

СООТНОШЕНИЕ СТРУКТУРНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ АРХИТЕКТониКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И МНОГОМЕРНОЙ ЛИЧНОСТИ

В.Ф. Моргун

*Не бойся, что не знаешь, бойся, что не учишься.
Китайская мудрость*

Знаменитый физик М. Планк справедливо утверждал, что нет ничего практичнее хорошей теории, поэтому попытка А.А. Остапенко построить педагогическую систему понятий более высокого уровня обобщения заслуживает внимания. Знакомство с весьма сложным материалом, во-первых, поставило перед нами задачу понимания тех проблем и путей их решения, которые предложил автор обсуждаемого текста, и, во-вторых, вдохновило на попытку проекции этих педагогических понятий на многомерную структуру внутреннего мира личности, к которому обращается и который развивает и формирует личностно ориентированная педагогика.

Пять вопросов на понимание и ответы на них

В центральной статье А.А. Остапенко ставит, ищет и находит ответы на её основные проблемные вопросы. Не претендуя на истину в последней инстанции, он призывает не только к дискуссии по этим вопросам, но и к творческо-

му развитию проблемы. Остановимся на первом призыве и попробуем дать на поставленные вопросы краткие ответы, не «списывая» последние из текста уважаемого автора.

1. Корректен ли перенос теории П.К. Анохина о функциональности систем на теорию образовательных систем?

Теория П.К. Анохина об органических функциональных системах как теория более высокого уровня обобщения вполне «переносима» на образовательные системы. Его «акцептор действия» с обратной связью, которая позволяет своевременно корректировать отклонение процесса от цели как никогда актуален в педагогике. Педагогика страдает перекосом в пользу целевых структур (педагогических утопий — «новое что») и испытывает дефицит в диагностике «исходного что», а также функционально-процессуальных переходов от «исходного» к «итоговым» состояниям (структурам) педагогической системы («ноу хау» или «нового как»). Вспомним знаменитый тезис К.Д. Ушинского о том,

что прежде, чем воспитывать и обучать, следует познать ребёнка. Именно логика этих функционально-процессуальных переходов лежит в основе идеи (принципа) природосообразности в методике воспитания и обучения, к неукоснительному следованию которой (которому) призывали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и призывают В.Р. Ильченко, А.М. Кушнир и др.

2. Насколько предложенные определения вписываются в сложившийся научный контекст и проясняют/запутывают педагогическую теорию?

Из множества понятий А.А. Остапенко пытается создать связный контекст педагогической системы путём иерархизации понятий (поиск родовидовых связей), установления синонимичных (взаимозаменяемых) отношений между ними или чёткого их размеживания.

Итогом является прояснение (распутывание, а не запутывание) педагогической теории и практики.

3. Что уточняет и что выхолащивает (примитивизирует) предложенная А.А. Остапенко графическая схематическая наглядность?

«Примитивное» трактуется в обыденном сознании как нечто отрицательное, однако его более точный перевод с латинского — «первоначальное», т. е. базовое, основополагающее — призывает нас не бояться очищать зерна от плевел, предостерегает от впадения в «дурную бесконечность» понятийного тезауруса педагогической науки и практики. А если учесть преимущества целостности и наглядности, которыми обладают графические модели, то они обеспечивают не только лучшее понимание педагогики, но и лучшее её освоение.

П.Я. Гальперин в своё время категорически требовал не отождествлять *понимание* нового с его *освоением*. Он утверждал, что понимание наступает

на третьем этапе формирования новых действий и понятий (после (1) диагностического и (2) мотивационного) — (3) этапе составления ориентировочной основы действия (ООД — в виде текста и в виде схемы!). Этот феномен понимания иллюзорно воспринимается учащимся как освоение (уразумел — значит усвоил!), однако П.Я. Гальперин настаивает, что это иллюзия, и для гарантированного освоения ООД предлагает ещё четыре этапа формирования (4 — этап решения учебных задач в моторной, материальной форме действия, 5 — в перцептивной, наглядной форме, 6 — в речевой форме и, наконец, 7 — решение задач в умственной форме действия). Пользуясь случаем, **предлагаю этому феномену — «понимания как иллюзии освоения», или «нетождественности понимания и освоения» — присвоить имя Гальперина — «феномен Гальперина»** (по аналогии с известным в психологии памяти «феноменом Зейгарник» — незавершённые задачи запоминаются лучше, чем решённые).

