

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе:
опыт, традиции, инновации

Глотова Галина Анатольевна,

доктор психологических наук, профессор,

ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии

при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии,

МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

КУЛЬТУРНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К УЧЕНИЮ И ТЕОРИЯ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Аннотация. Проводится сравнительный анализ двух подходов к описанию и анализу учения. Культурно-деятельностный подход и теория самодетерминации рассматриваются как научные языки, по-разному описывающие эмпирически наблюдаемое учение, осуществляемое школьниками или студентами. Анализируются базовые постулаты каждой из данных теорий в применении к учению. Показано, что с позиции теории самодетерминации эмпирически наблюдаемое учение является «полимотивированным», когда как с позиции культурно-деятельностного подхода эмпирически наблюдаемое учение является «полидеятельностным».

Ключевые слова: деятельность, мотивация, учение, теория самодетерминации, культурно-деятельностный подход.

Культурно-деятельностный подход и теория самодетерминации, как и любые теории, представляют собой особые научные языки, которые разработаны для описания различных аспектов развития и функционирования изучаемой реальности. Нередко для описания одной и той же реальности разными научными школами создаются различные научные языки. В теориях, рассматриваемых как научные языки, всегда есть определенная совокупность базовых положений. Это своеобразные «аксиомы», «исходные постулаты», которые принимаются без доказательства, рассматриваются как нечто самоочевидное и по-

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

тому в доказательствах не нуждающееся. На самом деле за этими вроде бы самоочевидными «аксиомами и постулатами» лежат не только житейские «эмпирические обобщения», зафиксированные в обыденном сознании того или иного народа, но и теоретические обобщения многих поколений исследователей. Анализ различных психологических теорий как научных языков может представлять интерес для специалистов по истории психологии, мы же остановимся лишь на некоторых основополагающих положениях теории самодетерминации, с одной стороны, и культурно-деятельностного подхода, с другой стороны, относительно только одной проблемы – проблемы учения. При этом оставим в стороне вопрос о соотношении понятий «мотива» как побуждения к деятельности, и более широкого по содержанию понятия «мотивация», куда относятся кроме «учебных мотивов, также и особенности целеполагания, саморегуляции, настойчивости, реагирования на неудачи, каузальные атрибуции успехов и неудач, самооценки» [3, с. 17].

Обратимся сначала к теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана [13], для которой основополагающими являются представления о трех врожденных базовых потребностях (в автономии, компетентности и связанности с другими людьми), о внутренней (интринсивной) и внешней (экстринсивной) мотивации (в данном случае, учения), а также об этапах изменения внешней мотивации [4;5;13].

Присутствуя на учебных занятиях в школе или вузе (или выполняя самостоятельную учебную работу), обучающийся осваивает различные знания, умения, навыки, компетенции и в целом развивается личностно-психологически. При этом, когда в теории самодетерминации изучаются мотивы учения или мотивация учения, то учение фактически рассматривается как вполне однородный процесс (хотя и включающий различные когнитивные процессы – восприятие, мышление, память и др., практические действия с предметами или знако-

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе:
опыт, традиции, инновации

во-символические действия в виде письма, чтения и др.). Предполагается, что эта однородная, по сути, учебная активность внутри себя дифференцируется (в том числе, и по её успешности, эффективности) в зависимости от того, какими мотивами она регулируется. Классификаций мотивов существует много: в более ранних исследованиях рассматривалось большое число рядоположенных мотивов, в настоящее время в теории самодетерминации выделяется два основных вида мотивов – внутренние (интерес к содержанию или процессу учения) и внешние (широкие социальные или узко личные мотивы). Кроме этого, в теории самодетерминации дается характеристика этапов преобразования («интернализации») внешних мотивов деятельности (в данном случае, мотивов учения), а именно, этапа «экстернальной регуляции», на котором учение побуждается и регулируется извне, этапов «интроецированной саморегуляции», «идентифицированной саморегуляции» и «интегративной саморегуляции» учения [3, с. 3].

