

А. С. Турчин

<https://orcid.org/0000-0003-2869-6022>**Семиотический подход в проблематике акмеологии образования**

В статье рассматривается возможность применения методологии деятельностного подхода к анализу проблематики современной акмеологии образования. Отмечены точки совпадения интересов акмеологов и специалистов в области психодидактики, а также выявлены нерешенные задачи, в том числе связанные с построением интегративной схемы-модели акмеоразвития, отражающей перспективы личности в условиях реформирования образования на всех его ступенях.

Методологические принципы психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна сложились как оппозиция принципам бихевиоризма (активности, предметности, неадаптивной природы психики и др.). Их применение в рамках акмеологического подхода к обучению возможно в силу исторической общности базовых идей основных научных школ отечественной психологии. В то же время критика теории и практики компетентностного подхода не отрицает его как одной из альтернатив, но отмечает наличие базового методологического противоречия, связанного с заимствованием недостаточно адаптированного варианта теоретической модели построения процесса образования, что приводит к трудностям в реализации его дидактического и развивающего потенциала в условиях реформирования школы.

Переход от идеи ортогенеза к кладогенезу как объяснительному принципу многовершинности развития в акмеологии позволяет интегрировать научный потенциал деятельностного и акмеологического подходов к обучению и воспитанию, представить индивидуальный образовательный маршрут как модель развития личности обучаемого в деятельности, когда базовыми признаками его успешного прохождения становятся «самодетельность» как сознательно регулируемая деятельность и творчество, выражающееся в качестве «побочного продукта» осуществляемых личностью видов деятельности.

Ключевые слова: акмеология, семиотический подход, мотивация, развитие, акмедетерминация.

A. S. Turchin

**On the Possibility of Applying Methodology of the Activity Approach to the Problem of Education Acmeology**

The article discusses the possibility of applying the methodology of the personal-activity approach to the analysis of the problems of modern acmeology of education. The marked points of coincidence of interests of acmeologists and experts in the field of psychodidactics, as well as are revealed unsolved problems, including those associated with the construction of the integrative diagram models of acme development, reflecting the perspective of the individual in constantly reforming education at all levels.

Methodological principles of the psychological theory of activity by A. N. Leontiev and S. L. Rubenstein are formed as an opposition to the principles of behaviorism (activity, objectivity, non-adaptive nature of the psyche, etc.). Their application in the framework of the acmeological approach to learning is possible due to the historical commonality of the basic ideas of the main scientific schools of Russian psychology. At the same time, criticism of the theory and practice of the competence approach does not deny it as one of the alternatives, but notes the existence of a basic methodological contradiction associated with the borrowing of not sufficiently adapted version of the theoretical model of the educational process, which leads to difficulties in the implementation of its didactic and developmental potential in the conditions of school reform.

The transition from the idea of orthogenesis to kladogenesis as an explanatory principle of multi-perfection of development in acmeology, allows us to integrate the scientific potential of activity and acmeological approaches to training and education, to present an individual educational route as a model of personal development of the student in the activity, when the basic signs of its successful completion are «Amateur», as consciously regulated activity and creativity, expressed as a «by-product» of the activities carried out by the individual.

Keywords: acmeology, acmeological approach, motivation, development, acmedetermination.

В процессе реформирования отечественного образования переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу не привел к преодолению недостатков первой и не изменил существенно комплекс противоречий, поскольку торможение, а иногда и регресс в качестве образовательной подготовки школьников и студентов не

могут быть преодолены только лишь мерами административного характера. Можно констатировать, что, будучи источником развития, противоречия системы образования не приводят автоматически к позитивным изменениям в ней. Педагоги-практики не могут выделить в педагогической технологии каких-то революционных идей,

что не удивительно: истоки компетентного подхода обнаруживаются в педагогике Дж. Дьюи [5] и трудности ее адаптации к российским условиям целесообразно искать в методологии, не соответствующей задачам, которые ставятся перед отечественной психолого-педагогической наукой и практикой образования.

По сути, технологическая сторона обучения меняется преимущественно за счет включения в дидактический инструментарий компонентов, которые не меняют содержания учебной работы и не способствуют освоению обучаемых высоких уровней учебной деятельности. При этом формирование такого «прямого продукта», как общие учебные умения школьников, не удовлетворяет требованиям, предъявляемым к их качеству. У студентов и курсантов военных вузов, получающих профессию психолога, это проявляется, прежде всего, в недостаточном владении элементарной текстовой деятельностью [20], которая в дальнейшем должна усложняться и выступать в качестве профессионально важной, а также стать средством, включенным в структуру учебно-профессиональной и учебно-академической деятельности [24, 27, 29, 30]. Мы понимаем текст как понятие, в наибольшей степени отвечающее содержательной специфике психологии образования. Опираясь на работу Ю. М. Лотмана, определившего, что культура есть текст [11, а также на идею В. В. Давыдова и том, что цель организации развивающего обучения есть формирование готовности субъекта к присвоению основ человеческой культуры [4], мы считаем принципиально возможным интеграцию методологических возможностей акмеологического и личностно-деятельностного подходов к построению и психолого-акмеологическому сопровождению субъектов образования.