Итак, графическая схематическая наглядность должна не только способствовать лучшему пониманию педагогических систем, но и помогать их освоению путём решения педагогических задач в практической, наглядной, речевой и умственной формах действия.

4. Насколько продуктивна предлагаемая модель соотношения структур и процессов в образовательной системе и возможны ли её прикладные варианты?

Гипотетически можно предположить, что если система (модель системы) понята и освоена, то вероятность её реального, продуктивного применения резко возрастает. Трудности возникают во внешней стимуляции и внутренней мотивации педагога.

Когда-то бывший министр образования Украины так ответил на просьбу учителя-новатора из Донецка В.Ф. Шаталова внедрить его систему обучения математике во всех школах Украины сверху... по министерскому приказу:

— Скажите спасибо, что мы напечатали книги с Вашим опытом, а внедрять его или не внедрять — это не дело министерства, а личное дело каждого учителя!?

Как видим, в ситуации отсутствия внешней стимуляции, в ситуации отсутствия внутренней мотивации (у большинства учителей) «воз» с опытом Шаталова «и ныне там». Дело доходит до курьёзов — опрос, например, магистрантов-математиков одного из педагогических вузов Украины показал: за пять лет обучения студентам-математикам не было рекомендовано ни одной книги известного педагога-новатора (?!). О каком освоении передового опыта после этого может идти речь, если он даже не понят, поскольку замалчивается, игнорируется коллегами. Если же ориентироваться на энтузиастов, то есть надежда, что труды участников этого сборника не ожидают ни судьба опыта Шаталова, ни «лавры» Сизифа.

5. Насколько корректно в теории педагогических систем Н.В. Кузьминой заменять функциональные компоненты процессуальными?

Если «придираться» к аннотации статьи А.А. Остапенко, где речь идёт о попытке «выявить системные соотношения между структурными и функциональными (процессуальными) компонентами образовательных систем», то проблемы замены компонентов вообще нет, поскольку они поданы как синонимы, а синонимы взаимозаменяемы по определению. Если же это антонимы, то заменять просто запрещено, ибо «а» не равно «б». Если это частично пересекающиеся по-

нятия, то замены уместны только в тех случаях, когда они пересекаются. Пересечение этих понятий можно обобщить понятием «активность» (из биологии) или понятием «движение» (из физики). Чем же объединены эти понятия и в чём они не пересекаются (различаются)?

Для рассмотрения этого вопроса воспользуемся тремя инвариантами многомерной структуры личности, предложенной автором¹ — первым, вторыми четвёртым: (1) пространственно-временных ориентаций личности, её (2) потребностно-волевых эмоциональных переживаний и (4) инвариантом уровней освоения социального опыта.

Функционирование, на наш взгляд, — это движение или активность в строго заданных и ограниченных пространственно-временных рамках (гомеостаз на уровне воспроизведения, «время остановилось», «кручусь как белка в колесе», «функционер» как бездушно-формальный исполнитель регламента и пр.).

Процесс — это движение, активность или функционирование в пространственно-временной динамике с элементами «творческой эволюции» (по А. Бергсону) субъекта процесса (развитие, воспитание, уровни обучения, познания, творчества и пр.). Сравним с пониманием процесса А.А. Остапенко, которое он приводит п. 1.4 своей статьи: «В нашем контексте под процессами мы будем понимать образование, обучение, воспитание, развитие, познание, управление, etc.». Даже в языковой норме, например, словосочетание «процесс обучения» вполне приемлем, а «функционирование обучения» — режет слух, хотя грамматически это, видимо, допустимо.

¹ Моргун В.Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности // Психологические проблемы индивидуальности / Под ред. Б.Ф. Ломова, М.И. Палея и др. Вып. 2. М.-Л., 1984. С. 24-28.

