ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук
профессор, директор ИПП
БГАРФ
ipp_bga_rf@mail.ru

Э.Э. Исмаилов
доктор педагогических наук
профессор кафедры
теории и методики
профессионального образования
БГАРФ
elkhanismailov@mail.ru

Довузовское образование Австрии

Приводятся некоторые результаты исследования австрийской системы общего и профессионального образования.

Ключевые слова: общее и профессиональное образование; профобучение; учебные заведения среднего профобразования

The article highlights some of the outcomes of the comparative study of Austrian secondary, vocational and tertiary education.

Keywords: secondary, vocational, tertiary education, professional training, educational institutions of the secondary, vocational and tertiary education.

Командировка в Вену

С 2009 г. БГАРФ является членом IGIP (международной ассоциации инженерного образования). В том же году был открыт Балтийский центр инженерной педагогики (БЦИП). За последние три года БЦИП принял участие (и непосредственно, и через Интернет) во многих крупных научно-практических мероприятиях IGIP.

В 2012 г. по линии IGIP три члена БЦИП (Бокарева Г.А., Бокарев М.Ю. - директор БЦИП и Исмаилов Э.Э.) были приглашены в Федеральное министерство образования, культуры и искусств Австрии с целью ознакомления с системой инженерного образования. Командировка состоялась 22-25 апреля 2012 г. Во время визита состоялась встреча с ведущими экспертами министерства; при содействии министерства были

также предприняты поездки в технические колледжи Мёдлинга и Айзенштадта.

Австрия

Общие сведения

Австрия – парламентская республика и федеративное государство. Страна разделена на девять федеральных земель. Государственный язык – немецкий. Имеется шесть признанных национальных меньшинств – хорваты, словенцы, чехи, словаки, венгры, цыгане (всего около 300 тыс. чел.) Глава государства – федеральный президент. Глава кабинета министров – федеральный канцлер. Население – 8,5 миллиона человек (2011). С 1955 г. – статус нейтральной страны.

Экономика

Индустриально-аграрная страна. Несмотря на отсутствие сколь-нибудь значимых запасов природных ресурсов, имеется развитая промышленность. Существует серьезная зависимость от импортируемого (преимущественно из Росси) сырья – нефти и газа. Ведущие отрасли - химическая, нефтехимическая, электротехническая, текстильная. Туризм - важный сектор экономики. Уровень безработицы - 4,8%, в образовании - 9,9%. Затраты на образование – 5,5% от ВВП (2010).

Образование

Обязательное образование в Австрии принято с 18 в. Современные законодательные базы общего среднего образования определены в 1962 г. «Законом об организации школ» (Schulorganisationgesetz), а высшего – в 1997 г. «Законом об обучении в университетах» (Universitaets-Studiengesetz). Значительную роль в системе национального образования играют профсоюзы работников образования и студенческие профсоюзы.

Система среднего образования

Общественное обязательное образование (9 лет) - бесплатное. Есть и частные школы, число которых невелико. Среди них широко представлены вальдорфские школы, в основе которых лежит педагогическая концепция Рудольфа Штайнера о воспитании свободной личности, развитии творческих начал и «пробуждении» скрытых природных задатков. Большая роль в программах этих школ отводится эстетическому воспитанию детей.

Начальная ступень

Начальная школа (Volksschule) (а также школа для детей с физическими и умственными отклонениями - Sonderschule) начинается с 6 и длится до 10 лет: как правило, класс ведет один педагог, уроки начинаются с 8 утра и длятся до полудня с пяти- десятиминутными перерывами. Имеются домашние задания. Все общее и среднее специальное образование пятидневное.

Первая ступень среднего образования (с 10 до 14 лет)

Существуют три возможности: либо – младшая средняя школа (Hauptschule), либо нижняя ступень средней общеобразовательной школы (AHS – Uterstufe (allgemeinbildende hohere Schule) или более престижная гимназия. Обучение в Hauptschule профессионально ориентированно, хотя программа предусматривает предоставление дальнейшего общего образования для перехода при желании на старшую ступень средней общеобразовательной школы или в гимназию.

Образование в средней общеобразовательной школе академическое и предусматривает также три возможности: классическая гимназия с преподаванием латыни (Klassisches Gymnasium), реальная гимназия (Realgymnasium) с упором на математику и геометрию и реальная гимназия с хозяйственно-экономическим уклоном (Realgymnasium).

Вторая ступень среднего образования (с 14 до18 лет)

У учащихся имеются две возможности:

1. В рамках производственного обучения в ремесленных училищах, либо в техникумах по так называемым программам (VET).
2. На верхней ступени общеобразовательных средних школ.

Примерно 80% учащихся, успешно завершивших первую ступень среднего образования, в дальнейшем выбирают профессиональное образование.

Профессиональная подготовка (программы VET)

Те учащиеся, кто выбирает профессиональное образование, последний девятый год обязательной школы учатся в одногодичной политехнической школе (Polythechnische Schule). Там имеет место, кроме общего образования, профессионально-ориентированное обучение на

предприятиях. Последующее профобучение осуществляется как на учебном предприятии (обучению посвящено около 80% учебного времени (Lehrbetrieb), так и в ремесленном училище (Berufsschule). Задача ремесленного училища (VET School) углублять общее среднее образование и получение профессии. Срок обучения в зависимости от профессии от 2 до 4 лет (чаще 3 года). По окончании предусмотрен экзамен на соответствующий квалификационный разряд.

Популярной среди школьников формой профессиональной подготовки, как было уже отмечено, также является учеба в Hauptschule.

С 1997 г. выпускники названных учебных заведений имеют возможность сдачи экзаменов на профессиональную зрелость (Berufsreifeprüffung) по немецкому языку, математике, иностранному языку и профессиональной специализации. При успешной сдаче присуждается аттестат об окончании среднего учебного заведения (Matura). Что дает возможность поступать в любое высшее учебное заведение.

