирующего инструментария, малоальтернативных обра-

зовательных стандартов, единообразных технологий обучения и воспитания, ЕГЭ и многоуровневой отчётности. Однако чтобы не смешивать скрываемые за понятием «инновация» смыслы (педагогические инновации в довузовском образовании и практикоориентированные инновации в высшей школе), для всей системы образования было бы целесообразным предложить *творческую* образовательную парадигму, оставив уточняющую формулировку «творчески-инновационная» для ВПО. Уточняющий акцент на инновационном аспекте развития образовательной среды высшей школы не в явной форме, а в силу принципа преемственности образовательных ступеней определяет соответствующее метациелеуказание и школьному, и даже дошкольному этапам образования (осуществление социально-экономических инноваций в России, опережающих своё время).

Развитие творческой образовательной среды в качестве интегрирующей задачи совершенствования системы образования согласуется с идеями А.Л. Андреева, который ставит проблему формирования креативных интеллектуальных сред, провозглашая новую парадигму образования [5, с. 37]. Действительно, понятие креативности близко понятию творчества: оценочные признаки проявлений творческой деятельности справедливо представлять в виде шкалы, полюсы которой составляют креативный и репродуктивный уровни результативности рассматриваемой деятельности. Однако полностью принять позицию А.Л. Андреева мы не можем, так как она не отвечает специфике педагогических систем. Дело в том, что фундаментальной для педагогических систем является проблема сбалансированного сочетания креативно и репродуктивно развивающих методов и средств обучения, воспитания и развития личности. Её решение постоянно сопровождает проективную деятельность педагога.

Безоговорочное провозглашение приоритета развития креативных способностей обучающегося (достаточно распространённое явление в современной теории и практике образования), соответствующего содержательного построения учебного материала, а также технологий обучения и воспитания неприемлемо по следующим причинам:

1) отсутствует прямая зависимость показателей креативности от показателей интеллекта, на развитие которого, как правило, в первую очередь и ориентируются многие инновационные системы обучения (экспериментальные данные, свидетельствующие об отсутствии прямой зависимости между показателями интеллекта и творческими способностями, приведены, например, в работах Р.М. Грановской и Ю.С. Крижанской, Е.В. Никифоровой, V.F. Wollach, L.M. Terman);

2) известно, что построение учебно-воспитательного процесса в основном на задачах креативного уровня проблемности приводит к быстрому утомлению обучающегося. Об этом свидетельствуют, например, исследования М.А. Волаха и Н.А. Когана. Заимствовав концепцию «ассоциативного подхода» Медника, они определили креативность в терминах «уникальность» и «продуктивность» как «способность к генерированию уникальных и обильных ассоциаций ...» [13, с. 18]. Ими были составлены тесты, включающие вербальные и визуальные задания, оценивающиеся по уникальности и продуктивности. В ходе апробирования тестов психологи заметили, что поощряемый экспериментатором такой большой ассоциативный поток, который только возможен, быстро утомляет испытуемого;

3) творческие возможности индивидуума обусловлены как репродуктивными, так и креативными способностями. Любая более или менее сложная задача для её успешного выполнения предусматривает некоторый автоматизм действий, необходимость вспомнить какую-то информацию, что-то сделать по образцу, и уже благодаря успешности этих этапов решения задачи – умение найти выход из незнакомой ситуации, генерировать идеи, действовать не по шаблону;

4) крайне проблематичным представляется в условиях дефицита учебного времени все образовательные задачи достигать на креативном уровне. Репродуктивности свойственно усвоение «готового» знания путём объяснительно-иллюстративных методов и метода «следования по образу и подобию». Репродуктивные методы исключительно важны, в том числе на этапе вузовской подготовки, тем более когда ставится задача развития мотивационной сферы личности. Как говорил Януш Корчак, «одному дают десять высеченных на камне заповедей, когда он хочет сам выжечь их жаром своего сердца в своей груди, а другого неволят искать истины, которые он должен получить готовыми». Патриотическое воспитание, освоение нравственных норм, культурных особенностей, формирование многих личностных качеств обусловлены прежде всего репродуктивно воздействующими образовательными методами и средствами.

