

Проблемы мотивация учения. Возрастной аспект

Проблематика данной конференции помимо важных, видимо, вопросов социально-экономического происхождения и реализации интересов в сфере образования с необходимостью заставляет поставить и еще один, думается, не менее важный вопрос. Является ребенок, ученик, «обучающийся» игроком на поле образовательных интересов. Если да, то каков этот интерес, каково происхождение этих интересов, необходимо ли его учитывать, как удовлетворить этот интерес.

В принципе есть два источника интересов. Первый – внешний – фиксирует, каким должен быть человек, которого общество может считать дееспособным (какими знаниями и способностями он должен обладать). Из этой позиции определяется, что должно быть передано ребенку в виде знаний, умений, компетентностей и т.д. И вторая - внутренняя (субъектная) – что необходимо самому субъекту, чему он сам хочет научиться. Суть проблемы интересов в образовании центрируется вокруг «места встречи» этих двух позиций – внешней и внутренней.

Сегодня содержание образования целиком задается первой позицией – внешней. Мой тезис состоит в следующем: при игнорировании интересов взрослеющего ребенка происходит элиминация образования, и тогда интересы всех остальных игроков (государства, системы образования, бизнеса) – фикция.

Мы исходим из того, что образовательное пространство **можно и необходимо** выстроить относительно базальных потребностей растущего ребенка. В противном случае все усилия, вложения, политические действия – напрасны. Фактически ситуация следующая: взрослый вкладывает собственные ресурсы в образование, исходя из собственных представлений о том, чему должен научиться ребенок и надеясь, что тот обеспечит его старость, но, сделав это неудачно, обнаруживает тщетность своих вложений. То же на государственном уровне: вложения в систему образования, предполагающие возврат в будущем, оказываются потраченными напрасно. Если продолжать строить образование, исходя лишь из запроса внешнего по отношению к базовым потребностям самого обучаемого, мы всегда будем «промахиваться» - наши действия будут пропадать, тонуть, исчезать.

Можно в дополнение к сказанному указать и на родовой признак системы образования. Оно традиционно строится по инженерному типу: это функционирование системы в предположении, что процесс усвоения подчиняется схеме $S \rightarrow R$, т.е. предполагается заранее запрограммированный ответ (качество усвоения) на заданный стимул (содержание обучения). Такая схема приложима к сложному, но «мертвому» объекту; предполагается **единственный** ответ, который можно заранее спланировать, спроектировать, задавая стимул. Традиционно система образования не допускает наличие собственных характеристик объекта воздействия.

Отсюда, собственно, и все вытекающие характеристики системы образования, которую в свое время называли «объектной».

Наиболее ярким примером неадекватности этой парадигмы является подростковая школа, построенная без учета собственных интенций учеников, выполняющая сегодня (в массовой практике) единственную функцию – подконтрольной социализации.

Всем понятно, что образование может быть эффективным, т.е. можно рассчитывать на «доход», только в случае, если оно отвечает «естественным» потребностям ребенка. Слово «естественный» взято в кавычки, поскольку собственно естественных потребностей у человека не бывает.

Какие именно интересы ребенка, а их множество, необходимо учитывать? Наш тезис состоит в том, что пространством анализа потребностей ребенка, а именно они задают основу формирования его «интересов» - является пространство возрастного развития.

Чтобы сформулировать требования к системе образования, вытекающие из анализа логики возрастного развития, необходимо обратиться к теоретическим объяснениям механизмов возникновения и развития мотивов.

Согласно теории деятельности, мотивация возникает при «опредмечивании потребности» (А.Н.Леонтьев): исходные потребности (биологические нужды) в процессе развития человека «находят» в окружающем мире предметы своего удовлетворения, и эти предметы становятся мотивом деятельности.

В этой логике вычленяется два исторических процесса – филогенетический и онтогенетический.

В истории человечества шел процесс развития средств удовлетворения потребностей – предметов, т.е. мотивов. У человека есть исходные – базовые, витальные, базальные – потребности – в пище, в тепле. Постепенно сфера предметов, удовлетворяющих эти потребности, расширялась, возникали новые предметы, опосредующие удовлетворение этой потребности (возникла и развивалась сфера производства: неолитическая революция, научно-технический прогресс. Возникали новые потребности и новые мотивы (предметы, удовлетворяющие потребность). Возникли «идеальные» потребности и мотивы.

