

# ПРЕПОДАВАНИЕ И ТВОРЧЕСТВО ТВОРЧЕСТВО И ПРЕПОДАВАНИЕ

Петухова И.А.

Открытая лекция: Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ

13 апреля 2023

Начну с того, о чём не раз говорила и писала, а именно с вопроса о правомерности выделения так называемых **«творческих профессий»**. К таковым, например, относят деятельность музыкантов, художников, писателей, актеров и т.п., причём сами представители этих профессий говорят о своей работе непременно как о творчестве. **Профессиональная деятельность преподавателя к разряду творческих профессий традиционно не относится.** В самом деле, что творческого в том, что ты повторяешь из года в год одно и то же – так и отупеть можно. И получается так: поступил человек в «творческий вуз» - и уже может называть себя творческим человеком, творцом. Поступил в педагогический или на тот же факультет психологии МГУ или в Институт психологии РГГУ – получаешь профессию, которую в обществе не принято называть творческой. У меня в дипломе ясно написано: «Психолог. Преподаватель психологии».

Разберёмся, насколько это устойчивое социальное представление (житейское КСП – по Дюркгейму) адекватно. В этой работе нам помогут основные положения культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский), общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев) и некоторые другие продуктивные идеи, о которых я обязательно расскажу.

С начала 1970-х годов я отстаиваю позицию, согласно которой *творческих способностей в ряду других или в отличие от других способностей просто не существует.* Мы стремимся к изучению не расчлененной на отдельные способности, но целостной личности и способов ее проявления в различных видах деятельности с точки зрения избранного критерия.

**КАКОГО?** Вопрос серьёзный – не будем спешить с ответом. Порассуждаем...

Сформулированный Л.С. Выготским методологический принцип «единства интеллекта и аффекта» является краеугольным камнем, лежащим в основе исследований как познавательной и аффективно-мотивационной сферы человека, так и личности в целом. Не является здесь исключением изучение творчества, психологии творческой личности.

Однако в истории психологии творчества можно обнаружить весьма противоречивые тенденции. Так, одни авторы переносили **акцент на измерение интеллектуальных способностей**, считая, что чем выше уровень интеллекта, тем выше творческая отдача субъекта. Начатое ещё в стародавние времена Бине, Симоном, Терменом, данное направление было продолжено в работах Г. Айзенка, Д. Векслера и др. Этих разных авторов объединяло одно. Они полагали, что высокий уровень интеллекта (IQ) свидетельствует об одаренности человека, о принципиальной возможности создать новый (творческий) продукт.

Настоящую **«революцию»** в области исследования творческих способностей совершили М. Воллах и Н. Коган (1965). Авторы убедительно показали, что **тесты интеллекта не валидны для оценки творческого потенциала личности** и что необходимо кардинально изменить саму тестовую модель. Среди требований к тестам креативности они назвали следующие: снятие временных ограничений; использование задач «открытого» типа; изменение характера инструкции с прямой на косвенную; исключение соревновательной мотивации, эмоциональных «сшибок», ситуации фрустрации и проч. По мысли авторов в описанных условиях испытуемый сможет совершать субъективно значимые акты индивидуального творчества. К сожалению, эта декларация оказалась нереализуемой. Ведь даже широко распространенные тесты креативности,

созданные по модели Дж. Гилфорда и Е. Торранса, перечисленным требованиям не отвечают.

*Одновременно* с описанным выше подходом появились исследования, в которых акцент переносится на **характеристики личности**, обеспечивающие творческое решение задач. В этом направлении работали такие ученые, как *Вайсберг и Спрингер* – они провели ранжирование испытуемых по «психиатрическим интервью», сравнив эти данные с результатами тестов Торранса. Оказалось, что креативные испытуемые отличаются уверенностью в себе, чувством юмора, повышенным вниманием к своему Я. *Лонг и Хендерсон* установили, что высоко креативные испытуемые лучше переносят состояние неопределенности и способны отстаивать свое мнение даже при недостатке информации. *Вейзер и Дау, Роджерс и Маслоу, а также Голлан, МакКиннон, Мадди* и другие подчеркивали роль собственно личностных, мотивационных характеристик в изучении креативности. Но если попытаться обобщить результаты многочисленных исследований, чтобы составить целостный портрет творческой личности, мы потерпим неудачу. Действительно, у творческих людей обнаруживается высокий уровень физической энергии, но они часто находятся в состоянии покоя; с одной стороны, они излучают сексуальность, с другой стороны – могут быть спартански целомудренными. Творческие люди сочетают игривость и дисциплину, ответственность и легкомысленность. Они одновременно экстраверты и интроверты, скромны и горды, они консерваторы и бунтари, их открытость и чувствительность сочетается со склонностью к уединению и т.д. и т.п. Этот список можно при желании продолжать сколь угодно долго, но целостного, внутренне непротиворечивого психологического портрета творческой личности мы так и не получим. Скорее создается впечатление, что без таких «творческих личностей» было бы как-то спокойнее.