Ссылаясь на Э. Дисси и Р. Райана, Т.О. Гордеева с соавторами пишут, что «внутренняя мотивация является ярким проявлением “позитивного потенциала человеческой природы, которая представляет собой врожденную тенденцию стремиться к новизне и сложным задачам, расширять и упражнять свои способности, исследовать и учиться”» [цит. по: 5, с. 37]. Авторы отмечают, что с позиции теории самодетерминации факторами, выступающими источником внутренней мотивации деятельности, являются «удовлетворенность потребностей в автономии, компетентности и в том, чтобы быть связанным с другими людьми. Поскольку эти потребности являются врожденными, изначально присущими всем людям, вопрос ставится не о степени индивидуальных различий в выраженности каждой потребности, а о мере ее фрустрации (или удовлетворенности) ближайшим окружением индивида» [5, с. 37].

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

Таким образом, в теории самодетерминации учение рассматривается как некий единый процесс, за которым могут скрываться различные мотивы. Примером этому является мотив (и мотивация) достижения, «по отношению к которой учебная мотивация выступает частной областью, вариантом конкретной продуктивной достиженческой деятельности» [3, с. 15].

Иным является взгляд на учение с позиции культурно-деятельностного подхода. Для культурно-деятельностного подхода значима идея А.Н. Леонтьева о соотношении деятельности с мотивом, действия – с целью, операции – с условиями, в которых действия и деятельность осуществляются. Кроме этого, важна идея о том, что предмет деятельности является ее действительным мотивом, а также, что возможен сдвиг мотива на цель [9].

А.Н. Леонтьев писал: «Деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовывать различные действия» [9, с. 110]. Отметим, что понятие «действие» отражает довольно сложную и многоплановую реальность [1;2;9;10].

Соответственно, в культурно–деятельностном подходе учение может рассматриваться по-разному: как деятельность учения, учение как действие и учение как операция. Кроме того, может выделяться много разных, не относящихся к учению, действий и деятельностей, которые также реализуются в процессе учения. Д.Б. Эльконин был первым, кто показал, что подростки ходят в школу не учиться, а общаться (то есть «интимно-личностное общение» является ведущим видом деятельности подростков) [12]. И это относится не только к тому, чем они занимаются на переменах или после уроков, но и к тому, какую дея-

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

тельность они осуществляют непосредственно на уроках. Своим поведением на уроках, своими успешными или неуспешными ответами и т.д. подростки решают множество коммуникативных задач, связанных с обеспечением себе благоприятного статуса в классе, установлением дружеских контактов, привлечением внимания противоположного пола и др. Они, однако, при этом еще и учатся.

Как эту ситуацию можно описать на языке культурно-деятельностного подхода? Учащийся выполняет разные виды деятельности, находясь в школе на уроке, у него актуализируется то один, то другой мотив, и начинает осуществляться разная деятельность. При этом предыдущие деятельности становятся действиями, а могут стать и операциями (в последнем случае – условиями осуществления других действий и деятельностей, то есть без самостоятельного мотива и без самостоятельной цели).

Как можно соотнести культурно-деятельностный подход к учению и теории самодетерминации?

Например, на этапе «экстернальной регуляции учения» школьник или студент что-то выполняет (учится чему-то), причем цель и требования задаются извне. В этом случае с позиции культурно-деятельностного подхода он осуществляет не учебную деятельность, в некоторую иную (деятельность по налаживанию коммуникации с педагогом, по избеганию негативных эмоций и ощущения неблагополучия и т.д.). При этом собственно учение начинает представлять собой, возможно, даже не действие учения, а операцию, способ реализации деятельности общения, избегания неудач и др.

