

Л.И. Божович

О мотивации учения



Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются основными, ведущими, другие — второстепенными, побочными, не имеющими самостоятельного значения. Последние всегда так или иначе подчинены ведущим мотивам. В одних случаях таким ведущим мотивом может оказаться стремление завоевать место отличника в классе, в других случаях — желание получить высшее образование, в третьих — интерес к самим знаниям.

Все эти мотивы учения могут быть подразделены на две большие категории. Одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом ее выполнения; другие — с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой. К первым относятся познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями; другие связаны с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений.

Исследование обнаружило, что обе эти категории мотивов необходимы для успешного осуществления не только учебной, но и любой другой деятельности. Мотивы, идущие от самой деятельности, оказывают непосредственное воздействие на субъекта, помогая ему преодолевать встречающиеся трудности, препятствующие целенаправленному и систематическому ее осуществлению. Функция другого вида мотивов совсем иная — будучи порождены всем социальным контекстом, в котором протекает жизнь субъекта, они могут побуждать его деятельность посредством сознательно поставленных целей, принятых решений, иногда даже независимо от непосредственного отношения человека к самой деятельности.

Для нравственного воспитания учащихся далеко не безразлично, каково содержание широких социальных мотивов их учебной деятельности. Исследования показывают, что в одних случаях школьники воспринимают участие как свой общественный долг, как особую форму участия в общественном труде взрослых. В других — они рассматривают его лишь как средство получить в будущем выгодную работу и обеспечить свое материальное благополучие. Следовательно, широкие социальные мотивы могут воплощать в себе подлинно общественные потребности школьника, но могут представлять собой и личные, индивидуалистические или эгоистические побуждения, а это, в свою очередь, определяет формирующийся моральный облик ученика.

Божович Лидия Ильинична
(1908–1981)

Доктор психологических наук, профессор. Училась в Московском университете, первое экспериментальное исследование по психологии подражания провела под руководством Л.С. Выготского. В годы Великой Отечественной войны заведовала отделом трудотерапии эвакогоспиталя.

В 1945 по 1975 гг. работала в Психологическом институте, руководила созданной ею лабораторией психологии формирования личности. Первой в отечественной психологии ввела экспериментальный метод изучения формирования личности.

Основные труды:

- *Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) (1929–31/1935).*
- *Житейский опыт ребенка и школьные знания (1936)*
- *О психологической природе формализма в усвоении школьных знаний (1945)*
- *Личность и ее формирование в детском возрасте (1968)*
- *К развитию аффективно-потребностной сферы человека (1978)*
- *Этапы формирования личности в онтогенезе (1979/1980)*
- *О культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности (1981)*



В исследовании было также установлено, что и та и другая категория мотивов характеризуется специфическими особенностями на разных этапах развития ребенка. Анализ особенностей мотивации учения у школьников разных возрастов обнаружил закономерный ход изменений мотивов учения с возрастом и условия, способствующие этому изменению.

У детей, поступающих в школу, как показало исследование, широкие социальные мотивы выражают возникающую в старшем дошкольном возрасте потребность занять новое положение среди окружающих (а именно — положение школьника), и стремление выполнять связанную с этим положением серьезную, общественно значимую деятельность.

Вместе с тем у детей, поступающих в школу, имеется и определенный уровень развития познавательных интересов. Первое время и те и другие мотивы обеспечивают добросовестное — можно даже сказать, ответственное — отношение учащихся к учению в школе. В первом и втором классах такое отношение не только продолжает сохраняться, но даже усиливается и развивается.

Однако постепенно это положительное отношение маленьких школьников к учению начинает утрачиваться. Переломным моментом, как правило, является третий класс. Здесь уже многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Существенной причиной указанных изменений является прежде всего то, что к II–IV классам их потребность в позиции школьника является уже удовлетворенной и позиция школьника теряет для них свою эмоциональную привлекательность. В связи с этим и учитель также начинает занимать в жизни детей иное место. Он перестает быть центральной фигурой в классе, способной определять и поведение детей, и их взаимоотношения. Постепенно у школьников возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей, независимо от того, как на то или иное смотрит учитель. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

Широкие социальные мотивы имеют настолько большое значение в этом возрасте, что в известной мере определяют и непосредственный интерес школьников к самой учебной деятельности. В первые 2–3 года учения в школе им интересно делать все, что предлагает учитель, все, что имеет характер серьезной общественно значимой деятельности.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, также проводившееся в нашей лаборатории, позволило выявить их специфику на разных этапах возрастного развития школьников. В начале обучения познавательные интересы детей еще довольно неустойчивы. Для них характерна известная ситуативность: дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает вместе с его окончанием. Такого рода интересы можно характеризовать как эпизодические.

Как показывают исследования, в среднем школьном возрасте и широкие социальные мотивы, и учебные интересы приобретают иной характер.

(Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972. — С. 7–44.)

... Человек, являющийся личностью, в нашем представлении обладает таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью. Этот уровень развития характеризуется прежде всего тем, что в процессе взаимоотношений с окружающей общественной средой человек начинает воспринимать себя как единое целое, отличное от окружающей его действительности и других людей; такая форма самопознания выражается в появлении у человека переживания своего Я. Личность, достигшая полного развития, характеризуется наличием собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих человека относительно устойчивым и независимым от ситуативных воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является особая форма ее активности, связанная с наличием иерархического строения мотивационной сферы; человек, достигший такого уровня психического развития, способен действовать не только следя непосредственным побуждениям, но и в соответствии с сознательно поставленными целями и принятыми намерениями. Иными словами, для личности становится характерной активная, а не «реактивная» форма поведения.