Если Н.В. Кузьмина не возражает против такой трактовки, или её теория допускает такую трактовку, то замены функциональных компонентов педагогической системы процессуальными корректны в случаях «активности» или «движения» и некорректны в случаях гомеостаза (где корректно — функционирование) или в случае «творческой эволюции» (где корректен процесс).

**А был ли «мальчик»,
или
Если у нас педагогика взаправду
лично ориентирована, то
давайте обратимся к личности**

Легко догадаться, что под «мальчиком» в названии второй части статьи подразумевается «личность». Казалось бы, без упоминания личностного подхода не обходится ни один образовательный документ, зачем ломиться в открытую дверь? Однако от деклараций о личностном подходе к реальному подходу не один шаг.

Обратимся снова к центральной статье А.А. Остапенко. Он констатирует, например, что в моделях А.М. Пышкало и В.И. Гинецинского процессуальный компонент фактически не представлен. Так, А.М. Пышкало пишет, что методическая система «являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения». Как видим, если «методы» и «формы» обучения хоть как-то претендуют на «процессуальный компонент», то учащийся и учитель отсутствуют точно. И не только у него.

На граф-схеме структурно-функциональной модели воспитания по В.И. Гинецинскому личность учащегося уже представлена, но в очень одностороннем виде — только как «объект педагогиче-

ского воздействия». У раннего В.П. Беспалько появились и учащиеся, и учителя, но позже учителя были «урезаны» до одного из «средств обучения».

Из цитируемых А.А. Остапенко корифеев современной педагогики только Н.В. Кузьмина последовательно реализует лично ориентированный подход, во всех вариантах её педагогической системы присутствуют и учителя, и учащиеся. В оригинальных структурно-логических схемах А.А. Остапенко они также присутствуют как субъекты деятельности или взаимодействия.

Насколько личность ребёнка является ценностью для будущих учителей-практиков можно увидеть из анализа опыта собеседования с абитуриентами, описанном в книге под редакцией И.А. Зязюна «Учитель, которого ждут» (М., 1988). Тогда будущий кандидат психологических наук А.П. Коняева (уже давно — кандидат наук) предложила проверочный вопрос для уточнения искренности ответов абитуриентов в ходе собеседования (без детектора лжи) на вопрос традиционный:

— Почему Вы избрали именно педагогический институт?

На традиционный вопрос абитуриенты дают традиционный ответ:

— Потому что люблю детей!

Контрольный вопрос А.П. Коняевой звучал так:

— А какие чувства Вы испытываете ко взрослым?

И это, казалось бы банальное уточнение, неожиданно разделило единый поток «любящих детей» абитуриентов на три группы. Первая группа, не задумываясь, резко возбуждалась и восклицала:

— Терпеть не могу взрослых, поэтому и хочу работать с детьми!

Вторая группа абитуриентов продемонстрировала иную картину. Её представители сначала впадали в лёгкое замеша-

тельство, а затем, после паузы для скрытого поиска морально правильного ответа, как правило находили его, и без видимого энтузиазма и особой убеждённости формулировали так:

— Если люблю детей, то надо любить и взрослых.

Третья группа, не возбуждаясь, не впадая в ступор, без раздумий давала простой ответ:

— И взрослых тоже люблю.

Легко понять, что именно третья группа абитуриентов имеет искреннюю гуманистическую направленность личности, которая должна быть присуща учительской профессии. Первую и вторую группы составляют, соответственно, явные и скрытые мизантропы (вплоть до садизма). Если учесть, что сейчас основной (если не единственный) критерий отбора в педагогические вузы — обезличенное тестирование, то с личностным подходом у нас сложности не только в теории, но и на практике.

Однако не будем отчаиваться и предпримем попытку рассмотреть проблему статьи с точки зрения личности учащегося и учителя: построить проекцию структурно-процессуальной архитектоники образовательной системы на личность, если наша педагогика действительно ориентирована на участников образовательной системы или ставит задачу такой ориентировки хотя бы на будущее.