Творчески-инновационная образовательная парадигма и акмеологический подход к развитию человека. Разработка творчески-инновационной образовательной парадигмы актуализирует всё, что связано с творческими возможностями индивида. Однако особую актуальность в силу преемственности творчески-инновационной образовательной парадигмы и компетентностного подхода приобретают те теории, которые ориентированы на весь жизненный путь человека (компетентностный подход в качестве дополнительного в рамках новой образовательной парадигмы занимает место пролонгированного сопровождения процесса подготовки специалистов).

Одна из таких теорий обусловлена рассмотрением интеллектуального развития человека, его зрелости в контексте интенционально-динамической модели «акме», ориентирующей индивида в личност-

ном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих его усилиях и социальных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории. Следовательно, зрелость есть не конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается, а длительный процесс, отражающий развитие субъекта деятельности до возможности его самореализации.

Понятие «зрелость» применительно к человеку в социальном плане было введено родоначальником социологии О. Конттом в середине XIX века. По своему содержанию оно носит сложный, комплексный характер. Об этом свидетельствует факт его исследования в целом ряде естественных и общественных наук, изучающих человека.

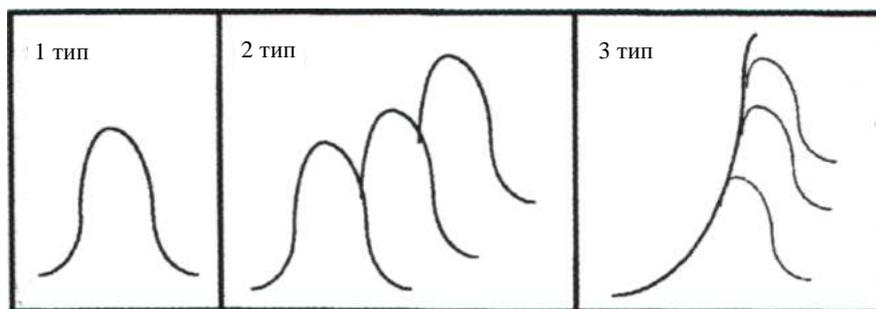
Подход к проблеме зрелости личности с позиции акмеологии составляет относительно новую область человекознания. Предметом акмеологии является феномен зрелости личности или процесс и результат достижения человеком вершин как индивида, личности и субъекта деятельности (в том числе и профессиональной). Термин «акмеология» происходит от греческого «акме» – расцвет, вершина. Согласно наиболее распространённой трактовке «акме» – это достижение пиковой точки развития человека, его максимальной зрелости в любых аспектах самопроявления и функционирования.

Рассматривая «акме» как вершину совершенства, уместно помнить утверждение Гегеля о том, что всё, достигшее совершенства, достойно смерти, а значит, неизбежно умирает, потому что в нём уже нет потенции к развитию. Поэтому сама по себе «вершинная» модель динамики предполагает возможности спада, регрессии, инволюции после достижений. «Современные акмеологические теории профессионального развития, – отмечает А.А. Деркач, – базируются на модели “многовершинного” феномена: “Акме” означает не конечный пункт жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего продвижения» [14, с. 102]. Изучение условий достижения одной вершины может способствовать технологизации и оптимизации процесса достижения следующей. Вместе с тем и «одновершинная», и «многовершинная» модели имеют схожие изъяны. Исходя из них можно говорить об «акме» только постфактум, ведь пока не зафиксирована точка перелома (вершина), нельзя быть полностью уверенным в том, что имеет место реальный феномен «акме», так как всегда есть подозрение в возможности возникновения новой, более высокой ступени развития.