Целесообразно обозначить упомянутые выше противоречия системы образования, разрешение которых представляется актуальной задачей ученым-сторонникам психолого-акмеологического подхода к построению теоретических и прикладных акметехнологий в фундаментальном образовании, а именно:

- между темпами общественно-экономического развития страны и инерционным характером процессов образования;
- между претензиями отдельных социальных групп к качеству образования и его моделями (структурно-функциональной или традиционной и прагматически-функциональной, то есть компетентностной);

- между тенденцией к психологизации образования и склонностью к снижению объема учебных нагрузок;

- между цикличностью процессов развития научного знания и тенденцией к унификации построения учебных предметов;

- между требованиями индивидуального подхода к обеспечению образовательных запросов личности субъекта образования и необходимостью реализации образовательных стандартов (ФГОС) и др.

В связи с этим целесообразно рассмотреть не столько прикладную или технологическую сторону данного процесса, сколько теоретико-методологические основания, определяющие психологический характер прямого и побочного продуктов (Я. А. Пономарев) реформирования системы образования [16].

Акмеологический подход предполагает исследование не только самого феномена развития, но и его предпосылок и условий, при которых они могут получить материально-методическое обеспечение в ходе психологического сопровождения индивидуального образовательного маршрута [9]. Акмедетерминация образовательного процесса должна выходить за рамки типовых учебных ситуаций, так как сталкивается с его многовекторностью и разноуровневостью [19]. Это затрудняет структурирование и иерархизацию детерминант, тем более, что базовые понятия акмеологии недостаточно устоялись. Поскольку акмедетерминация образовательной деятельности есть не только совокупность предпосылок, но и система действий, связанных с потенциалом развития личности, можно использовать структурные компоненты деятельности (мотив, цель, средства, условия, результат) для обсуждения качественных характеристик акмедетерминации образования. Наличие такой возможности в среде акмеологов отмечено давно, однако практическая реализация принципиальных основ деятельностного подхода не привела к реализации интегративных тенденций. Существуют единичные работы, где фиксируется наличие данной проблемы [7; 21].

Понятие деятельности и деятельностный подход в последние десятилетия используются заметно реже, нежели иные базовые методологические системы отечественной психологической науки. Однако это не означает, что научное наследие научных школ А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна не должно приниматься во внимание разработчиками современных психоло-

го-педагогических концепций или инновационных педагогических технологий. В первую очередь, это относится к методологическим основаниям, принципам, которые важно учитывать при разработке конкретно-научных исследований. Напомним, что эти принципы сложились как оппозиция принципам бихевиоризма [10], и важно фиксировать их проявления в явной или скрытой форме, когда речь идет о педагогических заимствованиях.

### **1. Принцип предметности как оппозиция стимульности**

Активизирующее обучение, которое иногда называют «побуждающим» (или «понуждающим»), в качестве дидактических стратегий использует набор вариантов, представляющих комбинацию педагогических условий и средств, которые в стандартных (усредненных) условиях применимы при фронтальном обучении, но не исключают и индивидуального подхода к обучению. При этом индивидуальный путь познания не аналогичен процессу разработки и осуществления «индивидуального образовательного маршрута» [9]. Поскольку конкретно-педагогические дидактические стратегии индивидуального обучения соотносятся с индуктивным способом познания, они не гарантируют своевременного теоретического обобщения, не предполагают верификации степени адекватности восприятия и понимания субъектами образования содержания и способов их освоения [20]. Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» в большей степени соответствует именно психологическому принципу предметности (предметной отнесенности) активности субъекта. Оно предполагает сознательную перестройку содержания учебного предмета, его конструирование на принципах науки, как это подчеркивается сторонниками теории учебной деятельности. Содержание или знаниевая основа, ее научность выступает средством предметной перестройки внутреннего плана сознания субъекта образования [4].

### **2. Принцип активности как оппозиция принципу реактивности**

В последнем случае в качестве маркеров или контрольных точек состояния интеллектуального процесса рассматриваются внешние, чаще всего вербальные реакции. Иногда они напоминают эхо-эффект, характерный для вербальных реакций детей раннего возраста. В младшем школьном возрасте это может выражаться в стремлении учени-

ка к буквальному повторению высказываний учителя как единственно верных. Одним из важных отрицательных следствий влияния принципа реактивности в традиционном обучении является отсутствие у значительной части обучаемых широкого переноса знания и (или) способа действия в смежную реальность. Последнее характерно как для учащихся школ, так и для многих студентов вузов.

