

Н. А. Дерябина

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ОСВОЕНИЮ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Рассматривается проблема мотивации к изучению иностранного и родного языков у студентов высших учебных заведений в современных условиях нарастания деструктивности речевой среды.

Ключевые слова: языковая личность, мотивация, языковые компетенции, деструктивность речевой среды.

N. Deriabina

INCREASING MOTIVATION FOR UNIVERSITY STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCIES ACQUISITION

The article regards the issue of university students' motivations for learning native and foreign languages in the context of destructive speech environment.

Key words: linguistic personality, motivation, linguistic competence, destructive speech environment.

Реализация компетентностной модели высшего образования предполагает исследование мотивации к изучению языка, поскольку овладение студентами языковыми компетенциями входит в базовую часть учебного плана. Однако в реальности мы сталкиваемся с проблемой недостаточного внимания к статусу языка в образовательном пространстве — как родного, так и иностранного — у студентов и преподавателей (исключая, разве что, филологические факультеты), и, следовательно, с недооценкой его роли в развитии языковой личности индивида.

Язык, являясь сложной семиотической системой, выступает средством коммуникации, связи между поколениями, как символ культурного наследия, нравственный ориентир. Язык непосредственно и опосредованно влияет на развитие личности и общества в целом, отражая его сущностную динамику.

По К. Юнгу, личность — это комплекс функций, который обеспечивает установку человека по отношению к внешнему миру [15, с. 142]. Язык же, выполняя гносеологическую, коммуникативную, экспрессивную, апеллятивную функции, обеспечивает целостность всех подструктур человеческой психики.

Значит, в образовательном пространстве вуза студенты и преподаватели получают возможность не только разностороннего личностного и социального развития. Индивид, попадая в среду, благоприятную или не благоприятную для развития Я-концепции (self-concept в англоязычных источниках), или самости — центрального архетипа личности [15, с. 150], овладевает представлениями о себе и своей социальной и персональной идентичности. Следуя Д. Майерсу [6], для построения собственной Я-концепции каждый должен постоянно ставить перед собой трудные, но достижимые цели. Овладение языковыми компетенциями, несомненно, — одна из них.

Э. Фромм, определяя личность как целостность врожденных и приобретенных психических свойств, характеризующих индивида и делающих его уникальным, подчеркивал, что сущность личности раскрывается в ее ценностных ориентациях, в мотивационной сфере, в системе социальных отношений и установок. И если формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка, то языку как знаковой системе принадлежит ведущая роль.

А. А. Реан пишет о том, что обладание языком приводит к возникновению новых возможностей [12, с. 97], и тогда человек оказывается способным не только воспринимать реальность (гносеологическая функция языка), отображать ее (экспрессивная функция), но и манифестировать себя в окружающем пространстве (коммуникативная и апеллятивная функции), что ведет к формированию творческого мышления и личного ментального пространства [12, с. 98].

Язык и речь, образуя единый «духовный гештальт» [2] цивилизации, помогают выстраивать отношения между индивидом и окружающим миром. Именно благодаря языку человек оказывается способным овладевать общекультурными и социокультурными компетенциями [6], среди которых доминируют мы и профессиональные.

Поэтому важность изучения языка — как родного, так и иностранного, не вызывает сомнений. Наряду с этим все более очевидным становится факт принижения статуса родного языка. И почти на всех уровнях коммуникации, включая образовательное пространство вуза, языковые девиации в виде сленга, жаргона и даже табуированной лексики все чаще используются для передачи самых разнообразных информационных сообщений. Это свидетельствует о девиантном речевом поведении студентов и преподавателей и в целом о стремительном нарастании деструктивности среды и речевой агрессивности.

Проводя исследование, мы пришли к выводу о недостаточной мотивации студентов к изучению языка, к овладению языковыми компетенциями. И поскольку во многом успех в овладении языком связан с критически-рефлексивным процессом, постольку мы полагаем важным развивать личностную рефлексивность, направленную на анализ потребности самостоятельного овладения знаниями о языке и речи, их связи с мышлением и сознанием. Подчеркнем, что мы имеем в виду развитие профессионально значимых качеств личности на основе повышения собственной мотивации индивида к развитию Я-концепции личности, включая языковую составляющую.

Вопрос о повышении мотивации является центральной проблемой дидактики и

педагогической психологии, поскольку она непосредственно влияет на систему ценностей индивида, определяет его интересы в образовательном пространстве.