В нашем исследовании мы опираемся на интенционально-динамическую модель «акме», согласно которой критерием эмпирической и концептуальной идентификации феномена «акме» является не точка верхнего экстремума развития, т.е. момент перехода от развития к регрессу, а процесс максимально интенсивного роста и качественного скачка развития. Это определяет сущностные признаки «акме»: прогрессивную направленность как конструктивную интенцию, интенсивность как лавинообразный динамизм развития, незавершённость как открытость к следующему витку развития [15]. Таким образом, в данной модели процессуальные критерии оказываются доминирующими, в отличие от результативных критериев.

Важным для нашего исследования является то, что с точки зрения интенционально-динамической модели достижение каждой следующей точки максимального развития не обязательно должно приводить к деградации, напротив, развитие может приводить к ещё более интенсивному развитию. В этом случае «акме» понимается не как вершинная точка в максимальных экстремумах жизнедеятельности человека, а как точки непрерывной, может быть даже экспоненциальной, кривой развития. Следовательно, возможно выделение акмеологических периодов не только в зрелом и преклонном, но и в детском, подростковом, студенческом и вообще любом возрасте. Таким образом, интенционально-динамическая модель ориентирует человека в личностном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих его усилиях и социальных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории.

Акмеологические модели – «вершинная» (1-й тип), «многовершинная» (2-й тип) и интенционально-динамическая (3-й тип) – представлены на рисунке.



Типы концептуальных отображений «акме»

Рассматривая зрелость не только как результат, но и как процесс становления личности, следует ещё раз подчеркнуть, что «состояние зрелости предмета, явления – не кратковременный миг его развития, а довольно длительный период развёртывания его сущностных сил» [16, с. 7]. Так, Л.А. Анциферова отмечает, что сложный противоречивый процесс становления личности, включающий в себя три основных аспекта зрелости – физический, социальный и нравственно-психологический, не ограничивается какими-то определёнными отрезками времени. Он осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. «Период зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию» [17, с. 8–9].

Действительно, формирование такого качества человека, как зрелость, есть длительный процесс, отражающий развитие субъекта деятельности до возможности его самореализации. И поскольку личность имеет свои индивидуальные особенности, то зрелость каждой отдельной личности, как и отдельных её компонентов, наступает не одновременно и глубоко индивидуальна.

Таким образом, зрелость – это не стационарное состояние, а совокупность сложных процессов развития, противоречивость которых заключена в их неравномерности и гетерохронности.

Зрелость – понятие расчленённое, так как всегда требует пояснения вида зрелости: «политическая», «социальная», «интеллектуальная», «нравственная», «эмоциональная», «личностная».

Проблема вузовского образования заключается в том, что основное внимание уделяется факту специализации и часто недооценивается формирование личностной позиции. Кроме того, сложившийся стереотип отношения учащихся к самому факту учения трудно переломить. Вчерашние школьники привыкли ходить в школу (или в вуз) за знаниями (учитель даст им знания), это им кажется важным. Они, получив аттестат зрелости, проявляют незрелость как умственную (не имеют своих взглядов, позиций), деятельностную (не владеют самоорганизаторскими и прогностическими умениями), так и эмоциональную (не испытывают чувства вины за небрежное отношение к учению как основному труду в период профессиональной подготовки и за его результат – профессиональное несоответствие). Не умея добывать знания самостоятельно, студенты чаще всего не способны выстраивать личную траекторию своего профессионального развития, не проявляют ответственности за результаты и качество своей деятельности.

В связи с этим на первом месте в образовательной системе профессиональной подготовки должна стоять интеллектуально-личностная подготовка, профессиональная же специализация может являться лишь средством «огранки» выращенного человеческого «минерала», способствующим самореализации его уникальности. Поэтому особую значимость в настоящее время приобретает воспитание интеллектуальной зрелости личности субъекта профессиональной подготовки (как на этапе обучения и повышения квалификации, так и на этапе профессиональной деятельности).