Другой возможностью для получения аттестата является квалификационный экзамен для учебы в вузе (Studienberechtigungsprüfung). Такой экзамен дает право на учебу только в определенном отраслевом вузе.

Еще одной формой профессиональной подготовки после завершения первой ступени общего среднего образования являются техникумы (VET college). Обучение длится 5 лет, по окончании предусмотрены экзамен на аттестат зрелости и экзамен на получение диплома по соответствующей специальности.

Общеобразовательная подготовка

Задача – подготовка к учебе в университете. Обучение длится 4 года и завершается экзаменом на аттестат зрелости.

В 2014-2015 г.г. планируется введение в качестве пилотного проекта Общенационального итогового экзамена – ОИЭ (Standardized Final Examination). По признанию австрийских экспертов, результаты проекта будут широко обсуждаться в обществе и педагогическом сообществе, и окончательное решение о судьбе ОИЭ будет принято с учетом мнения всех заинтересованных сторон.

(Окончание в следующем номере)

Н.Н. Клеменцова
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Калининградский государственный
технический университет
nadiaklem@list.ru

Язык, культура, мышление: к проблеме соотношения

Проблема соотношения языка, культуры и мышления рассматривается в лингводидактическом аспекте с привлечением понятий языковой картины мира и языковой личности

Ключевые слова: соотношение языка и культуры; соотношение языка и мышления; языковая картина мира; языковая личность

Проблема соотношения языка, культуры и мышления относится к вечным вопросам для целого ряда наук, в рамках которых она постоянно обсуждается в качестве дискуссионной. Есть основания считать, что над данной проблемой размышлял еще Платон в диалоге «Кратил» [14]. Сегодня она по-прежнему актуальна и, рассматриваемая в плоскостях «язык – культура», «язык – мышление», «культура – мышление», исследуется не только философами, социологами, лингвистами и психологами, но и специалистами, работающими в русле относительно новых научных направлений, таких как этнолингвистика, психолингвистика, лингвокультурология, теория межкультурной коммуникации.

Постоянный интерес к проблеме соотношения языка, культуры и мышления не мог не сказаться на педагогике и методике образования в целом и на методике языкового образования в частности. Отдавая себе отчет в том значении, которое данная проблема имеет для обоснования любых лингводидактических концепций, сосредоточимся на проблемах соотношения «язык – культура» и «язык – мышление» с целью конкретизации задач языкового образования. Исходным для нас, таким образом, будет понятие языка.

Думается, что наиболее естественным будет начать наше краткое рассмотрение исследуемой проблемы с обращения к данным языкознания, поскольку именно оно изучает язык в совокупности его различных аспектов. Так, в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой приводится такое определение языка: «Язык это одна из самобытных семиологических систем, являющаяся основным и важнейшим средством общения членов данного человеческого коллектива, для которых эта система оказывается также средством развития мышления, передачи от поколения к поколению культурно-исторических традиций и т.п.» [1]. Уже одного этого определения

достаточно, чтобы представить себе актуальные для языкознания плоскости рассмотрения языка: язык и знаковые системы, язык и общение, язык и мышление, язык и культура.

Язык лежит на поверхности человеческого существования в культуре, поэтому проблема взаимоотношения языка и культуры оказывается центральной для языкознания. Первые попытки разобраться в этой проблеме относятся к XIX веку, т.к. именно тогда немецким ученым В. Гумбольдтом был сформулирован ряд существенных положений о взаимосвязи языка и культуры: (1) материальная и духовная культура воплощается в языке; (2) любая культура национальна, и ее национальность выражается в особом видении мира, проявляющемся во внутренней форме языка; (3) внутренняя форма языка – это выражение культуры народа; (4) язык – это промежуточное звено между окружающим нас миром и человеком, постигающим его [16, с. 65].

В. Гумбольдт, таким образом, верит в определяющее воздействие языка на культурное развитие народа. Развивая свое положение о том, что разные языки являют собой разное видение мира, он делает вывод, представляющийся нам принципиальным: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка». Речь идет об освоении иностранного языка, которое В. Гумбольдт рассматривает в качестве завоевания новой позиции в прежнем видении мира. Это оказывается возможным в связи с тем, что «каждый язык содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определенной части человечества» [8, с. 80].

Позже идеи В. Гумбольдта получили дальнейшее развитие в гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Американский антрополог и лингвист Э. Сепир, изучая языки североамериканских индейцев, приходит к выводу о предопределенности восприятия и интерпретации мира языковыми привычками общества, к которому принадлежит человек. Его ученик Б. Уорф звучит еще категоричнее, утверждая, что сходная картина мира у представителей разных культур возможна лишь при соотносительности их языковых систем.

Большое значение проблеме соотношения языка и культуры придавал немецкий историк культуры И. Гердер. Он пишет об исключительной способности человека – «смышлености», позволяющей ему выживать в природе. Вместе с общественными связями между людьми человеческая смышленость находит свое выражение в языке. Мысль, общество и язык, взятые в своей целостности, для И. Гердера представляют особую человеческую форму жизни или культуру. Соответственно, развитие языка – это и есть развитие культуры через преемственность различных культур [21].

Существенный вклад в изучение языка в его взаимосвязи с культурой внес выдающийся русский ученый А.А. Потебня. Он рассматривает язык не как изолированный феномен, а как компонент культуры и духовной жизни народа. Народ для него является творцом языка, но и язык определяет национально-культурную специфику народа, называемую А.А. Потебней «народностью» [19].

Отметим, что российская научная традиция исследования взаимоотношения языка и культуры представлена продолжительным списком авторов (Ф.И. Буслаев, Р.О. Якобсон, А.Н. Веселовский, А.А. Шахматов, М.М. Покровский, Л.В. Щерба, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов и др.), однако для большинства ученых рассматриваемая проблема, не представляя ведущее направление исследования, изучается в рамках общетеоретических концепций языкознания и в ходе изучения особенностей русского литературного языка. Признаваемый ими факт тесного взаимодействия языка и культуры в процессе своего развития позволяет данным ученым ставить вопрос о языке как важном компоненте национальной культуры и, одновременно, как о ее продукте.

