

Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения

С.В. Дмитриев

Мировоззренческие и теоретико-методологические основания образовательных технологий

Смена образовательных парадигм на рубеже столетий (переход от предметно-дисциплинарных технологий к личностно ориентированным) связывает цели образования с изменением качества человека, где приоритетом становится формирование цельной (соматопсихическое, духовно-ценностное и социокультурное единство) и гармоничной личности (на основе деятельностного подхода, способности личности к саморазвитию и самоутверждению).

Идёт процесс консолидации научных направлений, старые оппозиции (внешнее — внутреннее, деятельность — сознание и т.д.) уходят в прошлое. В школьной и вузовской дидактике разрабатывается *личностно-социально-деятельностный подход* к анализу систем обучения, выдвигается принцип единства практического (преобразовательного), теоретического (познавательного, исследовательского) и проектно-технологического содержания образования. Различается *образование посредством деятельности* (т.е. в процессе различных видов деятельности, таких, как игра, общение, художественное творчество и т.д.), *образование как вид деятельности* (т.е. индивидуальное воспроизведение общественного опыта), *образование как социокультурное пространство*, обладающее функциями обучающей и развивающей среды. Антропные образовательные технологии (совмещающие предметную направленность обучения и личностное развитие школьника) предъявляют более высокие требования к способностям человека *рефлектировать* свои мысли и действия, взвешивать их на «весах смысла». Без личностно-деятельностной рефлексии невозможны самореализация индивида, свободный и ответственный выбор своих действий.

Известно, что предметно-дисциплинарное содержание школьного образования (которое определяет его функционирование в качестве программы социально-педагогического управления деятельностью учащихся) и структура индивидуального духовно-практического опыта (ценностные смыслы, знания и умения) — всё это разновидности социокультурного, общественно-исторического знания. С той лишь разницей, что, если в приведённом перечне знания — это, прежде всего, когнитивные образы в сфере деятельностного сознания, умения — способы реализации когнитивно-предметного образа в деятельности ученика, то ценности — это система *надутилитарных знаний*, включаемых в структуру личности деятеля, образующих её духовно-деятельностный тезаурус. Последний представляет собой особый тип субъектной реальности, «лежащий» между личностью и социокультурным миром, который она осваивает и порождает в своих действиях. Это не просто «образ-Я», не система тех или иных представлений о мире, а *форма бытия личности*, синтез самого строения внутреннего предметного мира *homo totus* — человека целостного. Суверенный «духовно-ценностный логос» создаётся человеком всю жизнь, влияет на все процессы расширенного воспроизводства *being-acting-cognition* — *бытия-действия-познания*.

Подчеркнём, что сознание и деятельность органично связаны между собой как генетически, так и функционально. Они имеют общий базис, уходящий своими корнями в глубокие пласты (*universum*) духовной и материальной культуры. Здесь осуществляется *принцип единства личности и её внутреннего предметного мира*. Последний конструируется самой личностью, существует в сфере идеальной, «бестелесной сущности», надстраивается над социумом и природой. Это не столько «ансамбль всех общественных отношений» и «конденсат культуры» (связанный с производством материальных продуктов и «вещных отношений»), сколько «*производство смыслов*» — духовно-ценностных отношений к миру,

определяющих социокультурные диспозиции личности (детерминированные социумом) и смысл её индивидуального существования (экзистенциальный мир, самость, виртуальность человеческого духа).

Известно, что человек осваивает окружающий его мир и одновременно развивает своё духовно-деятельностное сознание с помощью особых средств, способов и регулятивов, которые называются *социокультурные действия*. Термин «социокультурный» означает — опирающийся на культуру как фундаментальную основу мышления и деятельности, которая вырабатывается веками. Социокультурные действия, сущностными признаками которых являются *прогресс творчества личности и наличие общественно-значимого продукта* (идеального или материального), имманентно присущи деятельностной природе человека и стимулируют, двигают вперёд общественный прогресс. Именно в сфере человеческих отношений рождается и затем с помощью социокультурных действий (построенных в педагогической сфере общества) реализуется человек-деятель, человек-художник, человек-праведник. Только через построение внутреннего предметного мира личности (осуществляемого в общении людей, в диалогическом познании и понимании друг друга) с помощью социокультурных, предметно-ориентированных действий (образовательных, производственных, спортивных и др.) «выстраивается» (и самореализуется) личность деятеля.