В истории построения психологической теории личности выделяют два диаметрально противоположных подхода — идеографический, то есть описательный, понимающий, художественный (В. Дильтей, К. Роджерс и др.), и номотетический, или нормативный, мерный, научный (Г. Олпорт, В. Штерн, А.Ф. Лазурский и др.). Крайности этих двух подходов пытается эклектически преодолеть психоанализ (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм и др.).

Снятие противоречия между указанными подходами возможно на основе *диалектического метода восхождение от абстрактного к конкретному*, который складывается в исследованиях отечественных психологов, — Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, С.Д. Максименко, Г.А. Балла, В.В. Рыбалка и др. Согласно этому методу, теория личности должна выводиться из одной категории, из исходной «предельной» абстракции или «клеточки» анализа, которая в ходе конкретизации поможет дать развёрнутое психологическое представление о личности, её сущностном содержании, структуре элементов в их связях и развитии. При этом номотетическое и идеографическое направления становятся полюсами общего научного подхода к изучению личности. Характеристика последней на пути восхождения от абстрактного номотетического понимания к конкретному идеографическому описанию постепенно «обогащается» множеством качеств, характеристик, параметров (предельно-бесконечным, то есть уникальным).

В предложенной автором монистической теории многомерного развития личности (далее будет употребляться краткое её название — многомерная теория личности) проанализировано три этапа, или шага восхождения от абстрактного к конкретному.

I. На первом этапе такого восхождения в качестве исходной «клеточки», избирается категория «деятельная личность». При этом деятельность личности понимается значительно шире, чем индивидуальная предметно-практическая деятельность субъекта, а именно — как система человеческой жизнедеятельности.

II. При системно-методологическом понимании личности следующий, вто-



Рис. 23. Схематическое изображение многомерной структуры личности (по В.Ф. Моргуну)

рой, шаг конкретизации на пути восхождения от избранной абстрактной единицы анализа к конкретной её характеристике должен осуществляться в соответствии с тремя принципами: а) онтологизации структуры личности; б) становления связей элементов (внутренних и внешних) в этой структуре; в) детерминации развития личности. Рассмотрим эти принципы и их реализацию подробнее.

А. Онтологизация структуры личности предусматривает определение таких пяти инвариантов, как:

1) пространственно-временные ориентации (на прошлое, настоящее, будущее); 2) потребностно-волевые эстетические переживания, пристрастность, небезучастность (негативные, амбивалентные, позитивные); 3) содержательные направленности деятельности личности (деловая: на предмет — средство — продукт; на общение с другим

человеком; игровая: на процесс; самодеятельная: на самого себя); 4) уровни овладения опытом (учение, воспроизведения, познания, творчества); 5) формы реализации деятельности (моторная, перцептивная, речемыслительная).

Б. Пять отмеченных инвариантов деятельности увязываются между собой и образуют пучок векторов, которые пересекаются в одной точке, «узле» (по А.Н. Леонтьеву), или хронотопе (по М.М. Бахтину). Структура личности при этих условиях может быть представлена в виде схемы (см. рис. 23).

В. Детерминация развития индивида в личность осуществляется, согласно данной теории, на основе решения главного движущего противоречия между ограниченностью человека как естественного биологического существа и универсальностью человека как «родового» (общественного) существа. С другой стороны, через свою определённую ог-

раниченность человек не в состоянии стать тождественным всей совокупности общественных отношений и реализовать соответствующую масштабу этой совокупности общественную сущность. Поэтому возникает необходимость отобразить эту сторону личности в понятии индивидуальности, то есть уникальности личности конкретного человека как в естественном, так и в общественно-личностном аспектах.