Таким образом, опредмечивание потребности, т.е. «встреча» с предметом, который может удовлетворить потребность, приводит к двум взаимосвязанным процессам – расширение предметности и развитие потребностей.

А.Н.Леонтьев описывал также и механизм развития мотивов. В процессе развития деятельности составляющие его действия обособляются, «разрастаются» и превращаются в самостоятельные деятельности. Цель действия становится мотивом новой деятельности. Этот механизм получил название «сдвига мотива на цель».

Другой исторический процесс развития мотивационной сферы – онтогенетический. Ребенок рождается в мире глубоко дифференцированных потребностей и мотивов. Этот мир потребностей и мотивов открывается ребенку постепенно. Чем сложнее организованность этого

мира, тем сложнее процесс взросления. Так историческое развитие общества приводит к появлению новых возрастов. Они сложным образом вклиниваются в старые, образуя (сегодня) сложную последовательность разнородных возрастов. Современное состояние детства – это сложная фиксация в социально-культурных формах истории происхождения детства (Д.Б.Эльконин). Сложная последовательность возрастов есть по сути своей последовательность ведущих деятельностей и, соответственно – ведущих мотивов. Эти «возрастные» мотивы в целом универсальны и не зависят от обстоятельств взросления.

Мотивы возрастного развития, к сожалению, не изучены или едва изучены. Однако сама деятельностная схема, выделяя последовательность смены ведущих деятельностей, намечает логику смены мотивов. Становление ведущей деятельности приводит к формированию мотива этой деятельности, следовательно, возникает «ведущий» мотив. В этой логике, обратим внимание, мотив возникает как новообразование ведущей деятельности, т.е. в конце периода формирования ведущей деятельности, в конце периода становления возраста. Мотивационный механизм, предложенный А.Н.Леонтьевым, содержательно критикуется. Приведем рассуждения Б.Д.Эльконина. Он обращает внимание на тот факт, что в человеческой деятельности предмет никогда не дан изначально, до деятельности. Поэтому основная проблема – поиск и опробование предмета, его воссоздание средствами деятельности, его становление в качестве предмета. Это существеннейший момент, позволяющий гораздо более адекватно представить ситуацию формирования мотива. Фактически Б.Д.Эльконин говорит о взаимной представленности в одном действии и потребности и ее предмета, об их взаимоопробовании, когда потребность опробует предмет, а предмет – потребность.

И А.Н.Леонтьев, и Б.Д.Эльконин обсуждают механизм отношения потребности и ее данного (у Леонтьева) или заданного, т.е. лишь потенциально возможного (у Б.Д.Эльконина). Тем не менее остается за рамками обсуждения наиболее болезненный вопрос – откуда, собственно берется потребность. Какова та потребность, которая находит прямо (или ищет в процессе постоянного опробования и так создает) собственный предмет.

Основой понимания возрастного развития в отечественной психологической традиции является периодизация психического развития в детстве, предложенная Д.Б.Эльconiным. Эта периодизация базируется на гипотезе, что каждый из социокультурно оформленных детских возрастов имеет собственный смысл и назначение в общей логике онтогенеза. В этой периодизации все детство (от 0 до 18 лет) делится на три эпохи: раннее детство, детство, подростничество. Каждая эпоха состоит из двух разнотипных периодов: эпоха открывается периодом в системе ребенок – общественный взрослый, а завершается периодом в системе «ребенок – общественный предмет». На протяжении первого периода преимущественно развивается мотивационная сторона деятельности, а второго – операционально-техническая.

В данном контексте нас интересуют эпохи и периоды, охватываемые системой общественного воспитания: детство (от 3 до 11 лет) и подростничество (от 11 до 18 лет). Каждая, как мы сказали, состоит из двух периодов. Сначала идет период преимущественного развития

сферы отношения и переживания; это период от 3 до 7 лет (дошкольный возраст) и от 11 до 15 лет (младший подростковый возраст). Вторым в каждой из эпох идет период преимущественного развития способов действий; это младший школьный (от 6-7 до 11 лет) и старший подростковый (от 15 до 18 лет).