Данная научная традиция обращаться в своем творчестве к проблеме взаимоотношения языка и культуры продолжена в современных филологических и культурологических исследованиях Д.С. Лихачева, Н.И. Толстого, Ю.М. Лотмана, Б.А. Успенского и множества других авторов. В качестве симптоматичного приведем лишь одно высказывание академика Д.С. Лихачева: «Национальный язык – это не только средство общения, знаковая система для передачи сообщений. Национальный язык в потенции – как бы “заместитель” русской культуры…» [15, с. 284].

Естественным результатом активной разработки проблем взаимодействия языка и культуры представляется становление нового научного направления – лингвокультурологии, для которого проблема соотношения языка и культуры является ключевой. Для лингвокультурологов данная проблема предстает во всей своей сложности и многоаспектности. В.А. Маслова указывает на существование, как минимум, трех подходов к ее решению [16, с. 59].

Суть первого подхода заключается в признании односторонней связи языка и культуры – воздействия культуры на язык. Поскольку язык отражает действительность, а вместе с ней и культуру, являющуюся компонентом этой действительности, язык – это простое отражение культуры. Изучением влияния отдельных сфер культуры на функционирование языка занимается функциональная стилистика Пражской школы и современная социолингвистика. Данный подход разрабатывается также рядом российских философов - С.А. Атановским, Е.И. Кукушкиным, Г.А. Брутяном и др.

Представители второго подхода подчеркивают менее очевидный аспект взаимодействия языка и культуры – воздействие языка на культуру.

Помимо упомянутых выше В. Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, данный подход развивается в работах представителей школы неогумбольдтианцев (Д. Хармса, Дж. Кэррола, Д. Олфорда), а также в этнолингвистических работах Н.И. Толстого, лингвоантропологических исследованиях польского ученого Е. Бартминьского.

Дальнейшее рассуждение о взаимозависимости языка и культуры позволяет выделить третий подход к решению рассматриваемой проблемы. Представляющих его исследователей объединяет стремление отразить всю многоаспектность взаимосвязи языка и культуры. Исходным для них является признание языка фактом культуры. Действительно, язык – это (1) составная часть наследуемой нами от предков культуры; (2) инструмент, с помощью которого мы усваиваем культуру; (3) важнейшее явление культурного плана или наиболее разработанный культурный код, позволяющий постичь сущность всей культуры [16, с. 62].

Таким образом, язык – это не только компонент культуры, но и ее орудие.

Он – средство концептуального осмысления культуры. Кроме того, язык - выразитель специальных черт национальной ментальности. Об этом убедительно пишет С.Г. Тер-Минасова: «Язык - зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [25, с. 14].

Созвучными такому взгляду на соотношение языка и культуры оказываются работы, выполненные в русле философии культуры. Так, например, французский философ, социолог и этнограф К. Леви-Стросс дает определение культуры как «совокупности символических систем, в первом ряду которых находится язык». Ученый отмечает, что язык является не только фактом культуры, но и фактом, посредством которого «устанавливаются и увековечиваются все формы социальной жизни» [13, с. 312-313]. Язык, с его точки зрения - не только основа общества и культуры, но и модель для изучения и объяснения всех социальных и культурных явлений. Так лингвистика превращается в главную науку, изучающую общество.

Отметим в этой связи, что «лингвистический поворот» (linguistic turn) может рассматриваться в качестве характеристики современных работ западных философов. Исследователи отмечают, что данный разворот философии в сторону языка имеет парадигмальный характер, т.к. обозначает переход от парадигмы мышления к парадигме языка, от философии сознания, мышления и субъекта к философии языка, смысла и значения.

Работы представителей российской философской школы, изучающих соотношение языка и культуры, отличает рассмотрение языка не как статичной словарной или грамматической картины, а как процесса и

деятельности. В этом ключе изучается языковое творчество (А.Ф. Аскин), выдвигается концепция «языкового строения культуры» (Б.А. Парахонский, Г.С.Кнабе), способы организации культуры уподобляются функционированию естественного языка, на основании правил которого культура создает свои тексты (А.Ф. Лосев, Б.М. Берштейн). Автор одной из современных работ по философскому осмыслению взаимодействия языка и культуры О.А. Музычук утверждает, что язык является всеобщей формой выражения культуры и исторически определенного способа человеческой жизнедеятельности в силу существования сущностной связи базисных элементов языка с предметными формами человеческой деятельности [18].

Придание языку статуса одного из видов человеческой деятельности с неизбежностью ведет к рассмотрению его в качестве составной части культуры. Последняя при этом определяется как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. (См., напр., определение культуры академическим словарем русского языка [23].) В один ряд с культурой язык ставится, прежде всего, в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения.

Какие бы определения не давали исследователи языку, все они единодушны в том, что язык, прежде всего - это средство выражения мыслей и средство коммуникации. Как средство коммуникации язык является самым продуктивным инструментом взаимопонимания. Утверждение Э. Сепира о том, что «язык является коммуникативным процессом в чистом виде в каждом известном нам обществе» [22, с. 211] по сей день не теряет актуальности.

Вступая в общение, люди обычно преследуют конкретные цели. Естественно, что причинами последних является удовлетворение определенных потребностей, из которых – по А. Маслоу – высшими являются потребности взаимоотношений (relationship needs), уважения (esteem needs) и самореализации (self-actualization needs) [17]. Соответственно, в предлагаемых разными исследователями моделях языковых/коммуникативных функций выделяется, как минимум, три: (1) познавательная (когнитивная) или информационная, связанная с выражением понятий и мыслей, а также с сообщением их другим участникам коммуникации; (2) оценочная – выражение своих личных оценок и отношений; (3) аффективная – передача своих эмоций и чувств [12, с. 63-76]. Интересным представляется возможность соотнесения данных функций с различными сферами гуманитарных наук, на что обратил внимание американский социолингвист Р. Белл. Предметный интерес лингвистики и философии он связывает с реализацией языком своей когнитивной и информационной функции, оценочную функцию языка соотносит с областью исследования социологии и социальной психологии, а аффективную функцию связывает с психологией и литературоведением [2, с. 235].