Но! Дело в том, что эти и многие другие черты индивидуальности являются **«внешними»** (термин А.Н.Леонтьева) по отношению к

предметному содержанию деятельности. Интересно, что и теоретик экзистенциальной психологии *Ролло Мей* указывал, что творчество требует от человека полного поглощения соответствующим видом деятельности. В ОПТД мы называем это «внутренним мотивом». А *Михаил Чиксентмихайи* ввел в научную психологию понятие «потока», в который полностью включается увлеченный своей деятельностью человек.

Конечно, введение и использование понятий креативности, дивергентности, латерального, эвристического мышления позволяет посмотреть на исследуемый предмет *с различных сторон*, однако **содержание творчества как целостного явления** при этом ускользает от исследователей и негативно сказывается на возможностях его психологического изучения и диагностики.

Таким образом, **безуспешными** оказались *как* попытки строгого различения познавательных и мотивационных характеристик творческой личности, *так* и тенденции их тщательного суммирования, объединения, обобщения (да, интеллект важен, но и характеристики личности надо учитывать).

Вторую «революцию» на пути поиска ответа о сущности творчества совершила *Д.Б.Богоявленская*, которая в 1969 г. в качестве целостной единицы анализа творчества предложила рассматривать понятие интеллектуальной инициативы – как познавательной САМОдеятельности ЛИЧНОСТИ.

*Осмысляя данный подход с опорой на методологию культурно-исторического подхода и используя потенциал общепсихологической теории деятельности, в последнее время я определяю интеллектуальную инициативу как молярную и неаддитивную единицу творчества.* «Молярность» здесь, как и у А.Н.Леонтьева в определении деятельности («как молярной и неаддитивной единицы жизни»), означает **целостность**, а характеристика «неаддитивности» подчеркивает,

что интеллектуальная инициатива не сводится к сумме психологических характеристик интеллектуальной и мотивационной ее *подсистем*, НО является РЕЗУЛЬТИРУЮЩЕЙ их сложного взаимодействия.

Адекватным для диагностики уровня ИИ является метод «Креативного поля», разработанный в начале 1970-х годов Д.Б.Богоявленской и ее последователями (я, например, участвовала в апробации трёх методик – для взрослых и для детей). Этот подход знаком моим студентам уже с 1 курса (неправда ли?!). В «Креативном поле» экспериментально моделируется и *искусно* эксплицируется акт собственно творческого открытия, различаются виды эмпирического и теоретического творчества - и в этом мы видим уникальность и ценность данного метода и входящих в него методик. Метод «КП» позволяет описать 3 уровня интеллектуальной инициативы: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Эти уровни интеллектуальной инициативы мы рассматриваем как качественно различающиеся типы деятельности субъекта.

*Подчеркну принципиально важный момент:*

экспериментально диагностированные уровни интеллектуальной инициативы проявляются в любой деятельности человека, как в профессиональной сфере, так и в его обыденной жизни.

Рассмотрим этот вопрос несколько подробнее.

1. Стимульно-продуктивный тип деятельности состоит в совершенствовании операционально-технического слоя заданной извне и принятой субъектом деятельности при отсутствии у него интеллектуальной инициативы. Человек может проявлять себя как истинный виртуоз в своём деле, как чемпион и рекордсмен в избранной им деятельности, но даже самый блестящий *исполнитель* не является творцом (термин «исполнитель» - из Гнесинки, где проводила свои первые исследования для дипломной работы и кандидатской диссертации п/рук Д.Б. Богоявленской). Следует обратить внимание на то, что в обыденной психологии, как и в некоторых

методиках психодиагностики творческих способностей (начиная с Дж. Гилфорда и Е.Торранса) **используется именно такое представление о «творчестве».**

Субъекта деятельности стимульно-продуктивного типа мы называем **«психологическим ребенком».** Этот «психологический ребенок» использует имеющиеся в его опыте «проверенные и одобренные» операционально-технические средства деятельности, он **СОВЕРШЕНСТВУЕТ ИХ, ДОВОДИТ ДО «БЛЕСКА»**, чувствуя при этом свою адекватность, востребованность и удовлетворение от работы. (Сегодня иду на рекорд! Я уже решил, а вы не нажали! А Вася быстрее меня решает?). Встречаясь с трудностями неопределенной ситуации, «психологический ребенок» ищет помощи у «психологического взрослого»: ему дискомфортно от того, что в его опыте отсутствуют нужные средства решения (Вы подскажите только чуть-чуть, а уж дальше я сам!).

*Итак, человек со стимульно-продуктивным уровнем интеллектуальной инициативы м.б. назван **рационализатором, но никак не творцом.** Для творца важна не активность, а **инициатива**, не количественные показатели его деятельности, а способность к САМОдеятельности. Это предполагает выход за рамки заданного, за пределы известного, что и является качественной характеристикой собственно творческого типа деятельности.*

(Примеры: Случай с «ИвИв научил» - тесты на креативность и методика «Креативное Поле»)

**2. Эвристический тип деятельности.** Именно с переходом на эвристический уровень интеллектуальной инициативы мы впервые диагностируем проявление творчества. Этот тип творчества является по своей сути эмпирическим, поскольку связан с **изобретением** (с открытием) **субъективно новых средств и способов** достижения **поставленной извне и принятой им ЦЕЛИ.** [Это ничто иное, как **УРОВЕНЬ ДЕЙСТВИЙ**, но **НЕ уровень собственно ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** с её специфическим мотивом - добавим мы.]