Итак, выделены возрасты двух типов – первого, когда преимущественно развивается мотивационно-потребностная сфера и второго, когда преимущественно развивается операционально-техническая сфера. Именно принадлежность периода к первому или второму типу и задает качество мотивации, ее содержание. В периоды первого типа ребенок наиболее мотивирован в деятельности, позволяющих ему раскрыть для самого себя сферу отношений с другими, узнать себя, пережить и узнать сферы своих чувств и состояний. Периоды второго типа характеризуются направленности на приобретение новых способов действия – способностей, знаний, умений.

Теперь мы можем отнестись к тому, насколько успешно система общественного воспитания отвечает на «вызовы» возрастного развития. Совершенно ясно, что при организации образования детей, проживающих периоды второго типа (младший школьный и старший подростковый) общество вполне преуспело, а образование детей, проживающих периоды первого типа – терпит постоянный неуспех.

В данном сообщении мы и хотим конкретно выявить причины такой ситуации, более детально определив задачу развития в отдельные периоды.

Сначала рассмотрим «успехи» системы образования – возрасты второго типа: младший школьный и старший школьный (подростковый). Ниже приведены иллюстрации на материале младшего школьного как гораздо лучше описанного в психологии.

Задача развития – воссоздание искусственности собственного действия.

Можно привести множество иллюстраций, данных, свидетельствующих о том, что школьное обучение достаточно точно отвечает на внутренний запрос ребенка, на его мотивацию. В чем состоит этот запрос, что есть предмет потребности (мотив)? Известно, что дети младшего школьного возраста (особенно это касается начала обучения) со страстью играют в игры с правилами («Классики», считалки, игры в «резиночку», вышибалы и т.д.). Что это такое? Это воссоздание ситуации искусственного (неестественного) действия. Что это за игры? В них ценится искусственное, вычурно неестественное действие. То же происходит и в обучении: дети приобретают навыки действия искусственным образом.

Например, ребенок-первоклассник учится писать буквы по прописи. В прописи заданы образцы написания букв, ребенок должен их скопировать. Как это происходит? Образец невозможно скопировать, т.е. «сфотографировать». Воспроизвести образец – значит, построить свое действие таким образом, чтобы на бумаге появилось максимально приближенное к образцу изображение. Копируется, воспроизводится, таким образом, не буква, а действие по ее построению. Но образец этого действия – не дан (дан образец результата). Образец *действия* ребенок строит сам, пробуя разные возможности управления письмом. Лет сорок назад, когда дети

учились писать перьевыми ручками, при обучении письму обращалось внимание на само действие – учитель диктовал: «нажим – волосок». Учитель не просто показывал, как выглядит совершенная буква, а обращал внимание на то, как она возникает: на части элементов изображения усиливается нажим, на части – он ослабляется (линия получалась «как волосок»). Это облегчало построение действия, которое при своем выполнении приводило к появлению требуемого изображения. При изменении техники обучения (в частности, с появлением шариковых ручек) эта часть обучения исчезла. Снизилась требования к почерку, написанные ребенком буквы перестали быть столь совершенными. Но исчезло не только совершенство написанного (каллиграфия), исчез образец действия.

Другой пример – из обучения музыке. Ребенку демонстрируют, как необходимо «брать ноту». Обращают внимание на ее звучание, показывают, как палец должен ударить по клавише. Но опять-таки ни звучание ноты, ни траектория движения пальца не обеспечивают должного исполнения. Необходимо воссоздать (своей рукой, а не рукой педагога) всю партитуру микродвижений плеча, предплечья, кисти, пальца. Сколь бы искусен не был педагог, эта партитура воссоздается рукой, телом самого ребенка. Видимо, более талантливый ребенок схватывает эту внутреннюю картину движения и воспроизводит ее, а менее талантливому требуется нечто большее. Например, педагог просит ребенка положить свою руку под его локоть, чтобы почувствовать «тяжесть», которая возникает в локте при ударе по клавише. Это попытка дать ребенку почувствовать, какого рода ощущение должно возникать у него самого, когда он берет ноту так, как требуется. А затем сам ребенок должен ощутить разницу между нотой, взятой с «легким» и «тяжелым» локтем. Ощущение различия и есть момент расчленения, располусовки естественного действия на свое и свое же, но иное. Или: свое раньше (реальное) и свое теперь (идеальное).