III. Третий этап (шаг) восхождения от абстрактного к конкретному происходит через «психологическую концептуализацию структуры связей», развития пяти выделенных инвариантов онтологизации структуры деятельной личности. Рассматривая диалектически связанные инварианты, можно выделить конкретные их характеристики и движущие противоречия, которые задают каждый из них:

1. пространственно-временные ориентации личности «состоят из соотношения локализации личности в прошлом, настоящем и будущем» и задаются решением противоречия между бытием и небытием материальных и духовных носителей личности — генома, тела человека, тех, кто её знал, её деяний и творений;

2. потребностно-волевые переживания личности выявляются в эмоциях и эстетических чувствах, за которыми стоят имеющиеся и напряжённые потребности (нужды — по С.Д. Максименко), мотивы, личностные смыслы, цели, установки. Структура потребностно-волевых переживаний представлена в виде определённого соотношения негативных (низменное, безобразное), амбивалентных (трагическое, комическое) и позитивных (прекрасное, возвышенное) чувств. Отмеченные переживания задаются «противоречием между жизнью индивида (удовлетворением потребности) и смертью (блокированием или пре-

ращением обмена веществ, энергии и информации организма со средой)»;

3. содержательная направленность деятельности личности отвечает устоявшейся системе разделения труда и жизненному пути субъекта деятельности и состоит по содержанию из следующих её видов: а) направленность на предметно-орудийное результативное преобразование природы (труд в узком понимании); б) направленность на субъектно-знаковое познание и изменение других людей (общение); в) направленность на преобразование способов собственной активности (игра, ритуал); г) направленность на преобразование самого себя («самодеятельность» по С.Л. Рубинштейну, «самоактуализацию» по А. Маслоу, но шире, потому что включает не только творческое самосовершенствование человека, но и возможные застой или даже самодеградацию);

Содержательная направленность как инвариант личности задаётся решением противоречия «род-природа», в результате чего человек как родовое существо превращается из индивида как потребителя естественных предметов в субъекта как создателя продуктов для удовлетворения своих потребностей, используя орудия и сознательную, идеально-знаковую кооперацию с обществом;

4. уровни овладения личностью опытом выстраиваются в такую иерархию: а) учение (передача опыта от учителя к ученику); б) воспроизведение деятельности личностью; в) познание как «теоретическая установка» (по Ш.А. Надирашвили), «надситуативная активность» (по В.А. Петровскому); г) творчество как высший уровень овладения деятельностью. Указанные уровни задаются решением противоречия между интериоризацией (распредмечиванием) социального и экстериоризацией (опредмечиванием) индивидуального опыта;

5. формы реализации личностью деятельности представлены таким образом: а) моторная (или материальная по П.Я. Гальперину); б) перцептивная (по Н.Ф. Талызиной); в) речевая; г) умственная (рефлексивная). Они задаются разрешением противоречия между под-сознанием и сознанием человека.

Конкретный психологический анализ пяти рассмотренных инвариантов позволяет дать следующее определение личности: *личность* — это активно овладевающий и сознательно преобразующий природу, общество и собственную индивидуальность человек, внутренний мир которого имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней овладения опытом и форм реализации деятельности. Этим соотношением детерминирована свобода субъектного самоопределения личности в её поступках и мера ответственности за их (включая и подсознательно-непредвиденные) последствия перед природой, обществом и своей совестью.

Это определение личности может быть сжато представлено в виде символической формулы как функция (f) вышеупомянутых пяти переменных (инвариантов) её структуры:

$$\text{Личность} = f(O; П; Н; У; Ф),$$

где O — пространственно-временные ориентации личности; $П$ — потребностно-волевые эмоциональные переживания; $Н$ — содержательные направленности; $У$ — уровни овладения опытом; $Ф$ — формы реализации деятельности.

Предложенное понимание структуры личности может быть соотнесено с психологическими понятиями, которыми традиционно характеризуется личность. Так, *темперамент* определяет

ся динамической особенностью пространственно-временных ориентаций и свойств личности. *Способности* связываются с инвариантами уровней освоения опыта и форм реализации деятельности личностью. *Ценностные ориентации, направленность* личности задаются потребностно-волевыми переживаниями человеком содержания деятельности. В конкретном психологическом анализе они описываются как потребности, мотивы, смыслы, цели, установки. *Мировоззрение (внутренний мир* как «вещь-в-себе» по И. Канту) личности выступает как синтез её менталитета (умственных способностей) и ценностных ориентаций. Предметом мировоззрения выступает сам человек, его понимание природного и социального мира и своих места и миссии в нём. *Характер* заключается в стабильности целостной структуры личности, а *акцентуации характера* связаны с избыточным выражением определённой черты характера, на грани патологии, и сопровождаются или личными рекордами (в случае соответствия акцентуации требованиям деятельности), или перенапряжением, неадекватностью поведения, срывами человека во время их преодоления (в случае несоответствия акцентуации и требований деятельности).