Наиболее важным воплощением принципа активности является, по нашему мнению, не столько поощрение к проявлению личной инициативы, сколько ненаказуемость за ее результат. При традиционном обучении наказание за несоответствие результата ожиданиям обучающего воспринимается как само собой разумеющееся. При существующей массовой школьной практике есть две формы проявления активности: 1) отрежессированная (за счет предварительной подготовки класса по типу ролевой игры); иногда это становится известным благодаря высказываниям маленьких школьников («а мы это еще вчера учили...»); 2) малоуправляемая, спонтанная на грани субъективного открытия или провала. Последнее обычно в популярной литературе преподносят как подлинное педагогическое творчество.

Если в первом типе (см. выше) проявления активности, внешне рационально выстроенном, волевая регуляция замаскирована «порядком» в классе на уроке, то во втором варианте проявления «неприкрытого творчества» на уроке довольно часто подтверждается мнение Блаженно-го Августина о примате воли. В частности, лидер микрогруппы (учебного звена) может давить своим авторитетом, навязывая ей свою версию ответа, не учитывая иные точки зрения. В этом случае не только возможны ошибочные ответы лидера и, следовательно, проигрыш в учебной дискуссии или соревновании его группы, но и, по сути, нарушается психолого-методическая основа коллективно распределенной формы учебной деятельности.

В школьной практике существует барьер между совместно-распределенной и коллективно-распределенной формами деятельности. В начале 80-х гг. этому вопросу было уделено достаточно много внимания в научной школе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [4; 23 и др.]. Однако в дальнейшем для массовой школы она не была технологизирована, что еще раз подтверждает мнение Н. В. Кузьминой [9] о том, что

именно сфера педагогической коммуникации осваивается педагогами наименее успешно.

По аналогии с детской ролевой игрой, когда педагог сначала репетирует с каждым ребенком роли второго плана и ведущего, чередуя их, в организации коллективно распределенной деятельности важно следить, чтобы каждый обучаемый освоил весь спектр учебных ролей или функций, которые не должны быть монополизированы кем-либо. Во-первых, каждый из членов микрогруппы должен владеть ими на уровне «не ниже хорошего», и время от времени роли должны меняться. Последнее не только отвечает принципу индивидуализации обучения, но и соответствует гендерному и возрастному подходам к обучению. Во-вторых, в силу действия закона неравномерности темпа развития психики и вероятностного характера выявления и (или) разблокирования акме-задатков у членов микрогруппы могут меняться интеллектуальные возможности, что способствует принятию на себя субъектом образования ведущей роли.

### **3. Принцип неадаптивной природы психики как оппозиция принципу адаптивности**

Адаптивность обучаемых оценивается как предпосылка обучаемости и воспитуемости на основе средних показателей учебной успешности. При этом недостаточно учитывается вариативность темпа общего психического развития и акме-психологические предпосылки развития личности субъекта образования. Данный принцип нашел отражение в ряде психолого-педагогических исследований, выполненных в русле теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [3], в том числе и наших экспериментах, направленных на освоение систем учебных понятий учащимися разных возрастов [21]. Именно в процессе данных исследований наиболее четко прослежена связь некоторых положений акмеологической теории Н. В. Кузьминой и идей Я. А. Пономарева. Одно из центральных понятий акмеологической системы, разработанной Н. В. Кузьминой, а именно понятие «продукта», отражающего содержательный процесс самосозидания своей личности субъектом образования, по нашему мнению, довольно точно соотносится с понятием «побочный продукт», предложенным Я. А. Пономаревым. Именно это положение в двух концепциях свидетельствует об общих основах акмеологической и деятельностной парадигм образования. По нашему мнению, «результат самосозидания» включает в себя отре-

флексируемое представление о «цене развития», отношение к предмету, цели и процессу деятельности и, по сути, «отношение» в более широком смысле слова, что позволяет усматривать общность с научным подходом Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясищева. В дальнейшем, при экспериментальном изучении стадий семиогенеза, мы пришли к новой трактовке факта, отмечавшегося в исследованиях О. С. Анисимова [1] и Л. В. Максимовой [12]. При изучении динамики освоения замещения, кодирования, схематизации и моделирования (последнее в теории учебной деятельности трактуется как ключевое действие в структуре учебной деятельности) фиксировалось парадоксальное явление, когда после успешного овладения учебным моделированием большинство испытуемых отказывались от его использования в учебной работе и возвращались на уровень схематизации.