Социокультурный мир (здесь культура рассматривается как бытие и продукт, «конденсат» объективированной «коллективной духовности») *есть мир сделанный — Рукотворный*. «Рукотворный объект» всегда несёт в себе замысел создателя. Таким образом, осуществляется социокультурная мультипликация мира, множество его деятельностно-семантических отражений (научных, технологических, образовательных). Весь окружающий человека мир и его собственная деятельность в этом мире становится сложным семантическим «образовательным синтезом». Человек обретает потребности и способности в смысловой организации решаемых им тех или иных задач. Сама задача рассматривается как своего рода *духовно-деятельностный оператор*, мотивирующий действие, задающий ему цели, интенции, смыслы и служащий средством достижения «программного продукта».

Образовательные технологии должны дать человеку возможность сориентироваться там, где не работают биологические механизмы врождённого отбора жизненно значимых факторов внешней среды. Они должны обеспечить выход человека к его акме — возможности достигнуть вершин развития личности. Если социокультурная сфера образования «работает» в контексте задачи адаптации к природе и социуму, то духовно-ценностная сфера сознания выступает как «транссубъективный синтез», как идеальный комплекс духовных норм и ценностей, направленных на «построение личности».

Осуществление этой задачи предполагает синтез форм и видов отношений, определяющих организацию образовательных и обучающих технологий и глубинные процессы самооценки и самосознания ученика. Основанием для технологического проектирования деятельности школьного учителя служит совмещение двух позиций. Первая позиция — это социально заданная форма сознания, аккумулятивная в культурных символах и технологиях образовательной деятельности. Известно, что деятельностное сознание школьника формируется и развивается в целостном культурном слое (социопространство, образовательная среда, к которой избирательно приобщается ученик в процессе обучения). Личность, как известно, не усваивает культуру общества в целом — она осваивает лишь то, что связано с её ценностно-смысловой системой и духовно-практической деятельностью.

Вторая позиция — формирование деятельностного сознания школьника изнутри. Это генезис форм и видов сознания, их трансформация, преобразование друг в друга. Образы, идеи, понятия, знания, отражающие социокультурный, образовательный опыт, соотносятся со знаниями и смыслами рефлексивно-деятельностного сознания, но только при их внутреннем «очеловечивании», т.е. личностном принятии. Здесь семантические значения, отражающие опыт взаимодействия предшествующих поколений с социокультурной средой, переводятся из конвенционального, внешнего, во внутренний предметный мир личности (см. рис. 1 [см. PDF-версию журнала. С. 32]).

Отметим, что с генетической точки зрения предметные действия человека первичны, а практический интеллект, знания — вторичны. Структура личностного знания обусловлена в конечном итоге двумя объективными факторами: структурой познаваемого и преобразуемого объекта и общей структурой деятельности человека. По сути дела, *освоение знаний — это освоение действий, порождающих знания*. При этом сами знания извлекаются не из объекта, а из действий человека с объектом. Методы и способы действия определяют, какие предметные свойства и отношения в этом объекте раскрываются (*пред-мет* и *мет-од* имеют близкий лингвистический смысл) и какие именно знания вырабатываются у человека. Тем самым преодолевается «дидактическая дихотомия» между знаниями и действиями, усвоением информации и освоением знаний. *Усваивается информация* (целиком психический процесс), *осваивается способ действия* (в значительной мере внешне выраженный, практический вид деятельности). *Совершенствуются способы действия — совершенствуются способности (умения) мыслить и действовать*. Подчеркнём, что знания можно рассматривать как определённые «операторы умений». *Умения — это превращённая форма знания, позволяющая транслировать знание в деятельность*.

В дидактике серьёзное внимание уделяется технике передачи информации (трансляции знаний), разрабатываются информационные обучающие технологии. В меньшей степени обращается внимание на формирование способностей обучаемых «извлекать из информации личностные знания» в соответствии с *принципом рефлексивной саморегуляции деятельности* ученика. Информация становится знанием, если оно выработано самим человеком, отрефлексировано, понято и интерпретировано в соответствии с целями личности и задачами деятельности. С точки зрения дидактики личность развивает не знание, а специальное его конструирование. Механизмы рефлексии должны рассматриваться в контексте формирования технологии деятельности и с точки зрения развития личности деятеля. Необходим дидактический анализ *рефлексии как принципа познания* (рефлексивно-аналитическая позиция) и *рефлексии как принципа развития* (формирование способностей школьника продуктивно мыслить и действовать).