Субъекта, для которого характерен эвристический тип деятельности, мы условно называем **«психологическим подростком»**. Он с вызовом ломает [сложившиеся, принятые (в обществе или в профессиональном сообществе)] стереотипы решения задач определенного типа и предлагает **ИНЫЕ = СВОИ** средства и способы их разрешения. (Как вы решили эту задачу? – Да так... Не скажу пока... Проверить надо) Наш **«эврист-подросток»** может ошибиться в оценке их адекватности, снова искать и снова ошибаться, и это понятно и ожидаемо, ведь **творчество всегда связано с риском.**

Но заметим, что обладатели стимульно-продуктивного и эвристического уровней интеллектуальной инициативы **могут достаточно продуктивно работать в тандеме**. Действительно, «репродуктивы» вполне надежны и терпеливы в работе по апробации новых, **не ими** придуманных средств, по верификации самых невероятных гипотез «эвристов», которым делать эту работу просто скучно. В отличие от «рационализаторов», обладателей эвристического уровня интеллектуальной инициативы мы условно можем назвать **«изобретателями»**.

**3. Креативный тип деятельности** соотносится с *теоретическим типом* творчества. Содержанием и результатом интеллектуальной инициативы креативного уровня является **надситуативное трансцендирование** в новую проблемную область, **рефлексивный анализ ее имманентных закономерностей и законов функционирования**. При этом происходит *развитие И личности, И самой деятельности, а это и есть творчество*. Перед нами, несомненно, **«психологический взрослый»**, который стремится **проникнуть в суть** проблемы, вывести ее на новый уровень понимания, подняться **НАД** актуальной ситуацией и попытаться **разрешить ее в принципе** (примеры: Юрий Иванович Манин, Валерий Викторович Петухов). Количество обладателей «креативного» уровня интеллектуальной инициативы сравнительно мало (от 1 до 4% от всего человечества, как писал А. Маслоу о самоактуализировавшихся личностях).

Но именно от них мы ждем **принципиального** прорыва в поиске ответов на сложнейшие вызовы современности, в том числе, в области образования.

Хорошо. С критерием анализа творчества вопрос прояснили. Но причем здесь преподавание?

Как я уже сказала, **экспериментально диагностированные уровни интеллектуальной инициативы проявляются в любой деятельности человека**, выступая как тип его профессиональной деятельности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный.

Для успешного дальнейшего продвижения в нашей теме сделаю ещё несколько замечаний.

**1. Главным смыслообразующим мотивом профессиональной деятельности преподавателя** является отнюдь не передача знаний и формирование умений и навыков у студентов, поскольку корпус научных знаний постоянно обновляется, а значит, мы всегда будем отставать от развития науки, ориентируя студента на вчерашний её день. Адекватным предметом (или смыслообразующим мотивом) профессиональной деятельности преподавателя является **трансляция профессиональной культуры**. Реализация этого **внутреннего мотива** исключает репродуктивное воспроизведение материала, но требует его постоянного творческого переосмысления. Такое «повторение без повторения» выдвигает серьезные требования к содержательной стороне профессиональной деятельности преподавателя, к созданию целостной, внутренне непротиворечивой **концепции учебного курса**.

Как хорошо знает каждый мой студент, начиная с 1 курса, главный мотив деятельности не может быть успешно реализован без участия **мотивов-стимулов**. Это и достойная зарплата, и грамоты, и должности, и звания, и другие награды, свидетельствующие об успешности деятельности конкретного преподавателя, но как часто **хороший преподаватель «забывает» о своем социальном «портфолио»**. В этом случае ему на

помощь приходят заинтересованные в нем и в высокой репутации своего учебного заведения руководители. [В этом я вижу одно из заострившихся в последнее время противоречий – мы видим, сколько появляется различных критериев оценки деятельности преподавателя вуза, но *все ли они являются адекватными* с точки зрения ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ и КАЧЕСТВА этой деятельности – вот в чем вопрос!] Ну да ладно – забыли...

2. Второй уровень в строении любой деятельности – это **операционально-технический**. Действительно, деятельность преподавателя может быть проанализирована через призму решаемых преподавателем задач, действий как структурных составляющих его профессиональной деятельности, как шагов к реализации его смыслообразующего мотива.