Для исследователей, занимающихся вопросами коммуникации в рамках межкультурного общения, характерно выделение большего количества функций коммуникации и, соответственно, функций языка как средства общения представителей определенной культуры. Так, по мнению А.П. Садохина, к функциям коммуникации, помимо информационной и экспрессивной, относятся: социальная (развитие культурных навыков взаимоотношения), прагматическая (регламентация поведения участников коммуникации) и интерпретативная (понимание партнера по коммуникации). Более того, связь языка, культуры и коммуникации для исследователя представляется естественной и неразрывной в силу того, что и сама культура, как специфический человеческий признак приспособления к окружающей среде, может быть названа коммуникацией [7, с. 158].

Сегодня очевидно, что какими бы средствами не выражались мысли и чувства человека (поступками, художественным произведением, формулами и т.д.), в конечном итоге они всегда переводимы на словесный язык. Поэтому вербальная коммуникация оказывается универсальным средством человеческого общения – и с точки зрения передачи мыслей и чувств, и с точки зрения их интерпретации. Не случайно интерпретативная функция признается одной из существенных функций языка.

Не требует доказательства и то, что особое положение языка среди всех коммуникативных систем объясняется его связью с мышлением. Близость мышления и языка, признаваемая сегодня всеми учеными, позволяет понять то, почему свое адекватное выражение мысль получает именно в языке. Язык – это основной инструмент мышления, а значит средство формирования, выражения и понимания мысли [9]. Поэтому крылатое выражение А. Шопенгауэра «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает» не менее аксиоматично звучит и в обратном прочтении.

Язык выполняет важную роль в осуществлении процессов познания и осмысления человеком окружающего его мира. Не углубляясь в философский вопрос о первичности и вторичности рассматриваемых понятий, подчеркнем очевидное: первичен реальный мир. Он воспринимается человеком посредством его органов чувств, осмысливается в понятиях, суждениях и умозаключениях, которые затем передаются другим людям. Однако сегодня известно, что слова языка отражают не сами явления окружающего мира, а то, как человек видит их. Делает же он это через призму той картины мира, которая существует в его сознании и которая определяется его культурой [16, с. 159].

Действительно, сознание человека формируется не только под влиянием его индивидуального жизненного опыта, но и в результате процессов инкультурации, неизбежно происходящих при усвоении опыта предшествующих поколений. В результате человек усваивает не только принятые конкретным обществом типы общения, манеру поведения, но и определенные образцы мышления. Таким образом, более корректным

представляется сравнение языка не с простым зеркалом, бесстрастно отражающим окружающий человека мир, а с призмой, через которую смотрят на этот мир представители определенной культуры.

С. Г. Тер-Минасова, рассуждая о взаимосвязи языка, мышления и культуры, пишет, что она настолько тесная, что речь идет о едином целом, состоящем из трех компонентов, ни один из которых не может функционировать без двух других. «Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его» [25, с. 40]. Это позволяет автору сделать вывод о том, что мир, окружающий человека, может быть представлен тремя формами: реальной картиной мира, культурной (понятийной) картиной мира и языковой картиной мира.

Исследователи, взявшие на вооружение понятие «картины мира», вошедшее в научное употребление с легкой руки М. Хайдеггера, под культурной картиной мира, в отличии от реальной – объективной - картины мира, понимают отражение последней через призму понятий, сформированных в процессе познания мира на основе опыта человека. Каждая культура вырабатывает свое видение мира, и картина мира удостоверяет тот целостный образ бытия, который формируется в рамках ее базовых ценностных установок [24, с. 237].

Языковая картина мира, в свою очередь, отражает реальность через культурную картину мира. Язык подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. Языковая картина мира, таким образом, находится в непрерывном взаимодействии с культурной картиной мира и, в конечном счете, восходит к реальному окружающему человека миру [7, с. 159].

Вопрос о соотношении двух картин мира - культурной (понятийной) и языковой - чрезвычайно сложен. Нами он затрагивается с целью подчеркнуть несколько существенных для нашего исследования моментов. Во-первых, культурная картина мира первична по отношению к языковой, но именно язык вербализует, т.е. реализует ее. Во-вторых, при изучении иностранного языка происходит наложение вторичной картины мира на первичную картину мира родного языка и культуры. При этом вторичная картина мира не столько отражается, сколько создается языком [25, с. 49]. И, наконец, в-третьих, понятие языковой картины мира оказывается тесно связанным с самим носителем языка - представителем языковой общности, разделяющим с ней определенную картину мира, т.е. с языковой личностью.

В научный обиход понятие языковой личности было введено В.В. Виноградовым для обозначения человека в его способности совершать речевые поступки. Ю.Н. Караулов под языковой личностью понимает совокупность способностей и характеристик человека, позволяющих ему создавать и воспринимать речевые произведения (тексты) [11]. Этот термин, используемый в философских, социологических и

психологических исследованиях, обозначает (1) человека как носителя языка (речевую личность), (2) совокупность вербального поведения человека (коммуникативную личность) и национально-культурный прототип носителя языка (этносемантическую личность) [4].

Если понятие языковой личности сегодня можно считать центральным для современных моделей овладения родным языком, то результатом овладения иностранным языком оказывается вторичная языковая личность. И.И. Халеева определяет вторичную языковую личность как способность к общению на межкультурном уровне. Эта способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. языковой картиной мира носителей этого языка и глобальной (концептуальной) картиной мира [6, с. 68].

В современной отечественной лингводидактике процесс обучения иностранному языку рассматривается как формирование вторичной языковой личности. Данное понятие используется при определении успешности овладения иностранным языком. Подчеркнем, однако, что, с нашей точки зрения, есть все основания говорить о гораздо большем значении понятия вторичной языковой личности в учебном процессе.