Рефлексивный поиск (доминанта на процесс) и *поисковая рефлексия* (доминанта на средства и результаты) — это важнейшие средства смысловой организации предметного действия. Рефлексия должна рассматриваться не только как *аналитическое средство* измерения мира и взаимодействия с ним (инструмент в руках человека), но и как *развивающий личность метод*. При освоении действий главное — не столько освоить операционные алгоритмы (способы действия), сколько сформировать способность их построить в различных ситуациях деятельности (в том числе при выработке обобщённых методов деятельности для широкого класса задач).

Для обучения методу решения тех или иных задач необходимы упражнения в выборе (поиске, выработке) эффективного метода. *Для обучения способу* действия (где целевые установки ориентированы на совершенствование системы рациональных технологических операций) необходимо дать ученику систему учебных заданий для отработки соответствующего алгоритма, комплекс упражнений для его тренировки.

Можно полагать, что в процессе смыслового проектирования и технологического построения действий сначала (на этапе познавательной направленности на предмет) школьник *вовлекается в процесс* деятельности. Далее (на этапе мотивации) он *ищет смысл своих действий* и, наконец (на этапе технологии), *осуществляет технико-технологическую организацию действия*. Известно, что «образование личности» идёт впереди развития (по Л.С. Выготскому). На первых этапах должны доминировать функции воспитания личности (формирование потребности мыслить и действовать), затем реализуются антропные обучающие и развивающие технологии: «Вовлеки меня — и я научусь» (китайская пословица). Ученик, таким образом, усваивает знания в контексте своих действий: «*Делаю, учась*» и «*Учусь, делая*». В «пробных действиях» подвергается испытанию формируемый объект (рациональность способов действия) и субъект (способности творчески мыслить и действовать).

Рефлексивные процессы «сшивают» знания о деятельности и знания об объекте (пред-

мете) этой деятельности. *Перспективная рефлексия* «прокладывает пути» в образовательном пространстве, проектируя обучающие и учебные технологии. *Контекстная рефлексия* (с участием *ретрорефлексии*) позволяет осуществить дискурс-анализ полученных результатов и средств их достижения. Для современного состояния школьного образования это не отдельный, хотя и важный вопрос, а проблемное поле исследований, где во главу угла ставятся не формально-логические механизмы «образования дисциплинарного знания», а «*образование личности с помощью знания*».

Теория — система *законов и закономерностей действительности* на основе обобщения научных знаний в той или иной предметной области исследования. Основные функции теории — *каузальная* (анализ и интерпретация научных фактов), *перспективная* (расширение концептуальной базы теории за счёт «знаний о незнании»), *прогностическая* (анализ альтернатив развития тех или иных объектов действительности).

Технология — система механизмов «*приведения в действие*» теории на основе технологической рефлексии научного знания (системообразующим элементом являются «знания как» — это своего рода *метазнания*, знания о способах использования знаний). Одна из важных задач школьного обучения — технологизация научных знаний. В традиционном обучении представлена преимущественно логика науки, где изучается сам предмет (дисциплинарное знание), а не образовательные технологии. При организованной рефлексии собственной деятельности школьника теоретические знания как бы «растворяются» в действиях, постоянно *трансформируясь из предмета анализа в технологические методы и средства* (рефлексивный анализ «что делать» и «как делать»).

Практика — система *взаимодействия субъекта и объекта* на основе дидактической переработки теории в практико-ориентированные знания (системообразующим элементом является «эффективность результата деятельности»). Известно, что наука допускает эквивалентные теоретические описания одного и того же объекта исследований. Практико-ориентированный человек выбирает и считает для себя «единственно правильной» ту теорию, концепцию, систему идей, которая *соответствует его мировоззрению*, так называемой практике «выстраданной истины».

Методология — система *общих принципов* познания, преобразования и оценки действительности с точки зрения определённых мировоззренческих критериев (системообразующий элемент — «социально апробированный метод»). Именно практика, как процесс и результат преобразования объективной реальности (и, следовательно, обогащённая теорией), требует разработки методологии (философской, общенаучной или предметно-дисциплинарной) *как объяснительного принципа и как системы регулятивов* во всех сферах предметной деятельности человека.