При этом некоторые задачи требуют активного, самостоятельного целеполагания субъекта, выхода за рамки сформулированных требований. Это предполагает проявление *интеллектуальной инициативы* и сопряжено с известной долей *неадаптивного риска* (термин В.А. Петровского). *Задачи такого типа не имеют готовых технологических приемов решения, использование которых однозначно приводит к правильному результату. Нет, пути достижения цели здесь достаточно вариативны. Это собственно творческие задачи, и мне удобно называть их задачами открытого типа.*

Другие задачи, входящие в состав любой деятельности и необходимые для её успешной реализации, носят *репродуктивный, исполнительский характер: цели их четко определены, средства и способы достижения целей достаточно хорошо известны субъекту и предполагают лишь адекватность их применения*. Решение этих задач требует от человека определенных знаний и мастерства, совершенного владения техниками достижения принятой цели. При этом отступление от установленного операционально-технологического процесса может привести к разрушению действия и деятельности в целом. **Такие алгоритмизированные задачи я**

буду называть задачами закрытого типа. Соотношение задач открытого и закрытого типов в той или иной деятельности различно.

А теперь попробуем использовать сказанное ранее для анализа профессиональной деятельности преподавателя.

Начну с того, что профессиональная деятельность преподавателя имеет в своем составе как репродуктивно-стабилизирующие, так и неадаптивно-взрывающие моменты (В.А.Петровский), которые сосуществуют и взаимодействуют в неразрывном диалектическом единстве. При этом «взрыв» означает рождение нового инсайта, нового взгляда на проблемную ситуацию, её целостное понимание.

Этот творческий акт (инсайт) может быть представлен на субъектно-мотивационном уровне – как качественное изменение внутренней (интринсивной) мотивации, и является маркёром проявления интеллектуальной инициативы.

Этот инсайт может быть представлен и на операционально-техническом уровне – как построение новых средств и способов трансляции культуры. Безусловно, инсайты высшего уровня – явление в преподавании далеко не частое: так, за создание и реализацию **концепции целостного курса общей психологии** В.В.Петухов был удостоен в 1993 году **Ломоносовской премии – высшей награды для преподавателя МГУ**. Однако инсайты более низкого уровня знакомы многим преподавателям, открывающим новые пути и средства презентации, структурирования и переструктурирования учебно-научного материала.

Итак, в *профессиональной деятельности преподавателя с необходимостью присутствуют задачи как закрытого, так и открытого типов*. Успешное решение задач «закрытого» типа требует от преподавателя определенных компетенций – профессиональных знаний, умений и навыков, наличие которых может быть подтверждено соответствующим дипломом об образовании и верифицировано рейтингом данного преподавателя среди коллег и студентов.

Успешное решение преподавателем задач «открытого» типа является маркёром творческого уровня его преподавательской деятельности. Как любое творчество, описать и оценить его в баллах ЭК или прописать в соответствующих компетенциях чрезвычайно сложно. Попробуем сделать это, анализируя такие формы учебной работы, как лекции и семинары.

Изначально творческий характер профессиональной деятельности преподавателя обусловлен **неопределенностью учебных ситуаций**, которые *доопределяются в процессе реальной* совместно-разделенной деятельности преподавателя и студентов. Важными факторами, влияющими на качественные особенности лекционной деятельности, являются такие, как: уровень подготовленности аудитории; мотивация студентов; специфика их вопросов (по теме или по ассоциации «из жизни»); опыт совместной работы; личностные особенности преподавателя и студентов и мн. др.

Высокие образцы творческой **лекционно-преподавательской** деятельности отличаются тем, что при непосредственном участии слушателей в аудитории ***рождается и оформляется мысль*** (этот незабываемый катарсис переживали, например, студенты А.Н.Леонтьева, М.К.Мамардашвили, В.В.Петухова).

Важным **маркёром творческой лекционной работы** может служить ***опережающая догадка*** слушателей, когда они сами готовы сделать вывод, к которому их содержательно уже подготовил преподаватель. (Так, «держать паузу» опасно лектору, диктующему текст своей презентации или из учебника из-за опасности засыпания его слушателей, но необходимо и продуктивно для лектора, который тем самым дает возможность студенту перевести текст из своей внутренней речи во внешнюю письменную речь.)

**Значимым показателем со-мыслия** со-участников учебной деятельности является возникший у студента ***«хороший вопрос»***, ответ на который он получает на следующем витке развития преподавателем содержания лекции. Интересна динамика такого «взаимопритирания»: если

поначалу лектор видит поднятую руку студента, испытывающего нестерпимое желание задать свой вопрос, то постепенно эта рука становится «поднятой виртуально», а не реально. Мы видим, как студент довольно хмыкает, улыбается, удовлетворенно кивает головой, тем самым показывая, что вы идете в одном направлении и в одном темпе.

Можно сказать, что в ходе лекций преподаватель задает «ориентировочную карту психологической местности», а **на семинарах** эта карта заполняется конкретным предметным содержанием. Если же преподаватель занимается на семинарах проверкой качества усвоения студентами лекционного материала, эта **репродуктивная деятельность** снижает качество образовательного процесса и интринсивную мотивацию его субъектов. Нет! **Семинар следует рассматривать как со-творчество**, результатом которого являются продуктивные креативные выходы для всех его участников, обеспечивая целостное понимание проблемной ситуации и представляя собой завершённую структуру (гештальт), новый инсайт.

