

УДК 378.147:802.0

О.Б. ТАРНОПОЛЬСКИЙ,
*доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой прикладной лингвистики и методики обучения иностранным
языкам Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля*

ПРИНЦИП МОТИВАЦИОННОЙ ДОСТАТОЧНОСТИ КАК ВЕДУЩИЙ СРЕДИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена анализу принципа мотивационной достаточности как ведущего принципа в организации обучения английскому языку для профессионального общения на основе конструктивистского подхода. Он предназначен для обеспечения высокой учебной мотивации обучаемых, без которой успех конструктивистского подхода становится мало реальным.

Ключевые слова: обучение английскому языку для профессионального общения, учебная мотивация, принцип мотивационной достаточности, конструктивистский подход.

Вступление. Наличие высокой учебной мотивации у обучаемых является главным условием и залогом успеха в обучении иностранным языкам. Именно исходя из этого постулата, в одной из предыдущих наших работ был выдвинут принцип мотивационной достаточности как ведущий среди принципов обучения английскому языку для профессионального общения в неязыковом вузе [7]. Целью настоящей статьи является рассмотрение данного принципа в приложении к реализации конструктивистского подхода к преподаванию английского языка.

Изложение основного материала. Для определения взаимоотношений конструктивистского подхода и принципа мотивационной достаточности необходимо в первую очередь рассмотреть оба названных основных понятия данной статьи по отдельности. Вначале целесообразно проанализировать, что имеется в виду под принципом мотивационной достаточности.

Этот принцип означает, что учебный процесс должен создавать такой уровень учебной мотивации обучаемых, который был бы достаточным для обеспечения достижения цели обучения. При этом важно уточнить, о какой мотивации идет речь. Мотивация, как известно, бывает внешняя и внутренняя, но внешняя мотивация, например, через принуждение человека учиться, весьма мало эффективна и не способствует достижению сколько-нибудь высоких результатов обучения. Тем более не стоит на нее рассчитывать в обучении уже фактически взрослых людей, к которым можно отнести и студентов вузов.

В данном случае целесообразно опираться исключительно на внутреннюю мотивацию, т.е. такую, где стимулы к учению порождаются самим обучаемым, а не навязываются ему извне. При высокой положительной внутренней мотивации эффективность учебной деятельности резко возрастает. Это обусловлено тем, что между деятельностью и ее целью устанавливается тематическая связь, т.е. деятельность начинает выполняться ради ее собственного содержания [9]. Такая высокая положительная внутренняя мотивация в обучении иностранному языку возникает в том случае, когда речевая деятельность на изучаемом языке и сам процесс овладения им приобретают для учащихся личностную значимость:

становятся важными для достижения личностных целей или пробуждают положительные эмоциональные переживания [1; 8].

Личностная значимость как интегральное выражение высокой положительной мотивации при изучении иностранного языка и речевой деятельности на нем является, в свою очередь, следствием формирования у обучаемых двух основных видов мотивации, которые были проанализированы А.Н. Леонтьевым [2]: перспективной и процессуальной. Первая из них, или «мотивы деятельности», связана с осознанием отдаленных целей обучения, например, важности и полезности владения иностранным языком для будущей работы или быстрого продвижения по службе, или развития своего бизнеса и т.д. Вторая – «мотивы действий» – обеспечивается привлекательностью самих выполняемых действий по овладению изучаемым языком и связанных с общением на нем.

Именно процессуальная внутренняя мотивация наиболее действенна с точки зрения повышения эффективности учебного процесса, связанного с изучением иностранного языка. Перспективной внутренней мотивацией к его изучению обладают практически все обучаемые – студенты вузов [6]. Трудно себе представить молодого человека, который бы в наше время не понимал, какую важную роль может сыграть владение иностранным языком (особенно английским) в его карьере, успехе в жизни и т.д.

Однако действенность перспективной мотивации не очень велика, ибо она всегда ориентирована на отдаленные блага, которые можно получить от выполнения той или иной деятельности. Многих людей от таких будущих благ отвлекают сиюминутные вопросы, проблемы, удовольствия или просто лень. Поэтому часто студенты, прекрасно зная, как важно для их профессионального будущего освоение какого-то учебного предмета, занимаются им «спустя рукава», посвящая свое время решению более близких по времени задач или тому, что доставляет им в данный момент большее удовлетворение. О том, что такое нередко происходит при изучении иностранных языков, в том числе английского языка для профессионального общения в неязыковом вузе, хорошо осведомлен любой преподаватель.