Рассмотрим *результаты* использования многомерной теории личности для реализации принципа дополнительности в синтезе категорий деятельности, установки и поступка.

Психологическую теорию «поступка» В.А. Роменца не следует считать альтернативой деятельностному подходу, ибо в таком случае происходит скрытая синонимия (или взаимоподмена этих категорий). Поступок не является синонимом любого действия, он предусматривает момент выбора среди альтернатив (И.П. Манюха), волевые усилия для пре-

одоления препятствий (Т.М. Титаренко), а также моральную самооценку субъектного выбора личности (В.А. Татенко). В традиционных соответствиях между источником активности личности и её видом (по А.Н. Леонтьеву) первичная и вторичная установки (по Д.Н. Узнадзе) лежат в основе и заключают известную иерархию Леонтьева, а поступок (по В.А. Роменцу), на наш взгляд, должен заполнить существующий пробел в центральном звене, потому что является конгруэнтным ключевой категории деятельностного подхода — категории «личностного смысла».

Вторичные социально сформированные (фиксированные) установки, приобретая побудительную силу, превосходящую первичные витальные установки, становятся «сублимированными потребностями» (по З. Фрейду), «квазипотребностями» (по К. Левину), «ценностными ориентациями» (по М. Рокичу), «направленностями личности» (по А.Н. Леонтьеву), «нуждами» (по С.Д. Максименко).

Как видим, в достаточно традиционной для отечественной психологии личностно-деятельностной парадигме многомерная теория личности, благодаря синтезу достижений теорий деятельности, установки и поступка, приводит к ряду инновационных концептов.

Во-первых, уточнена структура основных видов человеческой деятельности и их последовательности как ведущих деятельностей в онтогенезе. Ведь даже в отечественной психологической науке не было общепринятой номенклатуры основных видов человеческой деятельности ни по количеству, ни по содержанию. Так, лидер ленинградско-петербургской школы Б.Г. Ананьев исходил из такого перечня: *игра* — общение — познание — *труд*. Лидер одной из московских школ А.Н. Леонтьев отстаивал несколько другое видение: *игра* — уче-

ние — *труд* (с имплицированным общением, которое не имеет автономного статуса, ибо присутствует («растворено») в каждом из трёх основных видов деятельности). Как видим, консенсус корифеев психологии имеем только по *игре* и *труду*, отмеченных курсивом.

Многомерная теория личности, исходя из критериев системности (по А.Н. Леонтьеву), уточняет количество и содержание основных видов деятельности человека в ходе жизни: труд — общение — игра — самодеятельность. Превращение в ходе жизни системы основных видов деятельности, исходя из критерия пристрастности субъекта (по А.Н. Леонтьеву), в **ведущие деятельности** (выделены жирным шрифтом) можно показать с помощью такой последовательности иерархических систем (комплексов) деятельностей:

- 1) **труд** — (общение — игра — самодеятельность);
- 2) **общение** — (игра — самодеятельность — труд);
- 3) **игра** — (самодеятельность — труд — общение);
- 4) **самодеятельность** — (труд — общение — игра).

Предметно-манипулятивная деятельность в раннем онтогенезе есть первичный вид труда. Ещё М.Я. Басов в своей блестящей «Педологии» (1932) рассматривал игру и детский труд как два родственных типа деятельности ребёнка. К. Коффка, исследуя основную функцию детства на уровне учения, пришёл в «Основах психического развития» (1934) к такому выводу: «Если мы примем, что учение объективно является трудовой деятельностью, то придём к правильному пониманию детства, в течение которого объём и интенсивность учения (объективно — труда, по Коффке. — В.М.) далеко превышает всё более поздние периоды» (с. 31). Си-

Структура индивидуальной деятельности личности (по А.Н. Леонтьеву, модификация В.Ф. Моргуна)