Подведем промежуточный итог.

Как правило, преподаватели со **стимульно-продуктивным уровнем** интеллектуальной инициативы являются добросовестными, последовательными, аккуратными **исполнителями** сформулированных в программе курса задач. Они могут быть блестящими эрудитами в своей области знания, достоверно излагать информацию, но при этом они не занимают рефлексивной позиции, не выходят за рамки имеющихся норм и правил изложения материала, они избегают его интерпретации. Другими словами, *преподаватели стимульно-продуктивного типа деятельности* *отлично* решают задачи «закрытого» типа, но мучительно трудно переносят любые ситуации неопределенности, избегают новизны. Это не касается новизны требований администрации к оформлению учебных программ: они успешно действуют в соответствии с методическими указаниями, умело и даже с удовольствием заполняют предложенные методические формы,

аккуратно и в срок пишут планы и отчеты, т.д. С ними спокойно и надежно администрации, но откровенно скучно студентам.

Преподаватели с **эвристическим уровнем** интеллектуальной инициативы ярко проявляют свои способности *в поиске новых путей, средств и способов организации смыслового содержания* учебного материала. Они *не боятся интерпретировать* накопленный научный опыт с новых научных позиций, используют различные приемы сравнения точек зрения представителей различных научных школ, им интересны ещё не устоявшиеся новации, любые инновации – это их стихия.

**Преподаватели эвристического типа деятельности** оригинальны и смелы в своих подходах к обучению, они отлично чувствуют себя в реализации инновационных проектов, то есть в решении задач *«открытого» типа*. Что же касается задач «закрытого» типа, то, разумеется, они умеют их решать, но делают это без особого удовольствия по принципу «надо, значит надо». Новые требования к *«теперь-правильному»* оформлению их программ или учебно-методических пособий преподаватели-эвристики воспринимают крайне нелояльно, считая это «потерей времени», которое могло быть потрачено, с их точки зрения, более продуктивно. Мы понимаем, что страдает их интринсивная мотивация, но она же и помогает справиться с отвлекающими их «от дела» требованиями социальной ситуации (если, конечно, они **не** встали на тропу «войны» с объективными условиями этой самой социальной ситуации!).

**Креативным уровнем** интеллектуальной инициативы обладают **1– 3– 4%** людей, соответственно, *мало таковых и среди преподавателей*. В любой форме учебной работы **преподаватели креативного типа деятельности** реализуют себя *на высшем уровне творчества*. Именно «креативы» создают оригинальную концепцию учебного курса или принципиально новый жанр лекционно-преподавательской деятельности, они обеспечивают на семинарах креативные переходы на новый уровень понимания взглядов отдельного автора, частного вопроса или проблемы в целом.

Кто они? Вот вам только один пример – «case study». Далеко не все знают, что в далеком 1972г. студент ф-та психологии МГУ **Валерий Петухов** проходил в качестве испытуемого по методу **«Креативного поля»**. **Экспериментатор Д.Б.Богоявленская** диагностировала у него высший, собственно креативный уровень интеллектуальной инициативы. **И вся дальнейшая преподавательская деятельность В.В. Петухова (1950–2003) стала одним из серьезных аргументов в пользу валидности названного метода диагностики творчества.** Действительно, во всех традиционных формах учебной работы, будь то лекции, семинары или практикум, В.В. Петухов реализовал себя именно на креативном уровне интеллектуальной инициативы.

На всякий случай добавлю, что, конечно, составленные мною типовые «портреты» обобщенны и условны, поскольку лишены индивидуально-психологических особенностей, индивидуально-личностных характеристик. «Живая жизнь – сама реальность», как говаривал А.Н. Леонтьев, она всегда богаче любых схем – не будем забывать об этом!

Понятно, что в высшей школе работают преподаватели с различными уровнями ИИ, что отражается на целях и качестве высшего образования. Оно может превратиться в репродуктивный процесс накопления информации, которая не была интериоризована и, соответственно, так и не перешла на уровень субъективно ценных знаний, поскольку смыслообразующий мотив такого «студента» так и не встретился со смыслообразующим мотивом преподавателя. Напомню, что таким общим для всех со-участников учебно-профессиональной деятельности является мотив погружения в пространство психологической культуры. Соответственно, мы говорим об экстериоризации и интериоризации, о трансляции и о присвоении профессиональной психологической культуры, и в этом процессе принимают участие и преподаватель, и студент.

Про страшное.