Именно то, что преподаватели и составители учебников зачастую опираются исключительно на перспективную мотивацию студентов, является одной из главных причин неудач в обучении. В этом случае учебный процесс может быть построен таким образом, что деятельность по изучению иностранного языка сама по себе не доставляет и не может доставлять обучаемым никакого удовольствия (скучные учебные материалы и упражнения, ориентация на изучение языка, а не общение на нем и др.). Расчет делается на то, что студенты и так все выполнят должным образом, ибо понимают, что «им это нужно». На практике подобный расчет, как правило, не оправдывается.

Влияние процессуальной мотивации совсем иное, чем мотивации перспективной. Это мотивация «непосредственного действия», поскольку она связана с удовольствием, доставляемым самой деятельностью. Хорошо известно, с каким увлечением взрослые люди занимаются своими хобби, разнообразными играми и т.п., хотя они не приносят им никакой практической пользы и, как им самим хорошо известно, не принесут ее и в будущем. Любитель компьютерных игр может долгими часами играть в них, портя себе зрение, прекрасно сознавая, что это, в целом довольно бессмысленное, занятие отвлекает его от куда более важных дел. Однако он продолжает играть, потому что сама игра доставляет такое удовольствие, что оно перевешивает осознание наносимого самому себе вреда. Следовательно, *процессуальная мотивация – это самый сильный и действенный вид мотивации, поэтому если удастся сформировать ее у обучаемых при изучении иностранного языка, то успех обучения уже в значительной степени гарантирован.*

Существует еще один вид мотивации, присущий исключительно изучению неродного языка и общению на нем. R.C. Gardner [11] называл этот вид *интегративным мотивом (integrative motive)*. В нем отражается желание обучаемого выучить иностранный язык благодаря высоко положительному личностному отношению к самому этому языку, народу, говорящему на этом языке, культуре этого народа. R.C. Gardner утверждает, что только при наличии такого интегративного мотива возможен реальный успех в изучении неродного языка, поскольку нельзя преуспеть в освоении того, что вызывает безразличие или тем более не нравится.

Но говорить о том, что большинство студентов, пришедших изучать английский язык для нужд профессионального общения в неязыковом вузе, уже обладают развитым интегративным мотивом к такому изучению, будет явным преувеличением. Большинство довольно равнодушно относится и к английскому языку, и к англоязычным народам, и к их культуре. Изучение языка часто воспринимается как нечто совершенно необходимое (перспективная мотивация), но далеко не самое интересное и вовсе не то, что способно принести удовольствие. Иногда такое изучение даже связано с отрицательными эмоциями: скукой, ожиданием плохих оценок, неуверенностью в собственных силах и т.п. Следовательно, интегративный мотив еще только предстоит сформировать, ибо при его отсутствии успех в изучении иностранного языка будет весьма посредственным, что мы нередко и наблюдаем на практике. Однако, чтобы сформировать такое положительное отношение и интерес к изучаемому языку, народу, который на нем говорит, и его культуре, едва ли можно найти иной путь, кроме обеспечения положительных эмоций обучаемых в самом процессе изучения языка как репрезентанта говорящего на нем народа и его культуры. А обеспечение положительных эмоций развивает процессуальную мотивацию, о которой уже шла речь выше как о наиболее действенном виде мотивации для успеха обучения.

Таким образом, можно сделать вывод, что *принцип обеспечения мотивационной достаточности в обучении требует наличия постоянных положительных эмоций обучаемых в учебном процессе по иностранному языку, что, в свою очередь, развивает их процессуальную мотивацию, обуславливающую возникновение интегративного мотива*. Все это вместе – главное условие достижения успеха в обучении, который без наличия этого условия либо вовсе недостижим, либо достижим с огромным трудом и не на высоком уровне (именно поэтому рассматриваемый принцип выдвинут в качестве ведущего).

Возникает вопрос о том, как обеспечить положительные эмоции обучаемых, вызывающие их процессуальную мотивацию. Известно, что процессуальная мотивация возникает при непосредственной личностной значимости конкретных совершаемых в данный момент действий, прежде всего тогда, когда эти действия позволяют человеку *проявить себя и самоутвердиться* [6]. Причина в том, что одна из главных потребностей человека – потребность в *самоутверждении в собственных глазах и в глазах других людей* [5]. Собственно, значительная часть человеческого общения направлена именно на это. Функции речевого общения сводимы к трем основным: организация совместной деятельности, познание и личностная функция – признание, поддержка, самопознание [3]. При этом личностная функция, т.е. удовлетворение своих эмоциональных потребностей через коммуникацию [4, с. 35], и прежде всего уже упомянутая потребность в самоутверждении в собственных глазах и в глазах других, является, по мнению М.И. Лисиной [3], основополагающим фактором общения. Такое эмоциональное насыщение и самоутверждение вполне осуществимы в коммуникации, если она обеспечивает условия для *личностного самовыражения*, так что когда общение создает подобные условия, оно всегда внутренне (процессуально) высоко мотивировано, личностно значимо [4].