Подчеркнем: искусственное действие строится из натурального. Важнейшим является различие своего (естественного) и иного (искусственного). Эти примеры обращают нас к процессу присвоения образца. Образец *действия* не дан исходно, сколько бы примеров правильного исполнения ни приводилось. В примере дан результат действия. А он не является и не может явиться образцом. Образец может возникнуть, когда ребенок почувствует, ощутит различие между своим исходным (стихийным, спонтанным, естественным) и своим же, но иным - образцовым - способом действия. Можно помочь этому ощущению возникнуть, помогая построить собственное образцовое действие – поддерживая руку ребенка, давая словесные инструкции, останавливая неправильное движение. Отсюда – термин «формирование» - придание формы исходно бесформенному (естественному, спонтанному, организмическому). Но невозможно навязать, «надеть» на ребенка этот образец.

Итак, в приведенном примере формирования предметно-орудийного действия искусственное действие формируется из естественного, которое становится материалом. В момент, когда впервые ребенок обнаруживает (не рефлексивно, а самим фактом изменения своего

действия) свое (пока операционально естественное) действие, оно перестает быть естественным, расчленяется на свое - не свое, а несовпадение двух полюсов становится предметом потребности.

Важно подчеркнуть, что мотивом является не собственно искусственное действие, не образец как таковой, не способ действия как таковой, а «зазор» между своим и иным, реальным и идеальным.

Момент их различения (появление этого «зазора» – и есть момент обучения). Далее искусственное автоматизируется. Это этап тренировки, отработки, упражнения – превращение вновь возникшего искусственного полного действия в навык.

Обучение в младшей школе, таким образом, должно строиться как удерживание (усиление, воссоздание) различения искусственного и естественного.

В традиционной школе искусственное (культурно-выработанный общественный способ действия) дается готовым, в системах развивающего обучения – строится самими детьми в ответ на нерешаемую «естественным способом» задачу. Но сущность – одна: это удерживание различения как такового. Оно задает мотив учебной деятельности. Таким образом, младший школьный возраст, операционально-технический по своему основному назначению, «точно» попадает на формирование способов действия, которые ребенок и приобретает в школе.

Важно подчеркнуть: для ребенка – все равно, в какой системе происходит обучение – в традиционной, в развивающей. Это важно для тех субъектов системы образования, которые вкладывают в него собственные ресурсы. Далее можно уже ставить вопрос о том, какое искусственное должно быть предъявлено в качестве стандарта образования, ребенку – все равно. Далее усилия являются успешными, если обучение попадает в этот зазор: естественное – искусственное.

Теперь рассмотрим периоды первого типа. Это, как уже было сказано, дошкольный и подростковый возрасты. Мы знаем, что именно они наиболее трудны для «прямого формирования». Особенно ярко это видно на подростковом возрасте, но и при попытках организовать обучение детей дошкольного возраста возникают те же проблемы. Известно, что ведущая деятельность дошкольного возраста – игровая. В ней развивается мотивационная сфера личности ребенка, сфера его личности. По нашим данным, независимо от программы, действующей в дошкольном учреждении, («Истоки», «Развитие», «Из детства в отрочество», типовая программа) основное внимание в подготовительной группе уделяется подготовке к школе. Если сопоставить это с данными Е.О.Смирновой по снижению уровня сформированности произвольности к концу дошкольного возраста, станет ясно, что внедрение прямого обучения (прекрасно работающего, как мы только что видели в младшем школьном возрасте), приводит к фактическому разрушению возраста, он перестает решать собственную задачу возрастного развития.

Каков же механизм мотивации, что является ее предметом в дошкольном или подростковом возрасте? Обратимся к рассмотрению наиболее проблемного школьного возраста – подросткового. Он описывается разными авторами по-разному, его ведущая деятельность также определяется по-разному – интимно-личностное общение, общественно-полезная деятельность, проектная. Но практически все сходятся в признании того, что стержнем возраста является становление идентичности т.е. становление собственного целостного Я. Формально термин «идентичность» ввел в научный обиход Э.Эриксон, теорию которого называют социопсихоанализом. Однако сейчас важнее другое – независимо от научной парадигмы большинство исследователей сходятся в признании структурообразующей роли процесса самоопределения для понимания содержания подросткового возраста.