Неверно полагать, что вторичная языковая личность существует независимо от первичной языковой личности, являясь ее простой «надстройкой». Анализ исследований в области лингводидактики, психологии, педагогики, этно- и социолингвистики и т.д. позволяет заключить, что в основе подхода к проблеме обучения культуре иноязычного общения должно лежать представление именно о принципиально едином строении и функционировании социально-психологической, языковой и « вторичной » языковой личности [26]. Кроме того, формирование вторичной языковой личности предполагает не только усвоение иностранного языка, как овладение вербально-семантическим кодом, но и изменение языкового сознания обучаемого, как опосредованного языком образа мира культуры. Изменение языкового сознания, сопровождающее формирование вторичной языковой личности, происходит за счет его расширения: включения новых связей и отношений, пересмотра привычных мировоззренческих схем, даже определенной перестройки системы ценностей.

Все это позволяет сделать вывод о том, что развитие вторичной языковой личности с неизбежностью сказывается на формирование языковой личности в целом и социально-психологической личности (собственно личности) как таковой. Поэтому не только вторичная языковая личность человека, изучающего иностранный язык, формируется под влиянием первичной языковой личности, т.е. зависит от уровня владения родным языком и от освоенности типов понимания, осуществленной на родном языке. Допустимо предположить и обратное влияние: изменение языковой личности вследствие изменения языкового сознания, связанного с усвоением

иностранного языка и культуры. Естественным представляется также предположить, что уровень развития языковой личности оказывает положительное влияние на личность обучаемого в целом. Отсюда – вывод о значительной роли, которую играют языковые дисциплины не только в усвоении родного и иностранного языков и представляющих их культур, но и в формировании самой личности обучаемого.

По определению И.А. Зимней, «язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин» [10]. Ей же принадлежит высказывание об иностранном языке как о «беспредметной» дисциплине, поскольку он изучается именно как средство общения и средство выражения мысли. Учитывая же то, что «формулируя мысль, мы сплошь и рядом ее формируем» [20, с. 350], то, что, по выражению А.А. Потебни, « язык есть средство не выражать уже готовую мысль , а создавать ее» [19, с. 120], мы приходим к осознанию еще одной задачи, успешно решаемой в рамках языковых дисциплин. Речь идет о развитии культуры мышления обучаемого. Действительно, формирование программы смыслового восприятия чужого высказывания или смыслового развертывания своего собственного, обучение средствам выражения мысли – как своей собственной, так и чужой – с неизбежностью приводит к развитию не просто культуры речи, но и культуры мышления.

Для нас существенным является подчеркнуть саму возможность развития культуры мышления средствами языковых дисциплин, хотя, справедливости ради, отметим разное проистекание данных процессов – в зависимости от того, какой язык является средством выражения и формирования мыслей, родной или иностранный. Вспомним в этой связи общепринятое положение Л.В. Щербы о том, что родным языком человек овладевает «не в силу своего сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе» [10, с. 20]. Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. При этом удовлетворяются его социальные потребности, прежде всего познавательные и коммуникативные.

Овладение иностранным языком связано с удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания *формы* выражения собственной мысли [10]. Так, Л. В. Щерба утверждал, что «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением... и выполняет эту предпосылку, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а следовательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [27, с. 339].

Как бы не шло усвоение языка – неосознанно и ненамеренно в случае родного языка или осознанно и намеренно в случае иностранного («снизу-вверх» или «сверху-вниз» по терминологии Л.С. Выготского [5, с.

233]), изучение языковых дисциплин без сомнения реализует такие характеристики языка, как средства социализации, средства приобщения к культурным ценностям, средства формирования понятийного аппарата, средства выражения мысли, средства развития познавательного интереса, средства решения коммуникативных задач и ряда других.

Итак, мы убедились в том, что рассмотрение языка как средства общения и средства формирования и выражения мысли ставит его в один ряд с такими понятиями, как культура и мышление. В лингводидактическом аспекте проблема соотношения языка, культуры и мышления может быть интерпретирована следующим образом. Усвоение языка – родного или иностранного – предполагает усвоение культуры – родной или народа-носителя изучаемого языка.

Изучение языка как компонента и орудия культуры способствует ее осмыслению и освоению обучаемым, что, в свою очередь, расширяет его языковое сознание. Изучение языка как средства общения и средства выражения мысли формирует культуру речи и культуру мышления обучаемого.

Соответственно задачи языкового образования должны включать не только усвоение языка как овладение вербально-семантическим кодом, но и освоение передаваемой данным кодом культуры, равно как развитие культуры общения и культуры мышления обучаемого. Только в таком случае можно говорить об уровне владения/успешности овладения языком, т.е. о формировании полноценной языковой личности и, в конечном счете, личности обучаемого в целом.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Белл Р.Н. Социология религии//Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М.: Прогресс, 1972. - 274 с.
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка/ Пер. с нем. яз./Под общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной. М.: Прогресс, 1993. – 528 с.
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность ,концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. - С. 64-72.
5. *Выготский* Л.С. Мышление и речь. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин.яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 336с.
7. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
8. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества . // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию/Пер. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984. – с. 34 – 298.

9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Серия «Психологи Отечества». М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.

10. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

12. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 169 с.

13. Леви-Строс К. Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. – 384 с.

14. Лосев А.Ф. Краткий анализ диалога Платона «Кратил». [Электронный ресурс.] Режим доступа: http://genhis.philol.msu.ru/article_64.shtml

15. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка//Русская словесность. Антология/Под общ. ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. – с. 280 -287.

16. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2001. - 208 с.

17. Маслоу А. Мотивация и личность/Перевод с англ. А.М.Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

18. Музычук О.А. Философский анализ взаимодействия языка и культуры : диссертация ... кандидата философских наук.- М., 2002.- 134 с.

19. Потебня А.А. Мысль и язык//Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. – с. 35-220.

20. Рубинштейн С.Л. Общая психология. М.: Просвещение, 1976. – 416 с.