Выводом из сказанного может быть следующее: высокая процессуальная мотивация студентов в процессе изучения английского языка для профессионального общения достижима при такой *организации* этого процесса, которая обеспечивала бы *личностное самовыражение обучаемых в нем средствами изучаемого языка*. Это означает, что обучаемому необходимо предоставить возможность для раскрытия резервов и богатств своей личности через иностранный язык, чтобы общение на нем позволяло проявить себя как человека творческого, значимого и интересного для других своей способностью находить оригинальные, нестандартные ответы и решения проблем и задач, пути достижения поставленной цели.

Именно в плоскости *самовыражения обучаемых средствами изучаемого языка* происходит пересечение принципа коммуникативной достаточности с конструктивистским подходом.

Конструктивистский подход [13; 14] базируется на создании возможностей для обучаемых не получать в готовом виде, а самостоятельно «конструировать» собственные знания, навыки и умения в процессе учебной деятельности, которая воссоздает или мо-

делирует экстралингвистическую действительность и деятельность, ради которых изучается язык. Практическое воплощение этого подхода непосредственно в преподавании иностранного языка представлено экспериенциальным обучением (*experiential learning* [12]). При обучении английскому языку для профессиональных целей экспериенциальное обучение предполагает такую организацию всего учебного процесса, при которой в нем осуществляется непрерывное моделирование практической профессиональной деятельности будущего специалиста. Но в этом моделировании квазипрофессиональная деятельность осуществляется студентами средствами не родного, а иностранного языка.

В педагогической практике экспериенциальное обучение означает построение учебного процесса как серии ролевых/деловых игр, учебных проектов, студенческих дискуссий, мозговых штурмов, презентаций, решений кейсов/практических профессиональных задач и тому подобных видов учебной деятельности. Их содержание, с одной стороны, целиком базируется на материале будущей профессии, а с другой – имитирует, моделирует средствами иностранного языка очень многое из того, что специалист должен будет делать, когда реально начнет работать по своей специальности. В ходе такой смоделированной квазипрофессиональной деятельности сам язык и общение на нем осваиваются как бы попутно, непроизвольно в ходе решения профессионально ориентированных задач. Это создает наиболее естественные условия для овладения иноязычной профессиональной речевой коммуникацией, т.е. существенно облегчает и интенсифицирует такое овладение.

Конструктивистский подход к преподаванию английского языка для профессионального общения в неязыковом вузе практически воплощается не только через экспериенциальное обучение, но и путем внедрения обучения языку через содержание специальности (*content-based language instruction* [10]). В этом случае учебный курс строится исключительно на содержательном материале специальных дисциплин, которые составляют основу профессиональной подготовки. Благодаря тому, что воспроизведение экстралингвистической действительности средствами экспериенциального обучения (через соответствующие виды учебной деятельности) осуществляется на материалах, тесно связанных с будущей профессией, во-первых, осуществляется объединение такого обучения с обучением через содержание. Во-вторых, и это самое важное, «конструируемые» студентами собственные знания, навыки и умения с самого начала формируются с ориентировкой на обслуживание исключительно профессионального общения и расширение информационной основы для такого общения. Тем самым обеспечивается не только реализация профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, но и улучшение специальной подготовки обучаемых. Но для этого содержание специальности в курсе английского языка должно подаваться не только систематически, но и системно, т.е. как логически построенная система профессиональных знаний, а не как разрозненные фрагменты таких знаний, что нередко наблюдается в обучении языку для специальных целей в неязыковых вузах.

Указанные характеристики конструктивистского подхода, с одной стороны, безусловно, требуют наличия высокой учебной мотивации у студентов, поскольку те виды учебной деятельности, которые приняты в экспериенциальном обучении (см. выше), обуславливают необходимость творческого отношения обучаемых к процессу их выполнения. Творчество же и творческое отношение к выполнению учебных заданий без наличия высокой учебной мотивации просто не возможно. Это тем более верно в условиях, когда содержание творческих учебных заданий связано с будущей профессией (*content-based language instruction*), поскольку наличие такой связи многократно увеличивает сложность работы для студентов. В этом и кроется главная причина, почему принцип мотивационной достаточности является ведущим при внедрении конструктивистского подхода.