Так, теоретическое развитие идей Фрейда приводит к определению подросткового возраста как периода освобождения из-под власти родителей: «оплакивание отделения»; по А.Фрейд, возобновление конфликта Оно и Сверх-Я, спровоцированного усилением физиологических изменений, потенциально может разрешиться через построение собственных критериев поведения, т.е. через индивидуализацию. Э.Эриксон полагал подростковый период «нормативным кризисом идентичности», т.е. периодом наиболее интенсивных поисков собственной целостности и тождественности. Частичные, осколочные самоидентификации (Я - школьник, Я - сын), подвергаются пересмотру и критике, строится новое целостное Я. В развитии мышления (интеллектуальных структур), по Ж.Пиаже, в подростковом возрасте выделяется стадия формальных операций: Галандер и Хоппе указывают на главное качество стадии формальных операций – маневрирование между реальностью и возможностью. Важнейшей характеристикой стадии формальных операций является способность проецировать себя в будущее, отличать реальное (настоящее) от возможного и думать, как могло бы быть. Формальные операции характеризуются четырьмя признаками: интроспективное мышление (мысль о мысли), абстрактное мышление (выход за границы реального к возможному), логическое мышление (способность учитывать все значимые факты и идеи и делать из них значимые выводы, такие как установление причинно-следственных связей), гипотетическое мышление (формулирование гипотезы и ее доказательство с учетом многих переменных).

Таким образом, если отвлечься от специфики и особенностей отдельных концептуальных подходов, подросток предстает человеком, строящим связь между своим действием и полем возможностей. Можно назвать эту задачу возраста и иначе, модным термином «Позиционирование». Подросток позиционирует себя в мире, осуществляя, по Б.Д.Эльконину, онтологическую децентрацию. Так, описаны феномены воображаемой аудитории и личного мифа. Свое собственное – место, позицию, мнение, внешний вид -подростки считают наиболее значимыми, действуя исходя из предположения о собственной исключительности (личный миф) и заинтересованности окружающих в своих действиях и поступках (воображаемая аудитория).

Особенности возраста и, следовательно, скрытые за ними задачи возраста, таким образом, связаны с проблемой полагания собственной личности в мир. Я, мое место в мире, мир и мое Я –

вот основные отношения, которые исследуются, опробуются в подростковом возрасте. Эксперимент со своим Я и есть форма опредмечивания возрастной потребности в развитии. Подростковый возраст, таким образом, есть период поиска пространства удовлетворения в сфере полагания себя (через свое действие) в пространство возможностей его осуществления.

Эти глобальные задачи возраста и задают общий вектор мотивации. Потребность в самоидентификации может опредметиться в пространстве учебного действия, найти средства своего удовлетворения в школе. Тогда направление образования и направление самостроительства будут однонаправлены, образование станет пространством удовлетворения основной возрастной потребности. Если же образование организовано иначе, в частности на основаниях пассивного «усвоения знаний» или даже формирования обобщенных способов действия, как в развивающем обучении, если оно реализует логику развертывания учебной предметности, а не логику построения собственного Я, образование обречено оставаться немотивированным.

Каков механизм этого опробования, и как он связан с мотивацией? Во-первых, необходимо выявить совершаемое действие и то пространство, в котором оно себя обнаруживает. Во вторых, показать возможные формы обнаружения, и, наконец, описать тот экран, на котором это обнаружение может быть «проявлено».

«Подростки проходят через этап, когда они приписывают неограниченную силу своим мыслям, поэтому мечты о блестящем будущем или об изменении мира с помощью идей (даже если этот идеализм принимает материалистическую форму) кажутся им не только фантазиями, а эффективными действиями, которые сами по себе изменяют мир. Это, очевидно, одна из форм когнитивного эгоцентризма» (Инельдер, Пиаже, 1958, 345). Итак, мысль (идея, гипотеза) может привести к изменениям в окружающем мире, т.е. для подростка является действием. «Мир», который изменит идея и есть то пространство, в котором обнаружится действие, измененный мир станет экраном действия, изменение – подтвердит действие, сделает его действительным.

Такое фантазирование – не самый непродуктивный способ поиска своей идентичности. Другой, гораздо более опасный – асоциальное поведение. Ясно, что социум, предписывая формы поведения, «не замечает» действий, укладывающихся в привычные, приемлемые рамки. А вот если совершено действие против принятых норм и форм, оно замечается, осуждается, становится предметом ответного действия. Асоциальное поведение, таким образом, есть форма опредмечивания потребности в самообнаружении, самоидентификации, а потому простое пресечение его – непродуктивно.

