

ТЮТОР: НЕ УПРАВЛЯТЬ, А НАПРАВЛЯТЬ

Богоявленская Диана Борисовна

*г. Москва, Психологический институт РАО, гл. научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества,**заслуженный деятель науки РФ, академик РАЕН, МАПН,**почетный член РАО, почетный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, д-р психол. наук, профессор*

Аннотация: В статье на примере анализа подробно разобранного проекта школьника демонстрируется тактика тьютора. Эту тактику характеризует не прямая стимуляция действий учащегося, а создание условий для возникновения внутренней мотивации к развитию деятельности и получению нового уровня результата.

При опоре на реальный факт проявленного творчества, проводится теоретический анализ роли исследовательской деятельности в учебном процессе. Автор указывает на ту опасность, которая возникает тогда, когда исследовательская деятельность не инициирована самим учащимся. В этих случаях она становится фактором антагонистом познания и познавательную мотивацию убивает изнутри. Проблема осуществления познавательного процесса не стимулирование извне, а создание условий для возникновения у ребенка своих, интересных ему замыслов, основная проблема развития творческой личности.

Ключевые слова: мотивы, внешние, стимул, внутренние, познание, развитие.

В статье «С чего начинается творчество» [1] мы на примере описания и анализа одной школьной исследовательской работы показали как, в силу какой мотивации происходит реальное проявление творчества, понимаемое нами как развитие осуществляемой деятельности по собственной инициативе.

Одновременно, эта работа демонстрирует профессиональное поведение педагога, который не просто указывает ученику на возможность более углубленного анализа полученным им результатов, а создает условия (предлагает на школьном часу рассказать ребятам о полученных в исследовании результатах), позволяющие учащемуся самому, по собственному замыслу осуществить этот анализ, приводящий к получению новых результатов.

Со стороны, для обывателя, возможно, это различие может быть непонятным: какая разница в этих условиях, главное – получен новый продукт. Для специалиста здесь главным является не продукт (более обобщенное структурирование результатов исследования), а сам процесс, его мотивация. В первом случае – деятельность выполняется по требованию извне (т.е. по внешней мотивации), с помощью продуктивного мышления. Во втором – деятельность возникает в силу наличия внутренней мотивации, как следствия поглощенностью деятельностью и желанием усовершенствовать результаты для их большей эффективности. В этом случае имеет место развитие деятельности по инициативе самого субъекта деятельности. Деятельность здесь развивается в силу внутреннего мотива. Внешне это выглядит как проявление «творческого мышления». (Я пишу, что внешне выглядит как «творческое мышление», да еще в кавычках, поскольку, не зная его реальной природы, мы термином «творческое мышление» фиксирует тот факт, что имело место творчество).

Еще раз подчеркнем, продукт получен одинаковый, но психические процессы по его получению, его субъекты разные. Одного стимулировали, другой – сам решился на дальнейший анализ. В силу этой разницы мы в своих работах постоянно подчеркиваем, подлинная исследовательская деятельность как средство развития творческих способностей имеет место только тогда, когда она инициирована самим ребенком.

Имитация исследовательского поведения без наличия подлинного к нему интереса развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию. Развитие таких субъектных качеств, как инициативность, сопричастность, самостоятельность и ответственность, при этом блокируется. Еще раз повторим, что исследовательская деятельность, не инициированная самим ребенком, как проявление его интереса и желания глубоко познать явления окружающего мира, а навязанная ему извне, насильно, таит в себе огромный риск для развития познавательной мотивации, блокируя ее изнутри. Формально реализуемая в образовании, исследовательская деятельность может стать фактором, деформирующим духовно-нравственное развитие ребенка [2].

Вместе с тем, именно исследовательская деятельность, напомним еще раз, является путем к развитию творческих способностей и одаренности. Исследовательская деятельность является в широком смысле познавательной. Это значит, что она не имеет четко определенных границ. Движение познания развивается свободно. Есть только объект и нет четких границ, его познание ограничивающих. По существу

ответ на этот вопрос дан почти век назад. У С.Л. Рубинштейна мы читаем, что «субъект не стоит "за" своими деяниями, не выражается и проявляется в них, а в них порождается» [3].

Каким образом в деятельности порождается творчество? Ф. Гальтон подчеркивал, что самая характерная черта одаренных людей, а он исследовал деятельность гениев, это приверженность делу [4].

Действительно, подлинная «приверженность делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Таким образом, человек осваивает и трансформирует весь материал объективных воздействий и условий, в которых протекает деятельность, не под воздействием внешней детерминации. Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества [5].