Профессию преподавателя можно отнести к разряду **«особо опасных»**. С одной стороны, потому, что он работает в так называемой «открытой позиции», что, безусловно, позволяет ему найти наиболее короткий путь к слушателям, но одновременно делает его самого незащищенным и уязвимым. С другой стороны, не менее важно, что преподаватель взаимодействует со своими слушателями не только на уровне «интеллект-интеллект», но и на более глубоком и ответственном уровне «личность-личность». Причем, чем больше студенты принимают, уважают своего преподавателя и доверяют ему, тем более сильным является такое воздействие. Интересы, жизненная позиция, ценностные ориентации, личность преподавателя (в широком, социо-культурном и в строгом смысле слова) **интериоризируются** его учениками вместе с презентуемым им предметным содержанием. Это слишком ответственно, а потому преподавателю необходимо учитывать отсроченные во времени последствия своей профессиональной деятельности. Если лирик 19 века Фёдор Тютчев (1869) говорил, что «Нам не дано предугадать, Как наше слово отзовется...» (дело, отношение к делу, стиль общения, внешний вид, увлечения...), то в 21 веке мы подчеркиваем чрезвычайную значимость надситуативной, рефлексивной позиции преподавателя, который ОБЯЗАН рефлексировать, куда он ведет своих «психологических детей» и как именно он это делает.

И вот – может статься, что постепенно **ученик начинает самостоятельно** намечать для себя уровень и направление профессионального и личностного развития, то есть обретает **позицию Психологического Взрослого. Таков достойный результат творческой деятельности преподавателя.** Именно так я понимаю смысл и содержание понятия «развивающее обучение».

Опираясь на известные выготскианские положения, я могу сформулировать следующее: в образовательном процессе **на первый план выдвигаются задачи воспитания, которое ведет за собой обучение, которое, в свою очередь, ведет за собой и психическое, и личностное**

**развитие субъекта учебно-профессиональной деятельности** (иначе говоря - когнитивные и личностные компетенции будущего профессионального психолога с высшим университетским образованием).

Мы уже поняли, что для решения этой сложнейшей задачи воспитания мотивационной сферы личности будущего психолога-профессионала в распоряжении преподавателя имеются **традиционные**, зафиксированные в его учебной нагрузке и отраженные в расписании формы учебной работы – это лекции и семинары.

Новой формой учебной работы, имеющей огромный воспитательный потенциал, стали для меня **Учебно-творческие мастерские**, которые строятся на двух основных принципах. **Первый принцип** состоит в том, что темы Мастерских строго соотносятся с программой фундаментальной четырех семестровой общепрофессиональной учебной дисциплины «Общая психология». **Второй принцип** состоит в том, что темы Мастерских выходят за рамки планов лекционных и семинарских занятий с их строгими контрольными вопросами, касающимися качества сформированных у студента когнитивных компетенций. Они имеют более широкие возможности, поскольку направлены на формирование профессиональных личностных компетенций будущего психолога, на развитие адекватной мотивации студента как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности. В течение последних лет (из 43 лет работы в высшей школе) мною разработаны и апробированы различные темы и формы проведения Мастерских. Частично они описаны в моих публикациях (которые я время от времени читаю своим студентам).

*Приведу только отдельные примеры УТМ, как форм со-радостного со-творчества преподавателя и студентов. Замечу только ещё одну вещь: творчество художника может быть индивидуальным, а вот творчество преподавателя – нет. Это всегда со-вместный процесс, совместно-разделенной учебно-профессиональной деятельности.*

В течение последних лет мною апробированы различные формы проведения Мастерских.

1. Так, на начальных этапах вхождения студента в профессиональное психологическое пространство целесообразно использование **невербальных** творческих заданий типа «Мое дерево психологии». Эта работа содержательно опирается на материал первой темы целостного курса общей психологии «Отрасли научной психологии и критерии их классификации». Студенты увлеченно рисуют само дерево – с корнями, стволом, ветвями и отходящими от них маленькими веточками. У кого-то получается настоящая живописная картина, у кого-то легкая акварель, у кого-то строгая графика, у кого-то рисунки в стиле «техно» и т.п. Где-то в ветвях этого фантазийного дерева они помещают себя (в виде белки, мышки, кошки, человека). А кто-то просто лежит под деревом в ожидании того, что на него сверху свалится, наконец, желанный плод. Таким образом, мы получаем богатый материал для проведения последующей дискуссии. Основные темы для обсуждения, например, следующие: какой путь мне предстоит пройти к намеченной цели; можно ли получить желаемый результат, не прилагая к этому личных усилий; можно ли просто отсидеться в дупле и получить адекватное представление об избранной профессии, т.п. Сами того не осознавая, студенты проходят своеобразный **проективный личностный тест** и вовлекаются в обсуждение полученных результатов, что чрезвычайно важно именно на первых этапах долгого и трудного пути в профессию. Результатом работы следует считать более глубокую профессиональную ориентацию в избранной профессиональной области, содержательное продвижение в становлении профессионального мышления и личности будущего специалиста.

2. Вторая форма проведения Мастерских представляют собой **группу** заданий, выполнение которых связано с работой студента с ядром собственной мотивационной сферы. Предложенные преподавателем задания направлены на осознание смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов,

на различие мотивов и мотивировок, на осознание тех изменений, которые происходят (или уже произошли) в иерархии мотивов при переходе из школы в университет, при переходе с первого на второй курс обучения. Например, тема «Ради чего я выбрал профессию психолога» продуктивно обсуждалась в первом семестре после освоения программной темы «Основные положения общепсихологической теории деятельности». Важным результатом анализа творческих эссе стало понимание того, что ответ *«ради того, чтобы помочь другим людям»* является скорее мотивировкой, защитной маской, универсальной формулой без понимания ее содержательного наполнения. Мы вместе пришли к выводу о том, что для оказания адекватной помощи другим людям нужно уметь разбираться в их мыслях, чувствах, реальных проблемах. Необходимым условием успешности этой работы является понимание собственных мыслей, чувств и психологических проблем, а необходимые средства и способы такой работы закладываются в содержании учебной дисциплины «Общая психология».