В процессе теоретического анализа и на основе сопоставления данных различных эмпирических исследований мы пришли к выводу о необходимости пересмотра логического построения динамики уровней семантического развития (семиозиса), что потребовало отказа от идеи ортогенеза и построения новой концепции на основе принципа кладогенеза. В итоге моделирование и схематизация были исследованы как варианты семиозиса, опирающиеся на различные возможности успешных в освоенной деятельности субъектов образования, демонстрирующих взрослую возможность работать в плане реальных действий и символическом плане [20]. Это позволило по-новому подойти к пониманию психологических механизмов индивидуализации обучения, определению различий в компонентах педагогического стиля деятельности, индивидуального образовательного маршрута.

Адаптивность обучаемых оценивается как предпосылка вариативного развития, причем их переход к использованию в качестве учебных средств графических или знаковых моделей или схем рассматривается нами в качестве одного из маркеров выбора ими индивидуальных стратегий мышления, маркеров акмеологических предпосылок самостоятельной личности. Термин «самодетельность» введен в научный оборот С. Л. Рубинштейном [17]. В отечественной педагогике и педагогической психологии он активно разрабатывался в трудах В. М. Коротова [8] применительно к творчеству педагогов-новаторов, представивших достаточно успешный опыт обучения детей различным учебным предметам в

массовой школе 60-80-х гг. XX в. Этот опыт часто оставался недостаточно теоретически обобщенным и технологически выстроенным [25].

Поскольку педагогическое творчество и инновации в образовании отражают как личностный, так и деятельностный аспекты процессов обучения и воспитания, требуется интегрирующая теория, учитывающая позитивный опыт отечественной общей, экспериментальной и педагогической психологии, базирующейся на понятной педагогам-практикам методологической и теоретической основе [13]. Ею может выступить теория, представленная в фундаментальной и частных (отраслевых) акмеологиях, разрабатываемых сотрудниками и учениками Н. В. Кузьминой. Наш вклад в этот процесс может выражаться в разработке акмеологии средств учебной деятельности [20].

Исходя из заявленной позиции, психолого-акмеологическая характеристика процесса образования и динамическая характеристика личностных изменений его субъектов предполагают постановку на первое место мотивационного компонента деятельности. Однако в акмеологической литературе об этом говорится вскользь, как о само собой разумеющемся явлении, хотя вариантов акмеразвития может быть достаточно много [2, 7, 15].

При рассмотрении одновершинной модели акмеразвития можно просто констатировать, что эта мотивация устойчивая, с преобладанием мотивов достижения. Однако уже при такой благополучной траектории акмеразвития возможны варианты, при которых а) мотивация постоянно вносится извне благодаря наличию благоприятной микро- и макросреды; б) мотивация складывается по типу «сдвига мотива на цель» [4, 18], когда базовая потребность становится ненасыщаемой, а субъект образования способен преодолевать достаточно серьезные трудности, не отказываясь от самоподкрепления. В работах П. Я. Гальперина особое внимание уделено организации мотивационного этапа экспериментального обучения [3]. В наших исследованиях было показано, что позитивная мотивация изучения отдельного школьного предмета не исчезает даже после довольно продолжительного прерывания его изучения [21]. Это позволяет высказать предположение об особой важности создания положительной мотивации к получению образования на всех его стадиях как первоначальном условии акмеразвития по одновершинному и многовершинному типу.

Цели получения образования акмеориентированной личностью почти всегда выходят за рамки конкретной модели образовательной подготовки, то есть при выполнении заданных учебным планом и основной образовательной программой базовых характеристик или компетенций они могут зависеть от акмеустановок личности или от новых требований к профессии или открывающихся жизненных перспектив.

Предмет акмедетерминированного образования – сам обучающийся – может самостоятельно ставить дополнительные цели в открытой форме, то есть заявлять свои претензии к качеству основной образовательной подготовки или же в нестабильной, скрытой форме субъективных ожиданий или психологического контракта [22].

Цели и предмет имеют особое хронопическое измерение, связанное с содержательными особенностями акмеразвития. Они могут меняться в зависимости от прошлого опыта (побед и неудач) личности и от субъективной значимости цели. Это обычно обозначается как напряженность целей, то есть нечто большее, нежели желательность ее достижения. Собственно предмет акмедетерминированного обучения не дан личности в готовом виде и статичной форме. Рассмотрение предмета акмеразвития с позиции субъекта деятельности предполагает: а) самодетерминированную личность, в духе С. Л. Рубинштейна [17] и В. М. Коротова [8]; б) личность, занятую еще и самостановлением (реализацией своих жизненных установок в конкретно-историческом времени и расширяющемся пространстве (прежде всего, пространстве взаимодействия с другими субъектами) [7, 18, 26]. Последнее типично для литературных героев произведений русской классики, где персонаж буквально создает (Рахметов у Н. Г. Чернышевского) или разрушает себя сам (Печорин у М. Ю. Лермонтова). Если речь идет о взрослых, то они могут довольно правильно формулировать жизненные цели, ценности, в том числе и связанные с проблемой развития своей личности, но вовсе не обязательно готовы к реализации этих планов-проектов из-за недостаточности волевой регуляции своей жизнедеятельности. Физическая или психологическая помощь им не должна выходить за некоторые рамки, так как подмена их активности провоцирует иждивенчество и подпитывает не «акме», а «катэ» [15, 18]. Термин «катэ» активно используется С. Д. Пожарским, считающим катабологию фактически «обратной» акмеологии [15].