Источник активности личности	Форма активности	Объект активности
Потребность, нужда, первичная установка	Поведение	Природная и социальная среда
Мотив	Деятельность	Предмет
Смысл	Поступок	Задание
Цель	Действие	Продукт
Вторичная установка (по Д.Н. Узнадзе)	Операция	Результат (в стандартных условиях)

стема воспитания слепоглухонемых детей также доказывает приоритет трудовой деятельности, сотрудничества (самообслуживание, уход, уборка, владение орудиями труда и тому подобное), в развитии психики и личности (Мещеряков, 1974). Не случайно и теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина предлагает начинать учение в любом возрасте с моторной формы действия, то есть — с реального преобразования предметов или их моделей, что характерно именно для труда.

С момента «комплекса оживления» ребёнок из предметного мира выделяет ближайшего человека; направленность на людей в последующем станет главной в мотивации общения.

Продвижение на пути психической зрелости автономизирует детей, которые посредством *игровой* деятельности продолжают совершенствовать себя в процессах *труда* (деловые игры), в процессах *общения* (ролевые игры, социодрамы, по Дж. Морено), в процессах *самодетельности* (психодраматические игры — по Морено, сценаристом, режиссёром и соисполнителем которых выступает сам человек). Некоторые учёные настаивают на доминировании игры в течение всего жизненного пути. Ф. Барлетт, например, своей монографии, по-

свящённой психологии взрослой жизни, дал красноречивое название: «Психика человека в труде и игре» (1959). Но и они не возражают ни против труда (Барлетт), ни против существования «искренних (неигровых)» отношений между людьми (Е. Берн, 1988), ни против «серьёзных» видов деятельности (Й. Хейзинга, 1992).

Во-вторых, замена учения (по Леонтьеву) или познания (по Ананьеву) в основных видах деятельности на самодеятельность (не только «творческую самодеятельность» по терминологии Рубинштейна, но с более широким содержанием — до самодеградации, по Моргуну) является ещё одной инновацией многомерной теории личности.

Но она не преуменьшает роль учения в жизни человека. Напротив, обучение, воспроизведение, познание (учение), творчество, образуя отдельный четвёртый инвариант в структуре личности — уровней овладения опытом — становятся причастными к каждому из четырёх основных видов деятельности в течение всей жизни человека, а не ограниченной во времени «учебной деятельностью», характерной только для школьного студенческого возраста.

Сделаем ещё один шаг конкретизации в контексте третьего инварианта содержательных направленностей лич-

ности и построим модифицированную структуру индивидуальной человеческой деятельности. Её основу, как отмечалось выше, составляют представления А.Н. Леонтьева, дополненные теориями «установки» (по Д.Н. Узнадзе), «поступка» (по В.А. Роменцу), «нужды» (по С.Д. Максименко)².

Задав такое многомерное понимание личности, спроецируем на него тот педагогический тезаурус понятий (точнее — основные из них), который рассматривается в центральной статье А.А. Остапенко. И, возможно, нам удастся получить ещё один их синтез без риска выплеснуть из купели (структурно-процессуальной архитектоники образовательной системы) вместе с использованной водой и ребёнка (личность).

Воспользовавшись структурой индивидуальной деятельности личности (см. выше табл. 5) можно соотнести понятия движение, активность, процесс, функционирование (на внутренних взаимосвязях которых мы останавливались выше) с понятием «педагогическое поведение». Педагогической деятельности соответствует «сдвоенная деятельность» учителя с двумя предметами: предметом учебным и личностью ученика как субъекта познания этого учебного предмета. Поэтому, сводя деятельность педагога к оргменеджменту (управлению учеником), мы рискуем уподобиться герою известной байки, который вынужден заниматься обучением других, потому что сам не умеет работать (?!). Пониманию (осмыслению) учебного материала соответ-

ствует поступок ученика, который предполагает борьбу смыслов, волевое усилие для их выбора и моральную оценку. Педагогической методике релевантно действие умение решать учебную задачу. Педагогической технологии — операция (цикл операций) как автоматизированный навык решения задачи со стандартными условиями (близкое понятие педагогическая техника — степень освоения участником педагогического процесса педагогической технологии, педагогическое мастерство — высокая степень освоения).