Методика — система *специализированных средств и способов* обучающей деятельности в конкретной предметно-дидактической ситуации (системообразующим элементом является «*способ действия*», в основе которого лежит мера субъекта).

Аксиология — система духовно-личностных ценностей, *ориентирующая личность и регулирующая* деятельность человека во всех его взаимодействиях с миром (системообразующий элемент — «ценностная оценка»). [Рис. 2 (Аксиологические основания антропных образовательных технологий) см. в PDF-версии журнала. С. 34]

Принцип рефлексивно-смысловой организации образовательных технологий

Итак, процесс познания, рассматриваемый в самом широком контексте, включает в себя два уровня — *предметный*, когда активность человека направлена непосредственно на некоторые объекты, и *рефлексивный*, когда познание обращается на сам процесс генерации знаний. Оба эти уровня присутствуют в научном познании. Однако предметная направленность научно-познавательной деятельности, как правило, доминирует над любыми формами рефлексии. Напротив, в образовательных технологиях, в учебном познании роль рефлексии значительно

возрастает. Последняя выступает как *необходимое условие* смысловой организации учебно-познавательной деятельности и совершенствования интеллектуальных возможностей человека. Благодаря рефлексии самосознание предстаёт «живым инструментом» самоорганизации личности и её продуктивной деятельности.

Предметом рефлексии в учебной деятельности школьников становится не столько объект познания в той или иной науке, сколько смысловая организация и реорганизация системы знаний о «предмете изучения». В первом случае объект познания рассматривается безотносительно к тому, что хотят и думают индивиды. Во втором случае доминирует индивидуально-психическая (хотя и социально нормируемая) познавательная деятельность, а сам индивид является свободной личностью, творящей и производящей смыслы. Строго говоря, структура познания (понятия, модели, теории) и структура концептуальных «знаний о знаниях» образуют (благодаря «методологической рефлексии») одну сложную дидактическую систему, рассматриваемую, с одной стороны, как «естественное» образование со своими внутренними законами функционирования и развития, а с другой — как рефлексивно-ориентированную систему «средств-в-деятельности-личности» (социогенез знания, заданный деятельностными экспликациями). Таким образом, дидактические технологии должны быть основаны на трёх «категориальных онтологиях»: *личность в развитии деятельности; деятельностное сознание в развитии рефлексии; деятельность в развитии рефлексивного сознания личности.*

В процессе обучения объективный и субъективный опыт взаимно предполагают и опосредуют друг друга. Сам переход объективного в субъективное и обратно становится предметом рефлексивного экспериментирования. Здесь имеется в виду *экспериментирование как специальные способы (методы) фиксации показателей*, репрезентирующих изучаемый объект, и *эксперимент как способ рассуждения и как вид чувственно-предметной деятельности* (так называемое «чувствознание»). При этом методы рефлексии, разрабатываемые в обучающих технологиях, должны формировать познавательную позицию ученика, задающую интеллектуальную перспективу и ракурс видения (понимания) познаваемой реальности. Английское выражение «I see» означает одновременно и «я вижу», и «я понимаю». Весьма важно при этом согласовывать четыре смысловые интенции: 1) на что следует смотреть; 2) что необходимо видеть; 3) что должен человек почувствовать (средства чувствознания); 4) с чем сравнить данный объект (на что он похож). Термин «инсайт» (англ. insight) можно трактовать, на наш взгляд, как способность «живого проникновения» в объект (предмет) действия или мысли: in (движение к смыслу) плюс sight (постижение смысла).

Здесь реализуется *эвристическое отношение к миру*, способность не просто «открывания мира», но и создания, конструирования реальности — способ «увидеть мир в ином свете» и активно встроиться в этот мир («посмотрим, что получится»). Это даёт возможность рассмотреть решаемые задачи в новом свете, переформулировать возникающие вопросы, переконструировать проблемное поле мышления и деятельности. Проблематизированная образовательная среда всегда требует проблемно-ориентированных, креативно-личностных средств деятельности. Так осуществляется предметно-деятельностный диалог человека с миром.