В связи с этим можно позволить небольшое рассуждение на данную тему.

На протяжении XIX-XX вв. процесс развития в философской и психологической литературе рассматривался как поступательное движение (самодвижение) к личностно значимой (или общественно ценной) цели. В гегелевской диалектике дано предупреждение о нестабильности этого движения, однако в психологии образования нестабильность развития в большей степени связывают с возрастными особенностями и внешними детерминантами. А собственно внутреннюю динамику развития субъекта исследуют менее активно. Таким образом, в основе понимания развития как процесса лежит представление о нем как ортогенезе, где есть верхняя («акме») и нижняя («катэ») планки. Промежуточные состояния, стадии и их протекание изучены недостаточно полно. Ортогенез сужает репрезентативные возможности модели акмеразвития, поскольку сводит к упрощенному, линейному движению вверх – вниз. Даже тот феномен, который не рассматривается в каталогии отдельно, а именно стагнация, не так уж заметно меняет эту модель, поскольку личная стагнация на фоне прогресса группы может не осознаваться как трагедия. Психологическая защита личности может маскировать это сползание к «катэ» из-за лени, по недомыслию и др.

По нашему мнению, стагнация – это действительно явление не безобидное. Она есть добровольная и инициативная остановка развития, сопровождаемая различными интеллектуальными, эмоциональными и волевыми реакциями. Это наиболее ярко отражается в прокрастинации как торможении активности путем откладывания «на потом» с последующим забыванием своего намерения. Стагнация может оцениваться по-разному, что связано с осознанием личностью своего социального и профессионального статуса, динамикой жизненных целей, наличием или отсутствием внешнего контроля. Процесс стагнации может провоцироваться особым типом обучения, так называемым «обучением со злым умыслом». Однако и в этом случае стагнация не предопределена, так как некоторые обучаемые, напротив, активизируют свою познавательную активность, выходя за рамки насаждаемой технологии, приводящей к «обученной беспомощности» [14]. Тем самым они не просто получают моральную компенсацию, но и становятся конкурентоспособными, добиваются профессионального и жизненного успеха.

Проблема условий акмеразвития тоже дискуссионна, поскольку можно характеризовать их по разным основаниям, где наиболее прост и показателен принцип оппозиции. Так, по объему они могут быть а) полными или не полными; б) по структуре или составу они могут быть нормативными, сверхнормативными или недостающими. По их влиянию на процесс деятельности можно определять условия как а) необходимые и достаточные; б) избыточные (зашумляющие); в) блокирующие и т. д.

Система средств развития тоже изучена недостаточно полно. Они воспринимаются не столько как психологические орудия, сколько как способы самопрезентации и маркеры развития. К числу средств развития можно отнести и семиотические средства как отражающие возможности удвоения мира, то есть создания принципиально новых возможностей в человеческой деятельности [26, 28]. Целесообразно не противопоставлять условия средствам, а рассматривать их в едином комплексе, поскольку в готовом, завершённом виде их практически не существует. Акмеориентированная личность постоянно работает с условиями, переводя эту работу в план привычек. Фактически условия создаются личностью, да и средства не дарятся, а открываются как соответствующие индивидуальному стилю деятельности. При этом деятельность совершается почти всегда в условиях некоторого дефицита стандартных условий и средств, что пробуждает творческую активность.

Результат или продукт развития может пониматься двояко, поскольку он связан с накоплением как материальной основой, но к ней самой не сводится. Продукт развития может трактоваться в широком и узком значении слова. В широком смысле слова – это есть само развитие, то есть его феномен, который нужно выявить и отличить от результатов накопления. Для данного случая Ж. Пиаже ввел понятия вертикального и горизонтального декаляжа [28]. Последний в процессе образования внешне может выглядеть как расширение эрудиции без изменения ее качественных характеристик. Горизонтальный декаляж оценивают положительно, как базис развития, если его не выдают за собственно развитие (псевдоразвитие). Значение этой предпосылки недооценено, поскольку развитие ассоциируют с качественным скачком (вертикальный декаляж). Однако она отражает реальную созидательную работу сознания, а не только затратную часть технологического процесса. Такое отношение к

процессу накопления знаний, умений и навыков не только не противоречит акмеологическому подходу, но и подчеркивает основательность его теоретико-методологического базиса.