Подчеркнём ещё раз то, что третий инвариант основных деятельностей в многомерной теории личности не содержит... учебной деятельности. Она отнесена к четвёртому инварианту структуры личности и трактуется как базовый уровень освоения опыта всякой человеческой деятельности. И это естественно, ведь человеку приходится всю жизнь (а не только в детско-студенческом возрасте!) учиться (доучиваться, переучиваться) труду, общению, игре и самодеятельности как работе над собой³.

Модель образовательного процесса (ОП) В.В. Гузеева соотносима прежде всего с (1) инвариантом пространственно-временных ориентаций личности, ведь он разбивает ОП на периоды с начальными условиями, промежуточными задачами и конечным результатом (от ближайшего итога до окончательного идеала, по Ф. Акоффу и Ф. Эмери). В этом контексте обратим внимание на диалог

² Моргун В.Ф. Многомерная теория личности и принцип дополнительности деятельности, установки и поступка // Харьковская школа психологии: наследие и современная наука. Сб. статей, посвященных 80-летию юбилею психологической школы Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды / отв. ред. Т.Б. Хомуленко, М.А. Кузнецов. Харьков: ХНПУ имени Г.С. Сковороды, 2012. С. 114.

³ Моргун В.Ф. Обучение, воспроизведение, учение и творчество как уровни освоения деятельности в многомерной теории личности // Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы. Материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию академика РАО Н.Ф. Талызиной. г. Москва, 6-8 февраля 2014 г. / Отв. ред. Ю.П. Зинченко, О.А. Карabanова, А.И. Подольский, Г.А. Глотова. М.: МГУ, 2014. С. 245-247.

автора⁴ и А.А. Остапенко⁵ по проблеме соотношения интеграции и дифференциации (интедиффии) образовательного процесса с опорой на периодизацию развития личности в ходе жизни, разрабатываемую психологами.

Структурные и функционально-процессуальные компоненты системы образования по Н.В. Кузьминой релевантны таким инвариантам и параметрам многомерной структуры личности (см. выше рис. 23). «Конструирование научной и учебной информации» и «прогнозирование последующей образовательной системы» связано в структуре личности с инвариантами (1) пространственно-временных ориентаций (1.2 — на настоящее и 1.3 — на будущее) и (4) уровней освоения опыта (4.4 — творчество). «Оценивание на основе критериев оценки образовательной системы» релевантно во внутреннем мире личности инварианту (2) потребностно-волевых эстетических переживаний человека. «Организация учащихся» и «коммуникация с помощью средств образовательной коммуникации» соотносимы с (3)

⁴ Моргун В.Ф. Интедиффія освіти. Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедиффії) навчання. Курс лекцій. Полтава: Наукова зміна, 1996. 78 с.

⁵ Остапенко А.А. Природосообразная модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребёнка // Педагогические технологии. 2009. № 1. С. 16-26.

инвариантом содержательных направленностей личности (3.2 — на общение). «Гностические процессы, реализуемые составом преподавателей» локализируются на (4) инварианте уровней освоения опыта (4.3 — учение, познание).

На обобщающей граф-схеме «Соотношение структур образовательной системы и образовательного процесса» (см. рис. 9) А.А. Остапенко расставляет все точки над «і», он ставит во «главу улов» своей графической модели (на её полюсах) *личность учителя* (с его управленческой и содержательной деятельностью) и *личность учащегося* (с его познавательной деятельностью и методикой/технологией решения содержательных задач учебного предмета).

Подводя итоги, во-первых, согласимся с А.А. Остапенко и Н.В. Кузьминой в том, что: «Пять взаимосвязанных структурных и пять процессуальных компонентов составляют образование как целостную функциональную систему». Во-вторых, надеемся, что предложенная автором многомерная (пяти-инвариантная — очевидно, число пять — не случайное совпадение!) модель структуры личности участников образовательного процесса, станет ещё одним шагом перехода от деклараций о личностно ориентированной педагогике к её реальному осуществлению.