Интеллектуальная зрелость представляет собой единый процесс накопления знаний, опыта самостоятельного творческого мышления, формирования способностей к постановке перспективных задач интеллектуального развития и качественной реализации их в будущей деятельности. Интеллектуальная зрелость личности есть и состояние, и результат, и продуктивный процесс создания и усвоения интеллектуально-нравственных ценностей.

Разработка проблемы интеллектуальной зрелости с точки зрения такой возрастной группы, как студенческая молодежь, рассматривается исследователями как наиболее благоприятный период для интенсивного интеллектуального развития их личности. Решению задач интеллектуального воспитания благоприятствует также осуществляемая в вузе профессиональная специализация.

Исследования Б.Г. Ананьева и его учеников, посвящённые сензитивности студенческого возраста для подготовки к вершинам профессиональной зрелости, показали, что именно студенческий возраст является весьма значимым для интеллектуального развития будущего специалиста. Согласно данным, полученным Б.Г. Ананьевым, интеллектуальное развитие в форме эволюции охватывает период с 18 до 30 лет, причем оптимум развития интеллектуальных функций располагается между 18–20 годами. Оптимум развития интеллектуальных функций Б.Г. Ананьев трактует как высшее проявление интеллектуальной активности человека. По Ананьеву, понятие оптимума является близким понятию «акме», так как определяет высший уровень проявления способностей и функций субъекта деятельности [18].

Комплекс критериев и показателей сформированности интеллектуальной зрелости личности включает:

- познавательный интерес (потребность в обогащении и обновлении знаний, в поиске истины и др.);
- познавательную самостоятельность (способность сознательно и активно управлять процессом учения, владение рациональными приемами умственной деятельности и др.);
- интеллектуальную активность (умение отстаивать свою позицию, интеллектуальная инициатива, активное оперирование наличным багажом знаний, умений и др.);
- интеллектуальную компетентность (ценностное отношение к иной позиции, широта, системность, оперативность, категориальный характер знаний, метапознание и др.);

- интеллектуальное творчество (беглость и гибкость мышления, оригинальность идей, метафоричность, способность видеть разные варианты решения задач, вариативность и разнообразие субъективных способов осмысления событий и др.);

- диалогичность индивидуального сознания (вариативность и разнообразие субъективных способов осмысления одного и того же явления, способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми и др.);

- психическую автономность (сформированность оценочных позиций, ответственность, саморефлексия, саморегуляция и др.).

Представленный комплекс критериев и показателей сформированности интеллектуальной зрелости личности, который апробирован нами на студентах вуза, носит универсальный характер и может использоваться по отношению к выпускникам учебных заведений, например, в периоды повышения ими квалификации, что и составляет перспективы нашей дальнейшей экспериментальной работы.

Заключение. Обобщая представленные в работе результаты исследований, отметим, что грядущая парадигма образования должна ориентироваться на удовлетворение принципу антропоцентричности инновационных изменений постиндустриального общества (основная отличительная особенность новой парадигмы), что подразумевает минимизацию социально-психологических фрустрационных факторов, сопровождающих нововведения, меры, компенсирующие деструктивное влияние изменений образовательной среды на участников образовательной деятельности.

Парадигму образования, адекватную постиндустриальному обществу, характеризуют следующие принципы:

- «саморазвития субъектов деятельности»;
- «сотворчества субъектов деятельности на уровне их со-бытийной общности»;
- «открытости, целостности, самоорганизации»;
- «антропоцентричности инновационных изменений».

По отношению к высшей школе предложено наименование образовательной парадигмы (в соответствии с интегрирующей задачей развития образовательной среды) – *творчески-инновационная*. Творчески-инновационная образовательная парадигма сохраняет преемственность с компетентностным подходом, одновременно характеризуясь рядом существенных методологических преимуществ.