В узком смысле слова развитие как результат образовательного процесса тоже не имеет единой трактовки. Исследователи обычно выделяют какую-то приоритетную для своих целей его характеристику. Так, у А. А. Бодалева акцент делается на его необратимости [2]. Возможно также сужение границ развития когнитивными, временными или какими-то еще рамками. Своеобразный акмеуризм может проявляться в том, что развитием могут считать лишь то, что выявлено с помощью длительного лонгитюда и подкреплено средствами математической статистики.

Мы склонны рассматривать результат акме-развития как динамическое образование, претерпевающее некоторые преобразования во времени, то есть имеющее хронотопическое измерение. Первоначальная симптоматика его существования обнаруживает себя в форме акмеологических предпосылок, которые характеризуются гетерохронностью и обратимостью эффекта их влияния на осваиваемую деятельность. В момент фиксации факта развития главным аргументом должно быть усмотрение нового качества преобразованного предмета деятельности. В терминологии Я. А. Пономарева, использовавшего понятия прямого и побочного продукта деятельности [16], развитие и есть этот побочный продукт, выражающийся в приобретении субъектом новой способности. В ситуации, когда развитие планируется как результат психологического сопровождения или экспериментального обучения, трудно разделить прямой и побочный продукты. Тем не менее можно считать побочным продуктом такого процесса открытие перспектив многовершинного развития субъекта образования. В дальнейшем происходит некоторая детализация и конкретизация его оценки. Так, может появиться какая-то новая (или недостаточно осознанная ранее) детерминанта как предпосылка иного варианта профессионального развития. Это может проявиться в возвращении к «мечтам юности» или упущенным возможностям, а также в резкой смене вида профессиональной деятельности и др.

Результат развития меняется по форме и содержанию, что и может считаться конкретизацией понятия внутренней динамики акме-развития. Он оценивается как достаточный или не отвечающий уровню ожиданий субъекта деятельности,

тоже по-разному. Это зависит от многих причин, но в том числе от а) степени формального подтверждения самого факта развития и признания его ценности личностью, группой, экспертом и др. («за что боролись»? и «что потеряли»?); б) смыслового содержания сознания (меняются операциональный и личностный смыслы или нет).

Не сразу, но рано ли поздно личность приходит к пониманию «цены» развития. Обычно под этим понимают упущенные возможности, недополученную прибыль, искажение траектории жизненного пути, утраченное время. Личность может, как в книге Экклезиаста [6], открыть для себя, что в многой мудрости много печали, когда она начинает рефлексировать и переоценивать свой жизненный путь и задумываться о смысле своей жизни.

#### Библиографический список

1. Анисимов, О. С. Знак, смысл, значение и структурирование внутреннего мира человека [Текст] / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 14-26.
2. Бодалев, А. А., Васина, Н. В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становится? [Текст] / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – СПб.: Речь, 2010. – 224 с.
3. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 480 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Дьюи, Дж. Школа и общество [Текст] / Дж. Дьюи. – М., 1924. – 174 с.
6. Книга Экклезиаста или проповедника [Текст] // Библия. – М., 1991. – С. 666.
7. Князева, Г. Н. Акмеология образования [Текст] / Г. Н. Князева. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. – 267 с.
8. Коротов, В. М. Введение в педагогику [Текст] / В. М. Коротов. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 256 с.
9. Кузьмина, Н. В., Турчин, А. С., Жаринова, Е. Н. Акмеологические технологии фундаментального общего образования [Текст]: монография / Н. В. Кузьмина, А. С. Турчин, Е. Н. Жаринова; под ред. А. Н. Сивака. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2016. – 286 с.
10. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
11. Лотман, Ю. М. Семиосфера [Текст] / Ю. М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
12. Максимова, Л. В. Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной деятельности [Текст] / Л. В. Максимова // Развитие и совре-

менное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26-27 ноября 2004 г. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2004. – Вып. 2. – С. 133-137.

13. Мазиллов, В. А. Методология психологической науки: история и современность [Текст] : монография / В. А. Мазиллов. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.

14. Поддьяков, А. Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта [Текст] / А. Н. Поддьяков // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – С. 61-70.

15. Пожарский, С. Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека [Текст] / С. Д. Пожарский. – СПб. : ЛЕМА, 2013. – 266 с.

16. Пономарев, Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 480 с.

17. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой деятельности (к философским основам современной педагогики) [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

18. Серкин, В. Свобода шамана [Текст] / В. Серкин. – М. : Астрель, 2013. – 384 с.

19. Теоретические и прикладные акметехнологии в фундаментальном образовании [Текст] : монография / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. – СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 110 с.

20. Турчин, А. С. Акмеопсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами [Текст] / А. С. Турчин. – М. ; Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. – 318 с.