Таким образом, традиционный (предметоцентрический) подход характеризуется тем, что из соотношения компонентов учебно-познавательной деятельности «субъект — средство познания — объект» выделяется преимущественно предметная составляющая: объяснение и описание понимаются как характеристика объекта «самого по себе» (структурные связи и отношения), безотносительно к технологии деятельности. Следует иметь в виду, что научное познание, как правило, не обладает нормативной природой, не вырабатывает технологических установок, выполняя познавательную функцию (описание, объяснение, классификация, систематизация, прогнозирование). Лишь в сфере управления, обращённого на все виды человеческой деятельности (в том числе образовательно-обучающей), нормативность может быть представлена в виде должных императивных технологических предписаний (эталон, стандарт, алгоритм) или нормативных установок в виде желательных рекомендаций.

Применительно к образовательным технологиям всё сказанное выше обретает смысл в связи со спецификацией обучающей деятельности: «безлюдная» технология не удовлетворяет требованиям гуманизации образования. Нетрадиционный (антроподеятельностный) подход предполагает, что теоретическое описание и объяснение моделируемых объектов включает, во-первых, характеристику их взаимодействия со средствами познания и преобразования (принципами, методами, инструментарием), а во-вторых, учитывает ценностно-смысловые установки личности при решении тех или иных задач.

Главной задачей педагога становится *структурирование личностного знания, смысловое проектирование* необходимых способов деятельности, а техническим оператором станет *психическое управление и самоуправление* деятельностью ученика. Создание системно-структурированного, легко воспринимаемого и интерактивно-удобного знания, организация рефлексивного поиска необходимой для учащихся информации, методы эвристического мышления обеспечивают творческое саморазвитие личности, создают условия для восхождения к индивидуальности, приближения человека к акме. Основные направления совершенствования антропных образовательных технологий представлены нами на рис. 3 [см. PDF-версию журнала. С. 36].

1. *Совокупность принципов, правил, установок (педагогическое кредо), определяющих типологические особенности существования педагога в пространстве профессионального бытия. Характеризует диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, культуру профессионального мышления и образовательной деятельности.*

2. *Потенциал личности ученика, способностей к физической, креативной и концептуальной деятельности. Антропные технологии предполагают реализацию интегральных моделей образования (обучения), в которых индивидуальность ученика выступает как саморегулируемая система, детерминированная собственным потенциалом, интегрирующим его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные свойства.*

3. *Предметно-ориентированная сфера познания, задающая некий образец, модель восприятия и объяснения мира, а также основания для выбора методов его исследования и преобразования.*

4. *Знания педагога о предмете образования (обучения).*

5. *Дидактическое структурирование предметной области знаний на основе стандартов образования и проектной методологии.*

6. *Антропные образовательные технологии, методы акмеологического проектирования обучающей деятельности на основе психолого-дидактических закономерностей. Акмеологическое проектирование включает: целеполагание, поощрение, мотивацию; обдумывание, смысловое взвешивание, рефлексию; планирование организации действий и мероприятий по проекту; формирование образовательного пространства и обучающей среды; принятие педагогического решения.*

7. *Углубление знаний педагога о личности и деятельности ученика на основе общения, взаимопонимания, вхождения в духовно-деятельностное пространство личности, стремление к сотрудничеству и сотворчеству.*

8. *Избирательная самоактивизация психики ученика (мышления, памяти, внимания, воли) в процессе самообразования на всех уровнях субъективной реальности.*

9. *Построение собственных целевых программ самосовершенствования в предметной сфере познания в соответствии с перспективой становления человека как профессионала (субъекта профессиональной деятельности) и как личности (субъекта физического «Я», социального «Я», духовного «Я»).*

В школьной дидактике широко используется так называемый *задачный подход*. Основная его идея заключается в том, что учебная задача выступает как детерминанта действия — основного структурного элемента деятельности, которая всегда мотивирована, предметна, целенаправлена и смыслоорганизована. Поэтому представляется весьма важным сопоставить *структуру задачи со структурой человеческой деятельности*. Отношение между структурой деятельности (процесс движения от цели через средства к результату) и структурой задачи

(исходные данные, требуемый результат и условия перехода от данных к результату) таково, что каждый элемент деятельности может выступать в качестве любого элемента задачи. Однако возможно и обратное (инвертированное) соотношение, так как структура задачи отражает структуру мыследеятельности ученика и технологическую структуру разработки средств её решения. Структура мыслительного акта (как теоретического способа действия) состоит, по крайней мере, из трёх взаимосвязанных компонентов: *ориентации в ситуации задачи, поиска решения и его рефлексии.*