Открывающиеся перспективы развития высшей школы в соответствии с новой образовательной парадигмой актуализируют акмеологический подход к развитию человека, так как он непосредственно связан с закономерностями творческой деятельности, а также может рассматриваться как методологическое основание использования компетентностного подхода в качестве дополнительного подхода к оценке качества подготовки специалиста в вузе (на протяжении всей его профессиональной деятельности, а не только в период обучения в вузе).

В связи с этим интенционально-динамическая модель «акме» раскрывается в качестве теории развития интеллектуально-зрелой личности (одна из разновидностей зрелости), приводится соответствующий комплекс критериев и показателей сформированности интеллектуальной зрелости личности, который предлагается использовать на всех этапах подготовки специалиста и его профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bell, D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y.: Basic Books, 1973. – 476 p.
2. Дмитриева, Т.Б. Психическое здоровье и национальная безопасность – вызовы 21-го века / Т.Б. Дмитриева // Экология психического здоровья: взаимодействие образования, науки и практики в современной психиатрии: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Архангельск: ГБУЗ «АКПБ», 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.talagi.ru/news_2.htm. – Дата доступа: 03.10.2014.
3. Khasan, B.I. Modern Conflictology: Between Fear of Conflict and Love to Conflict / B.I. Khasan // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2014. – № 4, V. 7. – P. 562–565.
4. Роботова, А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования / А.С. Роботова // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 47–54.
5. Андреев, А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. – № 3. – 2014. – С. 30–41.
6. Новиков, А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
7. Бабинцев, Б.П. Бюрократизация регионального вуза / Б.П. Бабинцев // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.

8. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
9. Кочетков, М.В. Инновации и псевдоинновации в высшей школе / М.В. Кочетков // Высшее образование в России. – 2014. – № 3. – С. 41–47.
10. Tomyuk, O.N. The Understanding of Creativity and its Criteria in Classical and Non-Classical Philosophy / O.N. Tomyuk // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2014. – № 7, V. 7. – P. 1128–1136.
11. Усманов, Б.Ф. Социальная инноватика: учеб. пособие / Б.Ф. Усманов. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Социум, 2009. – 518 с.
12. Полани, М. Личностное знание / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
13. Wiehl, R. Die Vernunft in der menschlichen Unvernunft. Das Problem der Rationalität in Spinozas Affektenlehre / R. Wiehl // Berichte aus den Sitzungen der Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften E.V. – Hamburg. Jahrgang 1. – 1982/83. – Heft 4. – Hamburg, 1983. – S. 318.
14. Деркач, А.А. Акмеология: личностно-профессиональное развитие человека: Методико-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000. – 391 с.
15. Степанов, С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
16. Даниленко, И.М. Моральные критерии социальной зрелости личности / И.М. Даниленко. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
17. Анциферова, Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности: учеб. пособие / Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1981. – С. 3–19.
18. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

Поступила 30.10.2014

**THE CREATIVE AND INNOVATIVE PARADIGM OF HIGHER EDUCATION
AND THE ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT
OF A STUDENT AS A SUBJECT OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

M. KOCHETKOV, E. CHEBOTAROVA

The article focuses on the essential characteristics of a creative and innovative paradigm of higher education. The anthropocentric principle of innovative changes is viewed as the main distinguishing features of the coming higher education. The new educational paradigm is also characterised by the principles of 'teacher-student self-development', 'teacher-student cooperative creativity', 'openness, integrity, self-organisation'. The article also considers the continuity of the creative and innovative educational paradigm and the modern concept of development of higher education. In this regard, special attention is paid to the acmeological approach to human development. This approach, due to its close ties with the mechanism of creative activity, is considered as a methodological basis of the use of the competency approach in assessing the quality of the prolonged maintenance of specialist training. Focusing on the intentional-dynamic 'acme' model, the article reveals a set of criteria and indicators of the formation of intellectual maturity of the person, which is recommended to be used when training future specialists, and in the course of their professional activity.