На этапе «интроецированной саморегуляции учения» «поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Человек выполняет деятельность уже под влиянием внутренних причин, которые, однако, имеют контро-

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе:
опыт, традиции, инновации

лирующий межличностный характер» [5, с. 37]. В этом случае цель научиться чему-либо ставит перед собой сам обучающийся, и сам выполняет учебное действие, но учебной деятельности здесь тоже нет, поскольку у него нет его собственной учебной мотивации, а учебное действие реализуется внутри иной деятельности (общения, избегания неудач и др.). Переживание стыда и вины при неудачном выполнении действия и удовлетворенности при его успешном выполнении могут свидетельствовать в пользу того, что мотив здесь явно не учебный, а скорее коммуникативный или «достиженческий». Напротив, при «интернализированной саморегуляции» учение как раз и становится учением как деятельностью, по А.Н. Леонтьеву, учебной деятельностью, побуждаемой учебным мотивом. Как отмечают Т.О. Гордеева с соавторами, «на уровне *интернализации* субъект испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности, принимая внешние цели и ценности, ранее регулировавшие ее осуществление, как собственные, идентифицируясь с ними: субъект начинает *сам* считать важным поведение, которое он прежде совершал под влиянием внешней регуляции (курсив авторов – Г.Г.)» [5, с. 37]. При этом, на уровне фиксации внешнего поведения картина того, как учащийся учится, может быть, по сути, одинаковой и при учении как операции, и при учении как действии, и при учении как деятельности. Различия касаются непосредственно не наблюдаемой внутренней динамики мотивов, целей и условий учения.

Культурно-деятельностный подход позволяет говорить также об учении в узком и в широком смысле термина.

Учение в узком смысле включает только учение как учебную деятельность, по А.Н. Леонтьеву, то есть побуждается и регулируется учебным мотивом целенаправленного присвоения тех или иных знаний, умений, навыков и компетенций, задаваемых обществом.

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

Учение в широком смысле является «полидеятельностным», а не «полимотивированным», как в теории самодетерминации. Оно включает в себя множество различных видов деятельности, которые учащийся или студент осуществляет в процессе обучения в школе или вузе, на каждом занятии, уроке, лекции, семинаре. Каждый раз, когда на занятии актуализируется какой-то не являющийся учебным мотив, обучающийся начинает осуществлять на основе этого «не учебного» мотива некую иную деятельность, не связанную с учебной (общается с соседом по столу на посторонние темы, смотрит картинки в интернете, думает о предстоящих каникулах и др.). В этом случае учение с уровня деятельности перемещается на уровень действия (цель решить заданную задачу может сохраниться, но теперь это иная цель, чем при собственно учебном мотиве, например, это цель поддержания общения с использованием совместного решения учебной задачи). Учение может перейти и на уровень операций, представляющих собой способы восприятия информации, решения задач в зависимости от условий, в которых (в аудитории, на уроке или на лекции) происходит общение в социальных сетях как особая деятельность, побуждаемая мотивом общения. Учение как операция – это способ продолжить общение в социальных сетях, но так, чтобы педагог не помешал этому общению.

Выделение и изучение особой достиженческой деятельности, о чем пишет Т.О. Гордеева, безусловно, важно. Она указывает, что «под достиженческой деятельностью понимается любая деятельность, направленная на целенаправленное преобразование субъектом себя (в рамках учебной, спортивной деятельности или самовоспитания), окружающего мира (различные варианты трудовой, творческой деятельности) или других людей (например, в рамках обучения и воспитания детей)» [3, с. 15]. Однако с точки зрения культурно-исторического подхода, если школьник или студент учится, побуждаемый достиженческим мотивом, то он и реализует в школе или в вузе достиженческую

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

деятельность. Учение же, лишенное при этом собственного мотива, но не лишенное цели что-то изучить, становится действием относительно достиженческой деятельности. Учение может стать и операцией, то есть способом реализовать достиженческую деятельность, опирающуюся на достиженческий мотив, в условиях необходимости приобретать знания, умения, навыки и компетенции в школе или вузе.

В чем позиции теории самодетерминации и культурно-деятельностного подхода явно расходятся, так это в вопросе о врожденных потребностях (в автономии, в компетентности и связях с другими людьми), рассматриваемых в качестве источника внутренней мотивации учения.

Говорить о таких сложных социальных потребностях, как потребность в автономии, компетентности и связях с другими людьми, в как о врожденных, вряд ли правомерно. Тем более, рассматривать их как источник внутренней мотивации учения.