«Приверженность деятельности» определяет направленность личности. По С.Л. Рубинштейну направленность выражает то, насколько личность сумела придать единство своим влечениям, желаниям, мотивам и употреблять свою волю для их реализации не только в личностно ценных, но и общественно значимых формах. Действительно, «субъектное начало человека связывается со способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации» [1, 6].

Однако, дифференциация внешней и внутренней мотивации не всегда оказывается очевидна. Это подчас бывает результатом того, что в реальной деятельности они подчас сосуществуют рядом, что и вызывает к жизни проблему «направленности» личности (смотри выше). По А.Н. Леонтьеву личность определяет доминирующая в ее структуре мотивация. Но личность может быть и не одновершинной. Вместе с тем, вопрос о ведущей роли внешней или внутренней мотивации это одновременно и вопрос – является ли данный человек субъектом своей деятельности.

С этой целью нами рассматривалась роль двух типов мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодеятельности, относятся, прежде всего, доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. Буквально: «цель творчества – самоотдача, а не шумиха, не успех...» [7].

Вообще говоря, познавательная потребность, конечно, может существовать и в репродуктивном варианте (эрудит – «ходячая энциклопедия»), бросающаяся в глаза любознательность. Так М. Пришвин утверждал, что «В этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. На самом деле не нужно ехать в Центральную Африку, когда под Москвой можно найти мир еще менее известный, – писал он. – Надо делать открытия возле себя, чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам» [8].

В продуктивном варианте познавательная направленность сопровождается потребностью в своем видении мира. Следует обратить особое внимание на данный факт, поскольку педагоги часто не различают быструю и легкую, но репродуктивную по своим эффектам обучаемость. Сам факт «хорошей» обучаемости, определяемой по критериям скорости и объема, но в рамках внешней мотивации, является для них признаком одаренности.

В противоположной нашей позиции берет начало, по мнению Франкла, специфическая разновидность субъективизма, которую он называет калейдоскопизмом. «В калейдоскоп можно увидеть лишь калейдоскоп, в отличие от бинокля или подзорной трубы» [9]. В этой модели познания человек лишь продуцирует свой мир, и виден лишь он сам. Поэтому так логичен финальный вывод Франкла: «Лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забвению мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира. Одним словом я должен игнорировать себя» [9]. Если же это человеку не удастся, то его познавательные возможности терпят ущерб, поскольку он сам преграждает путь своему познанию.

Итак, второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодеятельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. При доминировании личностной направленности, сфокусированности на себе, познавательные возможности человека терпят ущерб. Известный физик, академик М.А. Мигдал с сожалением отмечал, сколько талантов погибло для науки из-за безудержного стремления к самоутверждению и погони за эффектно-результатами [10].

Не следует забывать и вариант отсутствия всякой мотивации к выполняемой деятельности, который достаточно широко распространен и находит свое отражение в типологии В.А. Пономаренко [11]. По этому принципу он среди исполнителей выделяет отдельно «работников», которые формально относятся к своим обязанностям, и «специалистов», овладевших профессией, но выполняющих ее под действием внешней мотивации.

В проведенном В. Франклом анализе легко усматривается аналогичная связь между творчеством как результатом, но не целью, и последовательно осуществляемой и в силу этого развиваемой деятельностью, если в ней человек видит смысл своего бытия. Поэтому следует понимать, что «самочинное» развитие деятельности, совершаемое вне утилитарной потребности, по своей воле, свободному выбору – это и есть проявление подлинного субъекта деятельности.

Таким образом, в первом случае мотивы стимулируют реализацию способностей, во втором – тормозят. Крайнюю ситуацию такого выбора комментирует Ясперс: «Поскольку высокого положения достигает только тот, кто пожертвовал своей сущностью, он не хочет допустить, что другой ее сохранил» [12], т.е. не верит в возможность бескорыстного анализа деятельности. Этим можно объяснить факты, когда при высочайших умственных способностях мы не наблюдаем проявления познавательной самостоятельности, а также когда при одинаковом уровне способностей люди различаются по своему творческому потенциалу.

Вместе с тем, при казалось бы, возможности разведения внешней и внутренней мотивации мы встречаемся на сайте Министерства образования РФ в докладе академика РАО с противопоставлением участия в олимпиадах по внешнему мотиву как желания награды, и внутреннему – как гордости за участие. Вообще говоря, переживание гордости за причастность к чему-либо, это скорее проблема самоутверждения.