Не случайно предложенная этим же студентам в третьем семестре второго курса тема Мастерской «Рефлексия и ретрофлексия индивидуального мотивационного профиля» была встречена с интересом и с «повзрослевшим» пониманием. В выполненных творческих эссе фактически отсутствовала формальная ссылка на «желание помочь другим людям», но появился сравнительный анализ мотивационного ядра в строении личности «Я-абитуриента» («там-и-тогда») и студента второго курса (как сказали бы гештальт-психологи, «здесь-и-сейчас»). Данная Мастерская содержательно опирается на освоенные программные темы курса Общей психологии: «Основные подходы к изучению личности», «Представления о строении и развитии личности в различных школах и направлениях», «Понятия субъекта, индивида, личности, индивидуальности», «Связь теоретических представлений о личности с практической работой психолога». Понятно, что Студент Второго Курса – это уже почти профессионал, психотерапевт и психоаналитик в одном лице, но еще без диплома. Поэтому за работу

участники Мастерской принялись с энтузиазмом и вскоре обнаружили, что если в рефлексии и ретрофлексии собственной мотивационной сферы они стали действовать более успешно, то проведение анализа содержательного наполнения и динамики изменений мотивационной сферы другого человека (анонимного одnogруппника) им дается с трудом: эти описания оказались гораздо беднее и короче. Замечательный вывод, сформулированный студентами, состоял в том, что у них пока еще мало психологических знаний и умений, следовательно, их надо искать, понимать, интериоризировать, чтобы затем адекватно использовать в своей работе.

3. Уже устоявшейся формой проведения Мастерских стал «Психологический киноклуб». Суть: студенты получают задание посмотреть рекомендованный художественный фильм и написать творческое эссе, ориентируясь на сформулированные преподавателем ключевые вопросы. Так, студенты первого курса искали причины образования бессознательного аффективного комплекса у Марни – героини одноименного фильма А. Хичкока. Студентам второго курса было предложено проанализировать работу психоаналитика и обсудить этические нормы взаимодействия психотерапевта с пациентом, опираясь на детективный сюжет психологически безупречного фильма А.Хичкока «Заворожённый». Прекрасные авторские эссе становятся основой для проведения дискуссии, в которой преподаватель выступает в роли модератора. Студентам настолько нравится эта форма работы, что они проявляют инициативу и вносят свои предложения относительно списка фильмов, которые необходимо посмотреть будущему клиническому психологу, что содержательно обосновывают в своих эссе.

В текущем учебном году мои замечательные студенты подготовили творческие эссе по гениальному мультфильму Ю.Б. Норштейна «Ёжик в тумане». Задание было следующее: проанализировать характеры и поступки героев легендарного «Ёжика» с позиций различных психологических теорий личности.

Я помогла с оформлением альбома с творческими студенческими эссе, и этот альбом был подарен Юрию Борисовичу на конференции-фестивале «Возрождение традиций» в ноябре 2022 г. Результат превзошел все обыденные ожидания – у меня в архиве имеется копия этого альбома, так что интересующиеся могут познакомиться с этими материалами. Юрий Борисович признался, что никогда в жизни не получал такого подарка и остался чрезвычайно доволен (если не сказать потрясен) нашим сюрпризом.

4. Особое место в Мастерских занимают темы, связанные с реальными событиями в стране и мире, в индивидуальной жизни студентов, с переменами в образовательном процессе. К таким темам можно отнести следующие: «Плюсы и минусы дистанта в школе и в Университете», «Плюсы и минусы дистанта на первом и на втором курсе – сравнительный анализ», «Встреча наяву – team building», «Как я провел ковидный семестр - открытие мною меня». В процессе разработки этих и подобных тем студенты получают возможность сформулировать трудности, с которыми они встретились, поделиться с другими и послушать, как одноклассники решают сходные проблемы, найти в самых трудных ситуациях позитивные возможности для познания себя и личностного роста.

5. Следующая форма проведения Мастерских – это *онлайн участие студентов в работе научных конференций*. Студент имеет возможность предварительно ознакомиться с программой конференции (преподаватель помогает в этом своими комментариями), выбирает секцию (секции), прослушивает несколько докладов, имеет возможность писать свои вопросы и комментарии в чате, а затем он пишет творческое эссе по заинтересовавшей его проблеме. Так, студенты второго курса в 2022 г. приняли участие в работе Международной конференции «Творчество и одаренность» и в «Международном психологическом форуме». В своих осмысленных эссе они эмоционально отмечали то, что почувствовали себя «взрослыми», им доставило особое удовольствие то, что многое из обсуждавшегося они понимали и уже имели возможность составить свои суждения относительно

поднятых в докладах вопросов. Практически каждое эссе содержало просьбу продолжить данный вид работы, что свидетельствует о развитии интереса к содержанию будущей профессиональной деятельности.