21. Сайт «H.SCIENCES.RU – 2010». Гуманитарные науки. [Электронный ресурс.] Режим доступа: http://h-sciences.ru/

22. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: «Прогресс-Универс», 1993. – с. 210-215.

23. Словарь русского языка/ Под ред. А.П. Евгеньевой. Т. 1-4. М.: Академия наук СССР, Ин-т русского языка, 1981-1984.

24. Сухина И.Г. Ценности и культурная картина мира: К вопросу об аксиологии культуры// Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Том 24 (65). 2012. № 1-2. - с. 232–243.

25. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: СЛОВО/SLOVO, 2008. - 262 с.

26. Хитрик К. Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе (На материале иранской ветви индоевропейских языков) : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук . М., 2001. 43 с.

27. Щерба Л.В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков// Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.- с. 338 -343.

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук
профессор,
заведующая кафедрой
педагогики и психологии
БФУ им. И.Канта
grebt@yandex.ru

С.А. Любишина
старший преподаватель
кафедры промышленного и
гражданского строительства
КГТУ

С.В. Стародубченко
аспирант кафедры теории и
методики профессионального образования
БГАРФ

Памяти профессора Олега Семеновича Гребенюка

Рассматриваются проблемы формирования мотивации, исследованные и представленные профессором О.С. Гребенюком в кандидатской и докторской диссертациях. Показано значение научного вклада в развитие педагогики, перспективы использования полученных им результатов в условиях модернизации системы образования

Ключевые слова: мотивация; мотивация учения и труда; дидактическая система формирования мотивации учения и труда; принцип мотивации

Олег Семенович Гребенюк (1937-2003), которому в этом году исполнилось бы 75 лет, относится к ученым, не только пережившим всевозможные политические катаклизмы и различные реформы в 90-х годах прошлого столетия, но и определившим в этот период новое научное направление в педагогической теории – педагогику индивидуальности.

Появлению данной идеи предшествовали научные исследования в области мотивации, которыми О.С. Гребенюк занимался с 1972 г. под руководством профессора В.С. Ильина, Будучи по образованию учителем физики, Олег Семенович несколько лет проработал в школе №1 г. Калининграда, где проявил себя как пытливый и творческий педагог. Его талант не остался незамеченным.

Научная деятельность О.С. Гребенюка осуществлялась в Волгоградской научно-исследовательской лаборатории НИИ общей педагогики АПН СССР как составляющая коллективного поиска,

направляемого методологическими и теоретическими идеями профессора В.С. Ильина.

Так, в рамках разрабатываемой теории целостного педагогического процесса, В.С. Ильин организовал изучение познавательной потребности, компонентного состава мотивации, уровней ее развития и ряда других теоретико-методологических характеристик, направленных на обоснование познавательной потребности как качества личности [3]. Результаты исследований были обобщены и представлены в докторской диссертации В.С. Ильина по теме «Проблемы воспитания потребности в знании у школьников», защита которой состоялась в 1971 г.

Олег Семенович принял активное участие в коллективном выявлении основных интегративных свойств мотивации учения (идейно-нравственное содержание, избирательная, побудительная, регуляторная функции мотивации), связей, возникающих между отдельными элементами мотивации, этапов развития мотивации учения как интегративного качества, типа мотива, процесса его изменения, развития, факторов, условий изменения мотива, качественных и количественных изменений [3].

Результаты его научных поисков отражены в кандидатской диссертации по теме «Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов», защищенной в 1976 г. в НИИ общей педагогики АПН СССР (г. Москва) [1].

Воспитание положительной мотивации у учащихся было и остается до сих пор актуальной проблемой педагогической теории и практики. В 70-е годы прошлого столетия по данным О.С. Гребенюка (обследовано свыше 2000 учащихся разных городов России) положительная мотивация высокого уровня в массовой школе была сформирована лишь у 17% учащихся, на низкий и средний уровни приходится 12% и 71% соответственно. Современные школьники практически ничем не отличаются.

Диссертационное исследование представляет интерес по многим показателям.

Во-первых, исследованы особенности мотивации изучения предметов естественно-математического цикла и выявлена специфика уровней ее развития. Автор рассматривал мотивацию как интегративное свойство личности, как систему мотивов, включающую осознание роли изучаемых наук в научно-технической революции, осознание значимости изучения предметов для себя лично, осознание необходимости систематического изучения предмета; познавательную потребность, интерес, долг как мотив учения, мотивы престижности, самосовершенствования и др. Специфика мотивации изучения предметов естественно-математического цикла состоит в том, что ее направленность должна быть обращена на глубокое изучение содержания предмета и способов его усвоения, творческое применение знаний на практике, на самообразование.

В соответствии с этим знанием автором были выявлены особенности уровней развития мотивации, при этом за основания выделения уровней были взяты признак цели (телеологический) и признак существования (каждый следующий признак зарождается в предыдущих). Это позволило считать переход мотивации на более высокий уровень не как исчезновение свойств предшествующего уровня, а как преобразование их в более совершенные.

Во-вторых, диссертационное исследование представляет интерес тем, что в нем воспитание мотивации изучения предметов естественно-математического цикла рассматривается как целостный процесс. Данный процесс автор представляет в виде движения мотивационных и потребностных состояний школьников под воздействием комплекса различных средств: лабораторно-практических работ, задач, внеклассных занятий по предмету, общественных смотров знаний и др.

Как отмечал один из оппонентов на защите кандидатской диссертации, член-корреспондент Академии, профессор С.Е. Матушкин, О.С. Гребенюк намечает схему процесса воспитания мотивации учения, где находят отражение следующие компоненты: состояние мотивации, система средств, внешние условия, внутренние условия.

Для преобразования исходного состояния мотивации учитель с учетом внутренних условий ставит цели процесса, опережающие исходное состояние в зоне ближайшего развития. Исходя из целей, разрабатываются средства, которые, преломляясь через внешние и внутренние условия, формируют новое состояние в заданном направлении [4]. Другой оппонент, профессор И.И. Тихонов отмечал в своем отзыве: «В диссертации обстоятельно показаны особенности воспитания мотивации (своеобразие логики целей воспитания, движения средств, изменения условий в соответствии с этапами процесса), связи между характером учебных заданий и уровнями мотивации изучения предмета, связи между классными и внеклассными занятиями и пути оптимизации мотивации учения» [4].