При таком понимании личность трактуется как целостная психологическая система, возникающая в процессе жизни человека и выполняющая определенную функцию в его взаимоотношениях с окружающей средой. Совершаясь на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям окружающей среды и позволяет человеку не только приспособливаться к ней, но сознательно преобразовывать и эту среду, и самого себя.

Конечно, указанного уровня развития личность достигает лишь у взрослого человека. Однако все стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие.

... Рассмотрение особенностей личности детей разных возрастов, источников, порождающих и эти особенности, и их изменение, убеждает нас в том, что на протяжении онтогенеза совершается подлинное развитие личности ребенка.

Общее направление этого развития заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений.

Последовательный анализ изменений, происходящих в психике ребенка, показывает, что такого рода

превращение носит закономерный характер и может быть понято как результат возникновения и перестройки психических процессов ребенка под влиянием его социального опыта.

Подробное рассмотрение каждого возрастного этапа обнаруживает также, что стержнем возрастных изменений личности ребенка являются изменения, которые претерпевает его аффективно-потребностная сфера. Здесь происходит переход от элементарных потребностей ребенка, непосредственно побуждающих его поведение и деятельность, к потребностям опосредствованным, действующим через сознательно поставленные цели и принятые намерения. Кроме того, в каждом возрасте возникает своя специфическая для него констелляция мотивационных тенденций и особый характер их иерархической структуры. В раннем детстве, как показывают материалы, поведение ребенка и его внутренняя психическая жизнь определяются временным соподчинением непосредственных аффективных тенденций, которое возникает ситуативно на основе победы одних над другими, причем в борьбе этих тенденций ребенок не принимает сознательного участия. В дальнейшем иерархия мотивов начинает складываться как более устойчивая, основанная на относительном постоянстве доминирующих потребностей и стремлений ребенка, возникших в результате его опыта. На завершающем этапе онтогенетического развития иерархическая структура мотивов приобретает максимальную устойчивость и свободу от внешних влияний, так как начинает опираться на собственные взгляды и убеждения субъекта. Именно взгляды и убеждения, складывающиеся в систему морального мировоззрения, становятся постепенно главной мотивирующей силой, определяющей и все другие побуждения субъекта и его поведение.

Следовательно, смысл всего онтогенетического развития заключается в том, что ребенок постепенно становится личностью. Логика психического развития заключается также и в том, что ребенок из существа, усваивающего накопленный человечеством социальный опыт, превращается в творца этого опыта, создающего те материальные и духовные ценности, которые кристаллизуют в себе и новые богатства человеческой психики. Наконец, смысл онтогенетического развития заключается в том, что ребенок из существа, обладающего лишь некоторыми индивидуальными анатомо-физиологическими задатками, превращается в носителя лишь ему одному свойственных неповторимых индивидуальных особенностей личности. Однако процесс такого превращения не был прослежен нами в данной монографии. Это должно составить задачу специальной работы.

Полученные данные относительно общих тенденций возрастного развития ребенка позволяют высказать некоторые соображения о движущих силах этого развития.

Широкий биологический подход к человеку толкает на предположение, что основным движущим противоречием в развитии его психики является противоречие между потребностью субъекта сохранить благополучные взаимоотношения с окружающей общественной средой и имеющимися у него для этого возможностями. Казалось бы, что именно эта потребность заставляет его «принять» требования окружающих и стремиться ответить этим требованиям.

Но такое представление об источниках и факторах психического развития по существу не преодолевает до конца биологизаторский подход к развитию психики. Правда, вместо биологической среды, к которой приспосабливается животное, здесь может быть рассмотрена общественная среда, вместо борьбы за существование — стремление найти свое место в обществе; однако при таком подходе основной закон развития остается общим для животных и человека и, по существу своему, биологическим: и там и здесь действует один и тот же принцип — принцип приспособления к среде ради удовлетворения своих непосредственных потребностей.

По-видимому, так обстоит дело лишь на первоначальных этапах психического развития ребенка. Действительно, сначала психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и, в порядке обратного влияния, начинают определять последующее развитие. На этом подлинно человеческом этапе развития психики перестает служить только «ориентировочной реакцией», перестает быть грандиозным реактивным образованием, возникшим в ответ на трудности приспособления. Она становится особой реальностью, составляющей содержание жизни ребенка.

Таким образом, в процессе развития создается собственный внутренний мир ребенка, который выступает для него в роли своеобразной «внутренней среды», достаточно реальной, чтобы стать подлинным источником и фактором его дальнейшего развития. Так как эта «внутренняя среда» является отражением первой, ее независимость имеет в известной мере относительный характер. Например, в тех случаях, когда нравственный идеал ребенка оказывается несовместимым с общественными требованиями, это с необходимостью приводит либо к постепенному изменению идеала, либо к аффективному кризису самого ребенка.

Следовательно, путь формирования личности ребенка заключается в постепенном освобождении его от непосредственного влияния окружающей среды и в превращении его в активного преобразователя этой среды и в воспитателя собственной личности.

(Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М, 1968. — С. 421–439.)