Однако, с другой стороны, конструктивистский подход сам по себе обеспечивает реализацию принципа мотивационной достаточности в силу тех самых своих характеристик, о которых шла речь выше. Во-первых, обучение языку через содержание специальных дисциплин (*content-based language instruction*) жестко увязывает это обучение с профессиональной подготовкой. Профессиональная же подготовка у студентов неязыкового вуза, как правило, довольно высоко мотивирована. Поэтому четкая увязка изучения английского языка с такой подготовкой позволяет добиться распространения высокой профессио-

нально ориентированной положительной учебной мотивации на овладение английским языком для профессионального общения.

Во-вторых, и это намного важнее, все обозначенные выше виды экспериенциальной учебной деятельности при изучении языка по самой своей природе являются такими, которые не просто способствуют, но в обязательном порядке требуют личностного самовыражения обучаемых средствами изучаемого языка.

Хорошим примером в этом плане могут быть ролевые и деловые игры. Известно, какой огромной популярностью, особенно среди студенческой молодежи, пользуются так называемые «стратегические» компьютерные игры. Это неудивительно, так как они позволяют играющему проявить свой творческий потенциал, способности, интеллект, сообразительность, смекалку, умения быстро реагировать на смену ситуации, принимать и выполнять решения, достигать видимых результатов своей деятельности, т.е. эффективно *выражать себя как личность*. Очень важной характеристикой, способствующей появлению положительных эмоций и развитию стойкой положительной мотивации, является *личностная безопасность* игры, поскольку поражение в ней, провал попытки достичь желаемого результата ничем не угрожают личности. Если строить учебный процесс обучения английскому языку для специальных целей в вузе как серию ролевых или деловых игр профессионального содержания, то можно достичь того же эффекта, а может быть даже и лучшего. Это связано с тем, что в данном случае самовыражение происходит не наедине с компьютером, а на глазах других людей, чье мнение достаточно значимо (сокурсники, друзья, преподаватель). Таким образом, возникают оптимальные возможности для формирования у студентов стойкой процессуальной мотивации к общению на изучаемом языке в профессиональных целях, а соответственно, и к овладению этим языком, что и предполагается принципом мотивационной достаточности.

Из сказанного можно сделать общий **вывод** о том, конструктивистский подход и принцип мотивационной достаточности в обучении английскому языку для профессионального общения в неязыковом вузе являются строго *взаимозависимыми*. Конструктивистский подход нельзя успешно реализовать, если не обеспечить у студентов развития достаточной учебной мотивации, но развитию такой мотивации во многом способствуют сами базовые характеристики этого подхода. Перспективой дальнейших исследований обсуждаемой проблемы является разработка специфических путей повышения учебной мотивации при широком внедрении конструктивистского подхода.

Список использованной литературы

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во лит. лит-ры, 1975. – 304 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Мелибруда Е. Я – ты – мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Мелибруда. – М.: Прогресс, 1986. – 258 с.
5. Петровский А.В. Вопросы теории и истории психологии: Избранные труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.
6. Тарнопольский О.Б. Основы оптимизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / О.Б. Тарнопольский. – Одесса, 1991. – 524 с.
7. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1 / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.2 / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 392 с.
10. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

11. Gardner R.C. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold (Publishers) Ltd, 1985. – 208 p.

12. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. – 148 p.

13. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Електронний ресурс] / D.H. Jonassen. – 1995. – Режим доступу: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: <http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>

14. Tarnopolsky O. The Constructivist Approach to Teaching English for Specific Purposes at Non-Linguistic Tertiary Schools in Ukraine / O. Tarnopolsky // *The Advanced Science. Open Access Journal*. – 2011. – USA. – Vol. 2011, January Issue 1. – P. 22–25.

Статтю присвячено аналізу принципу мотиваційної достатності як провідного принципу організації навчання англійської мови для професійного спілкування на основі конструктивістського підходу. Він призначений для забезпечення високої навчальної мотивації тих, хто навчаються, без якої успіх конструктивістського підходу стає мало реальним.

Ключові слова: навчання англійської мови для професійного спілкування, навчальна мотивація, принцип мотиваційної достатності, конструктивістський підхід.

The article is devoted to the analysis of the principle of motivational sufficiency as the leading principle of organizing teaching/learning English for professional communication on the basis of the constructivist approach. It is aimed at ensuring the learners' high learning motivation without which the success of the constructivist approach becomes unrealistic.

Key words: teaching/learning English for professional communication, learning motivation, the principle of motivational sufficiency, the constructivist approach.

Надійшло до редакції 7.09.2012.