За врожденными естественными потребностями новорожденного в пище, сне, воздухе определенного химического состава, температурном комфорте, наличии гравитационного поля, отсутствии чрезмерно громких звуков и др. просматриваются две глубинные потребности - потребность в физиологическом благополучии, проявляемая в виде положительных эмоций, и потребность не испытывать физиологическое неблагополучие, проявляющееся в виде отрицательных эмоций. Другими словами, есть потребность в том, что вызывает положительные эмоции, и в том, что позволяет избегать отрицательных эмоций. То есть собственно «внутренняя» мотивация – это получение положительных эмоций от чего угодно. Этот гедонистический мотив, мотив получения удовольствия может прижизненно присоединяться к любым действиям и видам деятельности. Наличие двух таких глубинных потребностей получило свое

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

специфическое отражение в различении «мотива стремления к успеху» и «мотива избегания неудачи» [5, с. 35].

В теории же самодетерминации врожденными объявляются потребности, которые явно социокультурно детерминированы и представляют собой потребности, укорененные в западной, прежде всего, американской ментальности. Эти потребности априори объявляются врожденными, а их отсутствие (у «диких детей», у жителей стран, находящихся на достаточно низком уровне развития, и др.) объявляется фрустрацией этих потребностей. Похожую точку зрения на врожденные потребности (хотя и несколько иные по своему содержанию) мы находим у Эриха Фромма, который писал, что каждый новорожденный исходно имеет в качестве врожденных пять сугубо позитивных потребностей (потребность в общении, потребность в творчестве, потребность в ощущении глубоких корней, гарантирующих прочность и безопасность бытия, потребность в уподоблении (поиск идентичности), потребность в познании) [6, с.10-11].

Так вот, будет ли у человека вызывать положительные эмоции чувство автономии или, наоборот, чувство единения с другими людьми, ощущение себя неотъемлемой частью чего-то более широкого – семьи, страны, и др., зависит от множества социокультурных факторов, в которых происходила его социализация. Поэтому на утверждение о том, что у человека, который не стремится к автономии, эта потребность в автономии есть (как врожденная), но она фрустрирована, можно возразить, что, наоборот, у человека, стремящегося к автономии и гордящегося своей автономией, фрустрирована потребность в единении, в «соборности». Оба эти утверждения про фрустрированность врожденных потребностей в равной мере имеют право на существование, но лишь как некоторые умозрительные утверждения.

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

В целом можно сказать, что само деление мотивов учения на внутренние и на внешние не очень продуктивно, поскольку замыкает всё удовлетворение от учения на личных, индивидуальных положительных эмоциях. Однако не менее важным является то, что в нашей отечественной психологии называли «широкими социальными мотивами» учения, которые в теории самодетерминации оказываются всего лишь внешними, а значит не особо уважаемыми мотивами. Вспомним в этой связи логотерапию В. Франкла, который писал, что поиск смысла в собственном индивидуальном существовании чреват невротизацией человека, а реальный смысл, позволяющий человеку быть личностно-психологически здоровым, может быть найден только вне самого человека, то есть в более широкой социальной общности, к которой он принадлежит. Другими словами, центрация на себе, поиск смысла в своей индивидуальной жизни ведет к невротизации, переживанию «экзистенциального вакуума», и наоборот, поиск смысла в приобщении к чему-то более широкому (семье, стране, нации, профессии и др.) позволяет человеку нормально развиваться и стойко переносить трудности [11]. Более того, концентрация на собственной индивидуальной жизни, поиск смысла только в ней, нередко делает человека, особенно молодого (подростка, старшеклассника, студента), озабоченного сохранением и реализацией собственной автономии, объектом манипулирования со стороны других людей с далеко не всегда благородными намерениями. Именно поэтому продолжают свою активность в социальных сетях «группы смерти», аналогичные «Синему киту», под воздействием которых подростки могут осуществлять самоповреждающие действия, а часть из них даже заканчивает суицидом [7]. Другим примером манипуляций «автономными» молодыми людьми является использование школьников и студентов в различных протестных акциях (например, канал НЕХТА прямо призывает молодежь к участию в протестах, рекламируя их как эффективный способ «самореализации»).