Таким образом, мотивированной для подростка является ситуация, в которой есть действие самого подростка, есть изменение ситуации посредством действия, есть пространство (экран), на котором сам действующий видит, как действие связывается с изменением ситуации. Ситуация действия должна предоставлять возможность экспериментирования связи действие – его последствия. Именно располосовка и взимопредсталенность действия и его результата (последствий) – предмет мотивации.

Таким образом, мы фиксируем следующее. Мотивация, характерная для подросткового возраста развивается в процессе построения ситуации, характеризующейся следующими чертами: она потенциально позволяет осуществить много разных действий; она содержит экран, на котором отражается результат действия, в ней отсутствует эталонное, данное изначально, «правильное» действие с наперед заданным эталонным результатом. В процессе осуществления действий строится отношение действие – форма результата, а не сам результат (как в ситуации овладения орудийным действием). Мы называем такую деятельность проектной.

Последнее. Проблемы образования в данной аудитории в большинстве случаев (за редким исключением) обсуждались в контексте подготовки, в контексте будущей профессиональной и социальной успешности сегодняшнего школьника. Именно планируя будущую успешность, мы описывали ожидаемые результаты образования. Однако, ограничиваясь таким подходом, мы игнорируем возрастные задачи развития, следовательно, возраст не проживается, нарушается нормальная логика взросления.

Это тот случай, когда действительно важно не только *стать взрослым*, но и *взрослеть*. Причем пока теоретически очень трудно ответить на вопрос, о том, почему это так, видимо, взросление как таковое сущностно связано с опытом – категорией, еще совершенно не определенной в отечественной психолого-педагогической ситуации.

При обучении взрослых способы обучения отступают на второй план, и ответственность за результаты обучения ложится на самого обучающегося. При обучении же детей требования к организации обучения выходят на первый план. Существуют возрастные возможности, как физические – по качеству изучаемого материала, его объему, продолжительности ситуации обучения, так и психологические – по типу деятельности, которую выполняет ребенок в процессе обучения. Так в качестве примера можно указать, что время однотипной деятельности для ребенка 6-7 лет не превышает 5-7 минут. При продолжительности урока в первом классе 35-40 минут это означает 7-8 смен видов работы, которую выполняют дети. Подобные нормативы существуют и для более старших. Кроме того, существуют объективные возрастные требования к содержанию обучения и к формам, в которых оно происходит. При их игнорировании происходит разрушение учебной ситуации и фактически следующее: образование предоставляется, но образовательный продукт не возникает. Тогда образование становится *фиктивным*.

Так, в начальной школе должны преимущественно осваиваться обобщенные способы действий на материале различных культурных предметов, а образовательный продукт измеряться как сумма этих способов действий, освоенных данным ребенком. В основной школе на первый план выходит задача самоопределения, а школьное обучение превращается в материал для него. Соответственно, максимальный объем содержания и учебного времени должны занимать гуманитарные и экспериментальные естественнонаучные курсы, а образовательный продукт выражаться в уровне и типе текстов (продуктов), которые может самостоятельно продуцировать ученик. Навыки и формальные знания минимизируются.

В старшей школе с этой точки зрения ситуация лучше – возрастная задача профессионального самоопределения может решаться на школьном материале, перспективы продолжения образования или поступления на работу задают социальный запрос на обучение, а потому ситуация является относительно благополучной. Главным для решения возрастной задачи является возможность предпрофессиональной пробы, которую (хотя бы в интенции) решает старшая профильная школа.

Таким образом, мы фиксируем существенный источник интересов в образовании – логику возрастного развития и форму удовлетворения этого интереса - организацию возрастно-ориентированного образования. Этот интерес не оформлен, не осознан, но его неудовлетворение себя обнаруживает в процессах формализации обучения: номинально ученик учится, а реально – не получает образования, в перспективе не будет обладателем образовательного продукта. При этом образовательная услуга оплачена (как минимум, налогами, которые платят родители). Более того, сам обучающийся и члены его семьи в процессе обучения или позже сталкиваются с проблемами низкого качества образования и/или вынуждены компенсировать его собственными затратами.