Вслед за Р. С. Немовым, под «мотивацией» (англ. motivation) мы подразумеваем систему факторов, детерминирующих поведение [9, с. 390]. Разграничивая внутреннюю и внешнюю мотивацию, мы говорим о том, что источники мотивации могут либо тесно связываться с собственными желаниями и целями индивида (внутренняя мотивация), либо определяться внешними параметрами (внешняя мотивация).

Разделяя взгляд Н. Ю. Скороходовой [13, с. 26], понимающей под мотивацией «процессы, определяющие движение к поставленной цели, а также факторы (внешние и внутренние), которые влияют на активность или пассивность поведения», мы в качестве поставленной цели подразумеваем непосредственно осознаваемый результат. На него в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность [10].

Согласно проведенным исследованиям, хорошо мотивированный человек «более активен» [Р. Дж. Хирн, 11, с. 419]. Мотивация может быть обусловлена многими факторами, однако люди функционируют эффективно, если верят в возможность достижения положительных результатов, а также когда сами прикладывают усилия к получению желаемого. Именно поэтому к основным источникам учебной мотивации относят мотивы самоопределения и самосовершенствования [4, с. 181].

Подчеркнем, что нарастание мотивов к изучению иностранных языков очевидно. Этому способствует феномен глобализации, который нашел свое отражение и в вопросе отношения к изучению иностранных языков: современные студенты начали воспринимать полилингвистическую составляющую реальности как категорию онтологическую, что влечет за собой быстрый рост внутренней мотивации при изучении иностранных языков. Объяснение этому мы находим в иерархии потребностей А. Маслоу [8]. Студенты обоснованно связывают изучение иностранного языка с успехами в будущей

карьере, с более широкими возможностями общения. Так, умение изъясняться на двух и более языках оказывается встроенным в сферу витальных, первоочередных потребностей, не говоря о более значимых — социокультурных, духовных.

Изучение иностранных языков в вузе является неотъемлемой составной частью подготовки специалистов различного профиля, которые в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта должны достичь уровня владения иностранным языком, позволяющего продолжить обучение и вести профессиональную деятельность, включая иноязычную среду.

Исходя из представлений о социокультурной компетенции языковой личности как метапредметной, мы подчеркиваем ее целостность, вбирающую структурные компоненты и потому обладающую интегративными свойствами целого, не сводимого к отдельным элементам. Остановимся на основных структурных компонентах социокультурной компетенции, непосредственно проявляющейся в языке и речевом поведении личности.

Коммуникативная составляющая также является комплексной, включающей лингвистическую, социолингвистическую и стратегическую компетенции.

Однако без знания родного языка сложно овладеть иностранным. Значит, задача повысить мотивацию к изучению русского языка также является значимой.

Поэтому мы считаем, что изучение текстов о языке на иностранном и русском, то есть в оригинале, может стать продуктивным средством повышения мотивации к овладению языковыми компетенциями.

Оптимизируя учебный процесс таким образом, мы повышаем эффективность занятий за счет развития внутренней мотивации студентов, а также сохранения ее на достаточно высоком уровне, что способствует изменению отношения к изучаемому предмету.

При изучении феномена языка по текстам о языке студенты имеют возможность задуматься о своем отношении к языку как универсальному средству коммуникации. А именно: язык — это определенная знаковая система (произвольные и условные

знаки); социальная речевая деятельность; индивидуальный речевой акт, реализующий языковую способность и языковые знания (Ф. де Соссюр). При изменении отношения к языку студенты учатся противостоять воздействию деструктивной речевой среды.

На занятиях по иностранному языку мы предлагаем использовать герменевтический анализ, давая возможность студентам посредством толкования текстов прийти к пониманию сущности концептов «язык», «мышление», «речь», чтобы научиться контролировать свое речевое поведение.

Так мы выходим на другой структурный компонент социокультурной компетенции, связанной с языком и речью — когнитивный, предполагающий наличие систематизированных знаний о языке, речи, мышлении, сознании. Предлагая к изучению тексты таких мыслителей, как Э. Тоффлер, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Н. Хомски, Д. Кристал, Д. Кэмерон, А. А. Потебня, Л. С. Выготский, М. М. Бахтин и др., мы создавали для студентов возможность познакомиться с идеями, нормами, традициями, представлениями страны изучаемого и родного языка, со стандартами речевого поведения, с идиоматическими конструкциями, необходимыми для адекватного выражения эмоциональных состояний, с грамматическими способами передачи собственного идиолекта личности в речи.