6. Особое место в работе Мастерских занимает сочинение самими студентами (в тайне от преподавателя и от одногруппников) *сценариев и постановка коротких и неназойливо костюмированных спектаклей-сценок*, которые тематически связаны с содержанием осваиваемого по программе курса Общей психологии материала. Например, тема когнитивного диссонанса и его исследования была раскрыта в мини-спектакле «Доктор Кто в гостях у Л.Фестингера» (2021); виды мотивов и критерии их классификации - «А.Маслоу строит пирамиду»(2021), подходы к изучению творчества – «В поисках утраченной креативности» (2022), виды памяти по А.Бергсону – «Кто убил старушку?» (2022) и т.д. Важно отметить, что темы этих мини-спектаклей предлагались самими студентами, с преподавателем согласовывался день, но не содержание этого действия.

7. Не так давно арсенал Мастерских пополнился тремя формами работы, которые еще ждут более глубокого анализа и осмысления. Первая – это *пси-кроссворды*, т.е., кроссворды, посвященные конкретной теме программы курса Общей психологии. Идея преподавателя была отработана на операциональном уровне совместно со студентами. На втором курсе темой пси-кроссвордов стала психология внимания и памяти, а на первом курсе – психология способностей, психология эмоций. Вывод, к которому пришли студенты – работа веселая и очень полезная, надо ее повторять, но вопросы должны быть более «заковыристыми», но корректно сформулированными и грамотно написанными (!).

8. Вторая новая форма проведения Мастерских – *пси-викторина*. Этот вид работы предложили сами студенты (Виктория Казакова), используя для этого соответствующий сайт в инете. Автор сообщила одногруппникам (и преподавателю) адрес сайта, мы к нему подключились, и работа пошла в достаточно высоком темпе. Например, нужно было оценить верность или

ошибочность некоего утверждения, назвать автора эксперимента или закона, выбрать верное определение понятия, соотнести приведенное содержание понятия с нужным термином, т.п. Временной режим работы не располагал к долгим раздумьям: не успел - получи следующий вопрос. По окончании работы был проведен анализ ответов на каждый вопрос. Так учебный познавательный мотив переплетается с игровым соревновательным мотивом, обеспечивая прекрасный результат личной и личностной включенности в учебно-профессиональную деятельность. Мы приняли совместное решение о том, что к первому же семинару следующего семестра Виктория подготовит для всех нас новую пси-викторину, и эта «веселая» работа поможет упорядочить полученные во втором семестре знания, плавно перейти к содержанию третьего семестра и... лучше написать первую контрольную работу по теме «Потребностно-мотивационная сфера личности».

9. В конце 2021-22 уч.г. была апробирована еще одна тема Мастерской – «Два года Общей психологии – что они мне дали». Подготовленные студентами творческие эссе представляют собой осмысленную, глубокую, пронизанную эмоциональными нитями ретрофлексию четырех совместно прожитых в учебно-профессиональной общности семестров и содержат планы дальнейшей профессионализации.

10. Текущий 2022-23 уч.г. ознаменован ещё одним открытием. Студенты предложили учебно-психологическую настольную игру под условным названием «Псизаурус». Ноу-хау Виктории Казаковой, Дарьи Старковой, Ольги Косолаповой отличается потрясающей глубиной, продуманностью содержательного наполнения и увлекательностью работы над ним (внутренняя = интринсивная мотивация настолько высока, что студенты забывают задать вопрос про баллы, оценки и прочие внешние, сопутствующие мотивы-стимулы).

Итак, Учебно-творческие мастерские являются инновационной формой учебной работы преподавателя, требующей много времени для подготовки, но обеспечивающей прекрасные результаты в плане развития когнитивных и

лично-мотивационных компетенций будущих профессиональных психологов. Наличие студенческого билета и «посещаемость» лекций/семинаров позволяет назвать социальное место человека: *студент*. Мотивационная включенность в освоение содержания будущей профессии позволяет студенту перейти на новый уровень своего личностного развития - стать активным *субъектом* избранной им учебно-профессиональной деятельности.

Внутренняя мотивация настолько высока, что трудно завершить семинар в отведенное время (но есть перемена!), так же трудно завершить лекцию на профессионально и лично значимую тему (но пора и домой) – завтра будет новый день

Совместное творчество – это счастье.

Спасибо за это счастье моим замечательным студентам»!!

Могла бы ещё долго рассказывать о своих потрясающих студентах, о проблеме соотношения Преподавания и Творчества, но отведенное для нашей встречи время истекает.

\*\*\*

«Все же хорошо быть преподавателем, - сказал Валерий Викторович В.П. Серкину в 1999 году перед отлетом из Магадана в Москву – Все равно мы остаемся в своих учениках»...