Общепризнанно, что внешними ведущими мотивами являются такие как большой заработок и престижность профессии. Здесь возникает вопрос, что такое престижность и почему это – внешний мотив? В толковом словаре «Престиж» переводится как авторитет, уважение. Следовательно, принадлежностью к определенной профессии можно гордиться. И еще возникает целая серия вопросов о соотношении гордости за участие к самой деятельности в этом участии. Проблема для психолога оказалась предельно сложной. Определенную ясность для решения этой проблемы вносит, по моему мнению, то, как она решалась даже не психологом и не философом, а физиком на уровне здравого смысла: «Храм науки – строение многосложное, различны пребывающие в нем люди и приведшие их туда духовные силы. Можно найти в храме тех, кто приносит сюда в жертву продукты своего мозга только в утилитарных целях». (Заметим, что это уровень индивида. Маркс таких людей сравнивает с шелковичным червем: «если бы он прятался для того, чтобы поддержать свое существование в качестве гусеницы, то он был бы настоящим наемным рабочим»).

«Другие занимаются наукой с гордым чувством своего интеллектуального превосходства; для них наука является тем подходящим спортом, который должен им дать полноту жизни и удовлетворение честолюбия». (Согласитесь, здесь описан уровень самореализующейся и самоутверждающейся личности). Но «Если бы посланный богом ангел пришел и изгнал из храма всех людей, принадлежащих этим двум категориям, то храм бы катастрофически опустел, но в нем все-таки остались бы еще люди, как прошлого, так и нашего времени. Если бы существовали только люди, подобные изгнанным, храм не поднялся бы как не мог бы вырасти лес из одних лишь выющихся растений» [13].

Это уже позиция субъекта деятельности. Храм поднимают те личности, в структуре которых доминирует познавательная направленность, те, кто реализуют «познание» как родовую миссию человечества в мироздании [14].

Теперь можно объяснить появление термина Субъекта в его высшем статусе. Уже не изначальном статусе отражения как познания, а в статусе творца. Здесь та же триада Гегеля: тезис – S (индивид), антитезис – личность, синтезис – S (субъект деятельности), но уже не как познающий, а как созидующий, творящий. В этом последнем смысле позиция S деятельности, это позиция автора деятельности, ее творящей.

Итак, лишь наличие внутренней мотивации, а отсюда – инициативность и самодостаточность – определяет субъекта деятельности. В отличие от человека, овладевшего способами успешного осуществления деятельности, субъект деятельности является ее творцом, расширяя границы уже существующего [15].

Представленный нами теоретический подход имеет практическое следствие: говоря о развитии творческих способностей и одаренности, нельзя ограничивать свою работу лишь составлением программ обучения. Необходимо создавать условия для формирования внутренней мотивации деятельности,

направленности личности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности. История науки и искусства дает массу примеров того, что отсутствие или потеря духовности оборачивалась потерей таланта.

Список литературы

1. Богоявленская, Д. Б. С чего начинается творчество / Д.Б. Бого-явленская // Программа Российской бизнес-школы-выставки, направленной на развитие у школьников и студентов навыков научного предпринимательства, способствующих внедрению экономически перспективных разработок молодых инноваторов : Сборник материалов Российской бизнес-школы-выставки (г. Москва, 19-23 марта 2018 г.) ; Материалы открытого лектория. – М. : РОО «НТА «АПФН», 2018. – С. 51-52.
2. Богоявленская, Д. Б. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Образование личности. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1935.
4. Galton, F. Hereditary Talent and Character / F. Galton // MacMillan's Magazin. – 1865. – Vol. XII.
5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – Самара: ИД «Федоров», 2009. – 416 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997.
7. Пастернак, Б. Избранное / Б. Пастернак. – М., 1965.
8. Пришвин, М. М. О творческом поведении / М.М. Пришвин. – М., 1969.
9. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. / В. Франкл; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; Вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Мигдал, А. Б. Психология творчества / А.Б. Мигдал // Наука и жизнь. – 1976. – № 2. – С. 100-107.
11. Пономаренко, В. А. Страна Авиация. Черное и белое / В.А. Пономаренко. – М. : Наука, 1995.
12. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; Пер. М.И. Левина. – М.: Политиздат, 1991 – 527 с.
13. Эйнштейн, А. Физика и реальность. / А. Эйнштейн. – М., 1965.
14. Шарден, П. Феномен человека / П. Шарден. – М.: Наука, 1987.
15. Богоявленская, Д. Б. Еще раз о понятии «творчество» и одаренность» / Д.Б. Богоявленская. – М.; СПб : Нестор-История, 2017. – 288 с.

УДК 37.06+574