В процессе овладения знаниями через различные виды дидактической деятельности — чтение, письмо, перевод, ролевые игры для фасилитации коммуникативных навыков, построение импровизированной монологической и диалогической речи — студенты приобретают умения выделять, сравнивать, сопоставлять общечеловеческие и этнические ценности, нравственные и этические нормы и правила общения и взаимодействия личностей в обществе.

При более четко осознаваемых ценностях языка как величайшего символа культуры и речи как его индивидуального воплощения, ориентированности на себя как на развивающуюся личность, с одной стороны, и с другой, на достойное развитие общества, происходит изменение отношения (порой — радикальное) к языку и речи. Следствием

этого является понимание и принятие своего отношения к слову как к поступку (согласно М. М. Бахтину).

Создав в ходе опытно-поисковой работы критериально-уровневую шкалу, мы отслеживаем динамику перехода студентов с низкого на допустимый, на средний и на высокий уровни овладения языковыми компетенциями. Овладение знаниями и умениями — это операционально-деятельностный компонент социокультурной компетенции, который позволяет каждому успешно противостоять воздействию девиантной речевой среды. Успех приходит с осознанием гуманистически ориентированных ценностей, и тогда студент перестает пассивно воспринимать доступную ему информацию с внешних носителей по собственной воле или против нее, то есть становится в ней более избирательным.

Отслеживая динамику уровней овладения компетенциями, мы наблюдаем за тем, как при изучении текстов о языке у студентов проявляется способность к критическому мышлению и к внутренней цензуре. Эти факты мы относим к рефлексивному компоненту социокультурной компетенции, связанному с языковым иммунитетом.

Исходя из словарного определения термина, «иммунитет» (лат. «*immunitas*» — освобождение, избавление) — это способность противостоять действию повреждающих деструктивных факторов, сохранять свою целостность и индивидуальность.

Мы определим понятие «языковой иммунитет» как способность индивида противостоять действию деструктивных агентов внешней языковой среды, сохраняя свою духовно-нравственную целостность и индивидуальность.

Личность, владеющая языковой компетенцией и языковым иммунитетом, способна успешно существовать в социокультурном пространстве, участвовать в его формировании и изменении, критически рефлексировать получаемую извне информацию.

Если рассматривать язык в контексте воспитательного процесса, как делает это Венди Терджен в статье об эстетическом воспитании подрастающего поколения [18], то

в данном ключе язык выступает как связующее звено между артефактами искусства, обладающими исторической и культурной ценностью, и молодыми людьми. Согласно данному автору, именно язык позволяет связывать культурные эпохи, «не дает произведениям искусства потерять свою значимость» [18, с. 21]. При этом важен не столько визуальный стимул, но именно оставшаяся в языке память об этом произведении, его вербализованная история, которая и хранит его эстетическую привлекательность.

Так проявляется еще одна функция языка, связанная с сохранением эстетической целостности явлений и предметов в историческом пространстве-времени. Это созвучно мысли о том, что язык помогает индивиду формировать картину мира и манифестировать себя в нем. Значит, в обучении языку значимая роль в развитии языковой личности также принадлежит и художественным текстам.

Питер Стоунли, вслед за Э. Тоффлером, утверждал, что деструктивность среды находит отражение в языке [17]. Автор замечает, что литературные произведения первыми откликнулись на изменения в отношении к миру материальных ценностей. Он предполагает, что деградацию более возвышенных ценностей можно было бы предотвратить, если бы язык не стал отражать изменение в иерархии ценностей общества, а также побуждать к нему [17, с. 3]. Поэтому Стоунли убедителен в том, что язык, будучи связанным с этической стороной действительности, может влиять на отношение людей к происходящим в обществе метаморфозам.

Проводя исследование, мы выяснили, что язык тесно связан с этикой поведения, а также является хранителем эстетических канонов, что особенно важно для образования и воспитания. Мы пришли к выводу, что было бы дидактической ошибкой понимать язык только в плане инструмента вербального общения. Необходимо рассмотреть и аспект письменных репрезентаций. Поэтому для нашего исследования ценность представляет не только литература, посвященная рассмотрению вопроса философии языка, его этической и эстетической ценности, но

и художественная литература, которая раскрывает феномен языка и речи, обладает дидактической функцией.

Для Т. Гоббса, например, чертой разумного человека является возможность осознанно оперировать словесными категориями [16], то есть он способен владеть языком и управлять своей речью. Это имманентная черта человека — совершенствовать себя в языке и речи, последовательно и сознательно подбирая слова. Еще Л. Толстой писал, что со словом «нужно обращаться осторожно».