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

Анализ показывает, что различные технологии обучения, которые разрабатываются в нашей стране и странах Запада, чаще всего направлены на то, чтобы преодолеть учебную амотивацию у школьников и студентов. Учебная амотивация приводит к тому, что школьники и студенты не осуществляют учебную деятельность. Поэтому делаются попытки за счет подключения других мотивов (мотива общения, игрового мотива, досугового и т.д.) актуализировать соответствующие виды деятельности, и при этом реализовать учение на уровне действий или даже операций, чтобы обеспечить присвоение школьниками и студентами, хотя бы части знаний, умений, навыков, компетенций, заложенных в учебные планы. Так, групповая учебная работа актуализирует на занятиях мотив общения и соответствующую деятельность общения. Учение в этом случае переходит на уровень действия, где мотив общения реализуется через постановку цели совместного решения задачи. Если же в подобном случае учение становится лишь операцией, то можно наблюдать у обучающихся множество отвлечений, шуток, разговоров на не связанные с учебной темой, но при этом имеет место выполнение каких-то элементов заданий, решения задач и др., чтобы у педагога не было повода остановить эту увлекательную деятельность общения, вызывающую непосредственный интерес. Стоит, однако, вспомнить идею А.Н. Леонтьева о возможности сдвига мотива на цель. Если школьник включился на основе игрового или достиженческого мотивов в соответствующие им игровую или достиженческую деятельность, внутри которых учение реализуется как целенаправленное действие, то вполне возможно, что со временем произойдет сдвиг мотива на цель, и тогда учение приобретет статус деятельности, побуждаемой собственно учебным мотивом.

В качестве примера, подтверждающего то, что при отсутствии учебной мотивации (а соответственно, и учения как деятельности) возможно формирование различных умений и навыков в учении как действии, можно рассмотреть

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации

исследование А.Х. Киракосян [8]. Работая со слабо читающими учениками 2-4-х классов, она осуществляла коррекцию навыка чтения, используя «включающую деятельность» [8, с. 6-7]. В качестве включающей деятельности использовалась запись со школьниками аудиокниг, что вызывало у них большой интерес, и в то же время требовало совершенствования навыка чтения. В результате был получен «статистически значимый прирост навыка чтения экспериментальной группы в сравнении с контрольной» [8, с. 26]. Наблюдение за студентами и их опросы показывают, что иногда студенты на лекциях, используя планшет или смартфон, общаются в социальных сетях, смотрят картинки в интернете, готовят отчетность по другому предмету и т.д., но при этом они не совсем выключаются из текущего учебного процесса (часть информации улавливают, что-то периодически конспектируют и т.д.), то есть осуществляют учение, хотя и не на уровне учебной деятельности, а на уровне учебных действий, то есть менее эффективно.

Всё вышеизложенное показывает, что одно и то же эмпирически наблюдаемое учение на языке разных научных подходов может интерпретироваться по-разному. При этом возможен своеобразный «перевод» с одного научного языка на другой, что позволяет описывать факты и закономерности, выявленные одной научной школой, на языке иных научных школ.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. *Лекции по психологии*. 4-е изд. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 400 с.
2. Глотова Г.А. *Действие как предмет психолого-педагогического исследования // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции. Часть 2.* – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 133-140.
3. Гордеева Т.О. *Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Автореф. дисс... д-ра психол. н.* – М., 2013. – 46 с.

Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе:
опыт, традиции, инновации

4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – № 1. – 2013. – С. 35-45.
6. Гуревич П.С. Видный мыслитель XX столетия (Предисловие) // Фромм Э. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992. – С. 5-12.
7. Зверева М.В., Печникова Л.С. Самоповреждающее поведение у подростков в норме и при психической патологии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2013. – Том 2. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2013/n4/Zvereva_Pechnikova.shtml (дата обращения: 18.10.2020).
8. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе). Автореф. дис. ...канд. психол. н. – М., 2014. – 32 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. 7-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 386 с.
12. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.
13. Ryan R. Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // Amer. Psychol. – 2000. – V. 55. – P. 68-78.