21. Турчин, А. С. Психологические особенности обеспечения системности знаний подростков и старших школьников в процессе экспериментального формирования системы основных исторических понятий [Текст] / А. С. Турчин // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. «Акмеология образования». – Т. 12. – № 5. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – С. 15-20.

22. Турчин, А. С., Турчин, Д. А. Особенности взаимных ожиданий предпринимателей и молодых специалистов в период трудоустройства [Текст] / А. С. Турчин // Психология управления. – 2007. – № 1. – Екатеринбург: ЗАО «Издательский Дом Гребенникова. Евразия», 2007. – С. 102-109.

23. Цукерман, Г. А. Зачем детям учиться вместе? [Текст] / Г. А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

24. Шадриков, В. Д. Цель учебной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2001. – 167 с.

25. Шаталов, В. Ф. Эксперимент продолжается [Текст] / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.

26. Gehlen A. Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn, 1955. S. 34-35.

27. Mehlhorn H., Mehlhorn H.-G. Untersuchungen zur Schöpferischen Denken bei Schülern, Lehrlingen und Studenten // Beitrage zur Padagogik. Berlin, 1982. Bd. 27. 248 S.

28. Piaget J. Einfuhrung in die Genetische Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1973. – 103 S.

29. Tyson H., Woodward A. Why Students Aren't Learning Very Much from Textbooks // Educational Leadership. 1989. № 11. P. 14-17.

30. Zur Stellung, Funktion, Gestaltung und zum Einsatz von gedruckten Lehr- Lernmitteln, Studienliteratur, in der Hochschulausbildung. T. 11 / Unter der Leitung von N. F. Talysina und W. Graf. VEB, Berlin, 1977. – 60 S.

### Reference List

1. Anisimov, O. S. Znak, smysl, znachenie i strukturirovanie vnutrennego mira cheloveka = Sign, sense, value and structuring interior [Tekst] / O. S. Anisimov // Mir psihologii. – 2008. – № 2. – S. 14-26.

2. Bodalev, A. A., Vasina, N. V. Akmeologija. Nastojashij chelovek. Kakov on i kak im stanovitsja? Acmeology. Real person. What is he and how does he become? [Tekst] / A. A. Bodalev, N. V. Vasina. – SPb. : Rech', 2010. – 224 s.

3. Gal'perin, P. Ja. Psihologija kak obektivnaja nauka = Psychology as an objective science [Tekst] / P. Ja. Gal'perin. – M. : In-t prakticheskoy psihologii ; Voronezh : MODJeK, 1998. – 480 s.

4. Davydov, V. V. Teorija razvivajushhego obucheniya = The theory of the developing training [Tekst] / V. V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.

5. D'jui, Dzh. Shkola i obshhestvo = School and society [Tekst] / Dzh. D'jui. – M., 1924. – 174 s.

6. Kniga Ekkleziasta ili propovednika = Book by Ecclesiastes or preacher [Tekst] // Biblija. – M., 1991. – S. 666.

7. Knjazeva, G. N. Akmeologija obrazovaniya = Education acmeology [Tekst] / G. N. Knjazeva. – Krasnodar : Kubanskij gos. un-t, 2013. – 267 s.

8. Korotov, V. M. Vvedenie v pedagogiku = Introduction to pedagogics [Tekst] / V. M. Korotov. – M. : Izd-vo URAO, 1999. – 256 s.

9. Kuz'mina, N. V., Turchin, A. S., Zharinova, E. N. Akmeologicheskie tehnologii fundamental'nogo obshhego obrazovaniya = Acmeological technologies of the fundamental general education [Tekst] : monografija / N. V. Kuz'mina, A. S. Turchin, E. N. Zharinova ; pod red. A. N. Sivaka. – SPb. : Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2016. – 286 s.

10. Leont'ev, A. A. Dejatel'nyj um (Dejatel'nost'. Znak. Lichnost') Active mind (Activity. Sign. Personality) [Tekst] / A. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2001. – 392 s.