Системный подход к исследованию позволил О.С. Гребенюку установить связи между составляющими процесса воспитания мотивации, что на тот период развития педагогической науки было еще не таким частым явлением, как это выглядит сегодня. Именно реализация системного подхода обратила на себя внимание всех, кто знакомился и оценивал исследовательский труд Олега Семеновича.

После защиты кандидатской диссертации он уже самостоятельно продолжал исследования мотивационной сферы человека, выбрав в качестве предмета исследования мотивацию учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы. Данный этап исследования пришелся на деятельность в качестве заведующего лабораторией НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР (г. Казань).

Деятельность в НИИ ПТП АПН СССР позволила ему увидеть собственные возможности в научной сфере и определить собственное исследовательское кредо. В результате была разработана концепция формирования целостной мотивации учения и труда учащихся общеобразовательной и профессиональной школы. Концепция включала следующие идеи [2]:

1. Мотивацию учения и труда, как системное качество, возможно сформировать на основе самой широкой системы педагогических и социально-педагогических процессов, При этом системообразуюшим фактором, способствующим интеграции педагогических воздействий, стимулирующих гармоничное развитие мотивационной сферы учащихся, должен стать наряду с целями принцип мотивационного обеспечения учебного процесса.

2. Управлять формированием мотивации учения и труда принципиально возможно. Необходимым условием формирования рассматриваемой мотивации является определенным образом структурируемое взаимодействие процессов преподавания и учения. Структура этого взаимодействия определяется единой мотивационной основой учебно-трудовой деятельности учащихся.

3. Процесс формирования мотивации учения и труда будет педагогически обеспечен, если, во-первых, разработать и обосновать систему научных характеристик, включающих: а) понятия, раскрывающие в своей совокупности исследуемое явление, б) знание о целостных свойствах процесса обучения, являющегося основой формирования мотивации, в) принцип мотивационного обеспечения учебного процесса.

Во-вторых, если разработать и экспериментально проверить; а) комплекс диагностических методик, б) номенклатуру целей воспитания мотивации учения и труда как свойства личности, в) примерную преграду (прогноз) формирования мотивации, г) систему педагогических средств и условий, способствующих формированию мотивации, д) методы анализа процесса и результатов формирования мотивации учения и труда.

Как известно, концепции и принципы, лежащие в их основе, потому и являются исходными положениями для организации практики, что они выступают результатом развития научного знания, теории. Справедливо также утверждение, что концепции и принципы дидактики остаются верными лишь тогда, когда их проверяют, исправляют и обновляют в процессе педагогической деятельности.

Такая задача не решаема одним человеком. Поэтому О.С. Гребенюком была создана научная школа, в которую входили сотрудники его лаборатории и аспиранты. Так, чтобы использовать выдвигаемый им дидактический принцип мотивации в качестве регулятивных норм практики,

необходима была разработка на его основе дидактической системы развития мотивационной сферы.
Эта система была разработана Олегом Семеновичем, а затем применена в практике школ, профтехучилищ и техникумов Москвы, Ашхабада, Казани, Калининграда, Кишинева, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода и др. Экспериментальная проверка осуществлена в массовой практике и в ряде диссертационных исследований, выполненных под научным руководством О.С. Гребенюка аспирантами Г.И. Ибрагимовым, Н.Ш. Сабировым, А.Н. Николаевым, И.В. Московской, М.А. Чоклей, О.Е. Лисейчиковым, Д.М. Мамиевым и др. В результате была защищена докторская диссертация на тему: «Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы» (М., 1989).

Основные результаты данного исследования включают следующие положения:

1. Развитая мотивация учения и труда выполняет важные функции становления личности учащегося: а) профессионализации, которая выражается в том, что знания учащихся приобретают такое ценное качество как мобильность, а познавательная и практическая деятельность характеризуются стабильностью и самостоятельностью, б) социализации, проявляющуюся в том, что личность под влиянием целостной мотивации не может действовать вне интересов общества, приобретает социальную зрелость. В связи с этим мотивация учения и труда трактуется автором не только как неотъемлемый компонент учебно-воспитательного процесса, но и как важный фактор всестороннего развития личности будущего рабочего.
2. Впервые мотивация учения и труда рассматривается как педагогическая категория (ранее понятие мотивации использовалось только в психологии), что позволяет добиваться педагогическими средствами единства мотивации, деятельности и личности, открывает перспективу для исследования закономерностей и механизмов воспитания целостной мотивации учения и труда как интегративного свойства личности.
3. Сформулированы и проанализированы основные функции понятия «мотивация учения и труда»: а) описательная - данная категория позволяет дать одинаковое понимание и истолкование мотивации учения и труда как педагогического явления, что задает четкую целеполагающую направленность педагогическому процессу; б) объяснительная - раскрывает путь формирования мотивационной сферы от разрозненных потребностей, мотивов, интересов к становлению целостной мотивации учения и труда, позволяет рассматривать формирование мотивации как неотъемлемую часть системы воспитания;
в) прогностическая - открываются новые возможности в рассмотрении мотивации личности, в определении целей воспитания, во взаимодействии педагога и учащегося, в поиске новых средств формирования личности;

г) методологическая - определяется системный подход к исследованию феномена формирования целостной мотивации учения и труда, намечается целостный подход к её формированию;
д) преобразующая - изменяется стратегия формирования мотивации учащегося: разрозненные ситуативные педагогические воздействия на отдельные стороны и компоненты мотивационной сферы интегрируются, осуществляется формирование мотивации учения и труда как целостности.