Именно в языке открывается человеку возможность осуществить свое предназначение, «сказать бытие». В этом смысле М. Хайдеггер называл язык «домом бытия»: ведь дар речи не стоит относить просто к одной из способностей человека в ряду других. Этот дар помогает человеку обрести собственную идентичность и отличает его от других — «сущность человека покоится в языке», человек «проговаривается в языке» — писал М. Хайдеггер [14]. В данном контексте мы подчеркиваем педагогическую ценность языка и речи, которую необходимо раскрывать в школьном и вузовском образовании.

Для достижения этого, как подсказывает наш опыт, надо целенаправленно развивать мотивацию к овладению языковой компетентностью.

Компетентность (лат. *competens, competentis* — надлежащий, способный) предполагает наличие знаний в определенной области; обладание правом по своим знаниям или полномочиям решать, делать что-либо, судить о чем-либо.

Общекультурная компетентность представляет собой совокупность трех аспектов: смыслового (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); проблемно-практического (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); коммуникативного (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом

соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия).

Соответственно мы можем прийти к выводу, что языковая компетентность является совокупностью способностей адекватного восприятия чужой речи, распознавания интенций и модальности собеседника, оценивания чужой речи и, наконец, формулирования адекватного ответа с учетом социально-культурного контекста.

Компетенция же определяется как совокупность возможностей, способностей, знаний и умений; соответствие предъявляемым требованиям и готовность к выполнению определенных функций.

Языковую компетенцию чаще всего представляют как набор конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной (Е. Д. Божович). Языковые компетенции как метакомпетенции лежат в основе информационной, социально-личностной, социокультурной и коммуникативной компетенций и предполагают:

1. знание языка — достаточное для того, чтобы не просто связно выражать свои мысли и общаться на бытовом уровне, но и понимать основные законы внутреннего устройства языка, обеспечивающие коммуникацию общего и профессионального характера без искажения смысла при письменном и устном общении;

2. умение использовать адекватные ситуации говорения как речевые конструкты при межличностном общении и при манифестации собственных умозаключений в письменном виде;

3. обладание навыками самостоятельного контроля за выбираемыми языковыми средствами общения, ответственностью за собственное речевое поведение на основе понимания взаимозависимости мышления и речи.

Таким образом, языковые компетенции предполагают развитие в процессе обучения понимания человеком глубокой связи языка и окружающего культурного пространства.

В таком контексте уместно вернуться к Т. Гоббсу, утверждавшему, что личность, компетентная в области языка и речи, является

частью Государства и существующего миропорядка [16]. Значит, использование понятия «языковая личность» характеризует человека, способного существовать в общем социально-культурном пространстве дискурса и участвовать в его формировании и изменении.

Подчеркнем, что в настоящее время книжная культура все больше теснится экранной, и проблемы языковой личности стремительно нарастают. Это обуславливает новые требования к организации процесса обучения языку — родному и иностранному. Скажем, что мы в своей практике используем фрагменты философских, филологических и культурологических текстов, посвященных языку, речи, их связи с концептами «мышление», «понимание», «толкование». Результатом стало повышение уровня компетентности учащихся в сфере изучения иностранного языка. Студенты, приобретая навыки говорения, чтения и перевода, задают вопросы, дают собственную интерпретацию изучаемым текстам. Мы намеренно берем тексты философской, филологической, психологической и культурологической направленности, поскольку они изначально «ценностно нагружены, в них вплетены имплицитные или эксплицитные ценностные установки» [3, с. 96].

Проводя опытно-поисковую работу, мы отслеживаем динамику мотивации студентов при изучении текстов о языке в оригинале, на русском (переводят на иностранный) и иностранном (переводят на русский), и

видим, что она в целом позитивна.

Отмечая позитивную динамику, мы можем сделать вывод, что студенты значительно повышают уровень владения иностранным языком (например, способность к адекватному литературному переводу текстов научной тематики и способность к диалогической и монологической речи на заданную тему научного характера) и приобретают дополнительные навыки (способность порождать иноязычные высказывания общей и философской тематики в соответствии с конкретной ситуацией общения и навыки оперирования языковыми средствами общения).

Сравнивая экспериментальные и контрольные группы, мы видим, что существует «прямая связь между успехом и развитием мотивации» [4]. Студенты экспериментальных групп более мотивированы на дальнейшее изучение языка — самостоятельное или в контексте вузовского образования. Студенты так оценивали свои результаты: к концу учебного года все отметили, что у них «усилилось чувство языка», они «стали более склонны к рефлексии».