11. Lotman, Ju. M. Semiosfera = Semiosphere [Tekst] / Ju. M. Lotman. – SPb. : Iskusstvo-SPB, 2000. – 704 s.

12. Maksimova, L. V. Osobennosti otnoshenija mladshih shkol'nikov k uchebnomu modelirovaniju v uslovijah special'noj organizacii uchebnoj dejatel'nosti = Features of the relation of younger school students to educational modeling in the conditions of the special organization of educational activity [Tekst] / L. V. Maksimova // Razvitie i sovremennoe sostojanie teoreticheskikh i prikladnykh social'no-psihologicheskikh i psihologo-pedagogicheskikh issledovanij v sisteme obrazovanija : materialy vsoros. nauch.-prakt. konf. Ivanovo, 26-27 nojabrja 2004 g = Development and the current state of theoretical and applied social-psychological and psychological-pedagogical researches in the education system: materials of the All-Russian scientific and practical conference. Ivanovo, on November 26-27, 2004. – Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2004. – Vyp. 2. – S. 133-137.
13. Mazilov, V. A. Metodologija psihologicheskoi nauki: istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: history and present [Tekst] : monografija / V. A. Mazilov. – Jaroslavl' : RIO JaGPU, 2017. – 419 s.
14. Podd'jakov, A. N. Protivodejstvie obucheniju i razvitiju drugogo sub#ekta = Counteraction to training and development of other subject [Tekst] / A. N. Podd'jakov // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 3. – S. 61-70.
15. Pozharskij, S. D. Akmeologija i katabologija: teorija sovershenstvovaniya cheloveka = Acmeology and catabology: theory of the person's improvement [Tekst] / S. D. Pozharskij. – SPb. : LEMA, 2013. – 266 s.
16. Ponomarev, Ja. A. Psihologija tvorenija = Creation psychology [Tekst] / Ja. A. Ponomarev. – M. : MPSI ; Voronezh : MODJeK, 1999. – 480 s.
17. Rubinshtejn, S. L. Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti (k filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) The principle of creative amateur performance (to philosophical fundamentals of modern pedagogics) [Tekst] / S. L. Rubinshtejn // Voprosy psihologii. – 1986. – № 4. – S. 101-108.
18. Serkin, V. Svoboda shamana = Freedom of the shaman [Tekst] / V. Serkin. – M. : Astrel', 2013. – 384 s.
19. Teoreticheskie i prikladnye akmetehnologii v fundamental'nom obrazovanii = Theoretical and applied acmetehnologies in fundamental education [Tekst] : monografija / pod red. N. V. Kuz'min, E. N. Zharinovoj. – SPb. : Izd-vo NU «Centr strategicheskikh issledovanij», 2018. – 110 s.
20. Turchin, A. S. Akmepsihologija razvitija sub#ekta obrazovanija v dejatel'nosti so znakovosimvolicheskimi sredstvami = Acmeopsychology of development of the education subject in activity with sign and symbolical means [Tekst] / A. S. Turchin. – M. ; Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2011. – 318 s.
21. Turchin, A. S. Psihologicheskie osobennosti obespechenija sistemnosti znanij podrostkov i starshih shkol'nikov v processe jeksperimental'nogo formirovanija sistemy osnovnykh istoricheskikh ponjatij = Psychological features of ensuring systemacity of knowledge of teenagers and senior school students in the course of experimental formation of the system of the basic historical concepts [Tekst] / A. S. Turchin // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. «Akmeologija obrazovanija». Bulletin of Kostroma state university named after N. A. Nekrasov. «Education acmeology». – T. 12. – № 5. – Kostroma : KGU im. N. A. Nekrasova, 2006. – S. 15-20.
22. Turchin, A. S., Turchin, D. A. Osobennosti vzaimnykh ozhidaniy predprinimatelej i molodykh specialistov v period trudoustrojstva = Features of mutual expectations of businessmen and young specialists during employment [Tekst] / A. S. Turchin // Psihologija upravlenija. – 2007. – № 1. – Ekaterinburg: ZAO «Izdatel'skij Dom Grebennikova. Evrazija», 2007. – S. 102-109.
23. Cukerman, G. A. Zachem detjam uchit'sja vmeste? Why should children study together? [Tekst] / G. A. Cukerman. – M. : Znanie, 1985. – 80 s.
24. Shadrikov, V. D. Cel' uchebnoj dejatel'nosti = Purpose of educational activity [Tekst] / V. D. Shadrikov. – M. : Logos, 2001. – 167 s.
25. Shatalov, V. F. Jeksperiment prodolzhaetsja = The experiment continues [Tekst] / V. F. Shatalov. – M. : Pedagogika, 1989. – 336 s.
26. Gehlen A. Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt. Bonn, 1955. S. 34-35.
27. Mehlhorn H., Mehlhorn H.-G. Untersuchungen zur Schopferischen Denken bei Schulern, Lehrlingen und Studenten // Beitrage zur Padagogik. Berlin, 1982. Bd. 27. 248 S.
28. Piaget J. Einfuhrung in die Genetische Erkenntnistheorie. 1. Aufl. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1973. – 103 S.
29. Tyson H., Woodward A. Why Students Aren't Learning Very Much from Textbooks // Educational Leadership. 1989. № 11. P. 14-17.
30. Zur Stellung, Funktion, Gestaltung und zum Einsatz von gedruckten Lehr- Lernmitteln, Studienliteratur, in der Hochschulausbildung. T. 11 / Unter der Leitung von N. F. Talysina und W. Graf. VEB, Berlin, 1977. – 60 S.