Применительно к процессу решения учебных задач рефлексивный поиск характеризуется как особая функция мышления, связанная с построением систем потенциально возможных действий (от «замысла-гипотезы» до проекта). Здесь конструирование различных вариантов этих действий и выбор из них адекватного условиям, целям и требованиям задачи (как процедура рефлексивного экспериментирования с объектом) завершается построением и реализацией программы действия. При этом ориентировочные операции обеспечивают выделение тех свойств (атрибутивных и функциональных) предметной ситуации, которые существенны для преобразования объектов учебной деятельности. Специфическим предметом рефлексивного мышления школьника является «логика мысли» и её соответствие «логике решаемой задачи». Рефлексия развёртывается как контроль за своими действиями и их критическая оценка. Если *контроль* позволяет определить соответствие действия требованиям задачи, то *оценка* — соответствие требованиям программной цели. Наиболее важная функция рефлексивного мышления заключается в обосновании *принципа решения задачи*, выступающего непосредственной объективной основой *обобщённого способа решения всех задач данного класса.*

Функциональная структура выработки решения учебной задачи представлена нами на блок-схеме (см. рис. 4).



Рис. 4. Функциональная структура решения учебной задачи

Эта структура воспроизводит сложную систему всех форм проектно-технологического мышления человека: *активную ориентировочную основу действия* (конкретную — обозначена цифрой 1 и обобщённую — цифра 2); *операционно-исполнительную основу действия*, включая механизмы «чувствознания» (цифра 3) и диагностические средства (цифра 4) и *регулятивно-оценочную основу действия* — образную (воображение действия «как оно должно быть» — цифры 5 и 6) и рефлексивно-понятийную (нормативно-контрольную — цифра 7).

Функциональная структура выработки решения задачи определяется потребностями, мотивами, установками, диспозициями человека. Структура этих интенций задаётся целями человека, целями деятельности и целями решаемой задачи. Она *концептуальна* (так как строится для класса целевых ситуаций на основе системы ценностей) и *конструктивна* (так как конструирует действие на основе ориентирующих и порождающих операторов).

Учебная задача как дидактический объект является системно-структурным образованием и включает в себя следующие компоненты: *предмет преобразования, заданный продукт* (программная цель), *целевые средства, процесс преобразования*, а также рефлексивное отражение всех перечисленных компонентов. Процесс рефлексивно-смыслового проектирования решения задачи осуществляется, как известно, в виде технических и технологических операций, выполняющих три вида функций: *информационная подготовка решения* (ориентировочные операции); *формирование способа действий* (системы операций, которые обеспечивают решение задачи); *контроль и коррекцию преобразовательных действий* (контрольные операции). Способы смысловой ориентации, технического конструирования и рефлексивной оценки представляют собой единый психический процесс, лежащий в основе проектирования и построения учебных действий школьника.

С нашей точки зрения, только *при решении задач знания становятся методом*, сближаются позиции теоретика, технолога и практика. Стираются *hard and fast lines* (демаркационные границы) между *homo scitus* (человеком знающим) и *homo peritus* (человеком умеющим) — он становится *homo agens* (человеком действующим). Рефлексивно-смысловая логика позволяет школьнику осмыслить свои действия с различных деятельностных позиций: *«исследователя»* (анализирующего и оценивающего данный объект); *«конструктора»* (проектирующего его); *«оператора»* (управляющего его построением и преобразованием) и *«рефлексивного Я»* (измеряющего и оценивающего свои «творения», а через них — свою собственную ценность).

Если предметом технико-технологических операций являются материальные и материализованные орудия и предметы труда, то предметом рефлексивно-смысловых действий является *сам человек-деятель*. Подлинным смыслом его учебно-образовательной деятельности становится не столько «познание того, что знают другие» (здесь реализуется преимущественно западноевропейская модель образования, связанная с *приобретением* знаний, умений, навыков), сколько *обретение и преображение* самого себя (восточная модель образования — «Познай и сотвори себя»), достижение аутентичности с собой и на основе этого — творческая самореализация личности в продуктах и результатах своей деятельности.