4. Разработана мотивационная структура процесса обучения, включающая семь элементов, которые являются существенными его характеристиками: сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации; получение им информации о предмете потребности; осознание потребности (выбор мотива); выбор решения (участие в постановке цели); стремление к цели (осуществления учебных действий); получение оперативной информации, корректирующей действия (подкрепление уверенности в правильности своих действий); самооценка процесса и результата деятельности. В дополнение к другим структурам процесса обучения (методической, дидактической, логико-психологической) новая структура вносит своё представление об активизации мотивационных состояний учащегося и обогащает их новым знанием. Предложенная мотивационная структура имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

По результатам опроса преподавателей вузов г. Калининграда (БФУ им. И. Канта, КГТУ), практически все признают целесообразность элементов мотивационной структуры, в то же время относительно разных видов занятий их оценки меняются, а именно: на лекционных занятиях уменьшается значение поддержания положительных эмоций у студентов, оценки результата деятельности, тогда как на практических занятиях эти компоненты приобретают наибольшую актуальность.

5. Впервые разработанная Олегом Семёновичем дидактическая система формирования мотивации учения и труда включает методы изучения мотивации, приемы целеполагания, способы реализации побуждающей и формирующей функций педагогических средств и методы анализа процесса и результатов формирования мотивации.

В качестве методов диагностики состояний мотивационной сферы учащихся им предложены шкалирование, наблюдение, шкала-градусник, экспресс-метод, шкалирование с использованием ЭВМ. Наибольший интерес представляют методы шкалирования и использование шкалы-градусника. Достоинствами этих методов является экспериментально доказанная О.С. Гребенюком высокая степень достоверности, быстрота процессов диагностики и обработки результатов, возможность проследить за развитием мотивационной сферы и качественными изменениями в составе самой мотивации (при шкалировании мотивации одного и того же учащегося через определённые промежутки времени).

В современных условиях метод шкалирования используется достаточно широко не только молодыми учеными, выполняющими диссертационные исследования, но и творческими педагогами в своей профессиональной деятельности, причем содержание опросника, используемого при шкалировании, многими адаптируется в зависимости от возраста учащихся, от проблемы и цели исследования и др.

6. Разработанный и обоснованный О.С. Гребенюком дидактический принцип мотивации учения и труда направлен на то, чтобы формировать человека с полноценным отношением ко всему существующему. Основное назначение этого принципа состоит в том, чтобы обеспечить эффективность функционирования мотивационной стороны обучения и сформировать на ее основе целостную мотивацию учения и труда как стержневое свойство личности.

О.С. Гребенюк разработал подход, который отражает логику обоснования нового принципа. Подход заключается в том, что в процессе обучения сначала нужно постоянно и в комплексе решать все задачи управления мотивационными состояниями учащихся. В дальнейшем постепенно переходить от возбуждения и управления непроизвольными состояниями мотивации к формированию произвольных ее компонентов и стимулированию сил самовоспитания и саморазвития личности. Наращивая, таким образом, динамику мотивационных состояний, педагог переходит к все более существенному влиянию не только на мотивацию, но и на личность в целом. Механизм формирования мотивации заключается в том, что педагогические воздействия в условиях учебно-трудовой деятельности актуализируют комплекс ситуативных побуждений, которые при систематической активизации постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности [2].

Наиболее выразительно характеристика принципа мотивации представлена в его требованиях, условиях и правилах. Кратко требования включают следующее: 1) необходимо формировать целостную мотивацию учения и труда как интегративное свойство личности; 2) необходимо своевременное выявление сформированности мотивации учения и труда - систематическое определение уровня ее развития у большинства учащихся. Выполнение второго требования предполагает применение педагогом различных диагностических методик; 3) целесообразный отбор и применение на уроках средств побуждающего (и формирующего) воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтобы они стимулировали развитие различных компонентов и сторон мотивации в их единстве; 4) учет закономерности и условий эффективного функционирования мотивационной структуры учебно-производственной деятельности учащихся: необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности; 5) необходим анализ результатов

деятельности педагога по формированию мотивации учения и труда - необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащегося - анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие мотивации учения и труда. Названные требования принципа реализуются при определенных условиях, В качестве условий осуществления принципа мотивации О.С. Гребенюк рассматривает: описание уровней развития мотивации, номенклатуру целей и поэтапную программу ее воспитания, рекомендации по отбору и применению средств ее воспитания, описание структуры управления динамикой мотивационных состояний учащихся и схемы анализа эффективности процесса формирования мотивации [2].

Так, например, выполнение первого требования осуществляется, как правило, при определении целей воспитания. Продумывая цели урока (системы уроков), важно предусмотреть воздействие на мотивационную сферу личности учащихся; какие конкретно мотивы будут формироваться (долг, ответственность, познавательный интерес и т.д.), какие потребности необходимо актуализировать (потребность в самостоятельности, в получении результата деятельности, в поиске решения и т.д.). Постановка цели воспитания (с учетом формирования мотивации учения и труда) предполагает выбор как перспективных, так и текущих целей.

Педагогика, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии. С накоплением знаний о человеке, его психических свойствах, особенностях формирования личности возникает противоречие между отдельными элементами системы образования и новым уровнем развития общества, развития педагогической теории.

Появление новых педагогических концепций, научных подходов к решению проблем, возникающих в условиях модернизации системы образования, ставит задачу осмысления созданной О.С. Гребенюком дидактической системы формирования мотивации учения и труда и поиска способов ее реализации на новой научной основе (с учетом субъект-субъектного, синергетического, компетентностного и других подходов).

Литература

1. Гребенюк О.С. Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.01 – теория и история педагогики. – М., 1976. – 243 с.

2. Гребенюк О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда учащихся профессиональной школы. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01 – теория и история педагогики. Казань, 1988. – 442 с.

3. Сухорукова Л. М. Научные школы в педагогической науке юга России. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01 — общая педагогика. - Ростов-на-Дону, 1999. – 43 с.

4. Стенограмма заседания ученого совета НИИ общей педагогики АПН СССР от 8 апреля 1976 г. (Личный архив Т.Б. Гребенюк).