Таким образом, мы наблюдаем усиление внутренней мотивации студентов, что приводит к осознанию языка как аксиологической категории бытия и к улучшению речевого поведения. Мотивированные студенты компетентны в области языка и речи, что соответствует образовательным стандартам и позволяет говорить об их общекультурном и профессиональном развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
2. *Гуссерль Э.* Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. СПб.: «Владимир Даль», 2004. 400 с.
3. *Дудина М. Н.* Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. 428 с.
4. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология высшей школы. Минск, 1993.
5. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 316 с.
6. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.
7. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. С. 68–103.
9. *Немов Р. С.* Психология. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. С. 390–427.
10. *Осипова И.* Формирование учебной мотивации школьников // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. №1. С. 76.
11. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. // Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. 1096 с.

12. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика // СПб.: Питер, 2000. 432 с.
13. Скороходова Н. Ю. Психология ведения урока. СПб.: Речь, 2002.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006. 450 с.
15. Юнг К. Аналитическая психология // История зарубежной психологии. / Под ред. П. Гальперина, А. Ждан. М., 1986.
16. *Hobbes Thomas Leviathan* / T. Hobbes. — downloaded from <http://infomotions.com/etexts/philosophy/1600-1699/hobbes-leviathan-66.htm>
17. *Stoneley Peter. Consumerism and American Girls' Literature* / P. Stoneley. — Cambridge University Press, 2003. p. 1-11.
18. *Turgeon Wendy. A Mirror of Aesthetic Education* / W. Turgeon. — The journal of philosophy for children. Volume 15. №2. p. 21-25.

REFERENCES

1. *Vygotskij L. S. Myshlenie i rech'* // Sob. soch: V 6 t. T.2. М., 1982.
2. *Gusserl' E. Krizis evropejskih nauk i transcendental'naja fenomenologija* / E. Gusserl'. SPb.: «Vladimir Dal'», 2004. 400 s.
3. *Dudina M. N. Filozofskaja propedeutika, ili Filosofii vse vozrasty pokorny*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2000. 428 s.
4. *D'jachenko M. I., Kandybovich L. A. Psihologija vysshej shkoly*. Minsk, 1993.
5. *Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i emocii*. М., 1971. 316 s.
6. *Majers D. Social'naja psihologija*. SPb.: Prajm-Evroznak, 2002. 512 s.
7. *Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. Formirovanie motivacii uchenija*. М.: Prosveshchenie, 1990, 192 s.
8. *Maslou A. Motivacija i lichnost'*. SPb.: Piter, 2008. S. 68-103.
9. *Nemov R. S. Psihologija*. М.: Prosveshchenie; VLADOS, 1995. S. 390- 427.
10. *Osipova I. Formirovanie uchebnoj motivacii shkol'nikov* // Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy. 2004. №1. S. 76.
11. *Psihologicheskaja enciklopedija. 2-e izdanie* // Pod redakciej R. Korsini, A. Auferbaha. SPb.: Piter, 2006. 1096 s.
12. *Rean A., Bordovskaja N., Rozum S. Psihologija i pedagogika*. SPb.: Piter, 2000. 432 s.
13. *Skorohodova N. Ju. Psihologija vedenija uroka*. SPb: Rech', 2002.
14. *Hajdegger M. Bytie i vremja*. SPb.: Nauka, 2006. 450 s.
15. *Jung K. Analiticheskaja psihologija* // Istorija zarubezhnoj psihologija. / Pod red. P. Gal'perina, A. Zhdan. М., 1986.
16. *Hobbes Thomas Leviathan* / T. Hobbes. — downloaded from <http://infomotions.com/etexts/philosophy/1600-1699/hobbes-leviathan-66.htm>
17. *Stoneley Peter. Consumerism and American Girls' Literature* / P. Stoneley. Cambridge University Press, 2003. p. 1-11.
18. *Turgeon Wendy. A Mirror of Aesthetic Education* / W. Turgeon. The journal of philosophy for children. Volume 15. № 2. p. 21-25.

Д. Н. Гевейлер

СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЖИВОПИСИ ХУДОЖНИКАМ И ДИЗАЙНЕРАМ

Обосновывается дифференцированный подход к преподаванию учебной дисциплины «живопись» при обучении студентов разных художественных специальностей — живописцев и дизайнеров, сравнивается чувственный и рациональный подход к цвету, анализируется роль цветового решения в зависимости от задач создания произведений живописи и проектирования.

Ключевые слова: рациональный подход, цветовое решение, задачи проектирования, чувственный подход, дифференцированный подход.