

4. Мохова, С.Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С.Б. Мохова, А.Н. Неврюев // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 24–35.
5. Ferrari, J.R. Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy / J.R. Ferrari. – Garden City: Adelphi University, 1990. – 280 с.
6. Lay, C.H. At last, my research article on procrastination / C.H. Lay // J. of Research in Personality. – 1986. – № 4 (20). – P. 474–495.
7. Milgram, N. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. – 239000. – № 14. – P. 141–156.
8. Sirois, F.M. «I'll look after my health, later»: An investigation of procrastination and health / F.M. Sirois, G. Melia // Personality and Individual Differences. – 2003. – № 35. – P. 1167–1184.
9. Solomon, L. J. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates / L.G. Solomon, E.D. Rothblum // Journal of Counseling Psychology. – 1984. – P. 503–509.
10. Steel, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – № 133. – P. 65–94.

## **МАКСИМЧУК НИНА АЛЕКСЕЕВНА**

Российская Федерация, Смоленск, Смоленский государственный университет

### **РУССКИЙ ЯЗЫК И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ И АНТИМОТИВАЦИИ**

В ряду множества факторов формирования личности человека, самый активный и значимый период которого приходится на время детства и юности, важнейшая роль принадлежит родному языку, о чём ещё в XIX веке – задолго до появления научных обоснований этого утверждения, представляемых современной когнитивной лингвистикой и её производными, писали многие русские мыслители – Н.М. Карамзин, Ф.И. Бушлаев, Ф.М. Достоевский и др.

В отечественной педагогической мысли это положение всесторонне, убедительно и весьма эмоционально раскрывается в трудах К.Д. Ушинского, которые не только не устарели, но приобретают сегодня новую актуальность (в том числе – для определения содержания нового школьного предмета «Родной язык», соответствующего его назначению). В частности, К.Д. Ушинский пишет: «Являясь ...полнейшей и вернейшей летописью всей духовной многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было ещё ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений. < > Язык, созданный народом, развивает ... способность, которая создаёт в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух» [1, с. 42–43]. Развитие духа и есть главная задача и главный результат развития человеческой личности.

В концепции В.В. Морковкина, при усвоении родного языка происходит постепенное, но весьма интенсивное преобразование языка генетического (того, с которым человек рождается) в индивидуализированную версию определённого этнического языка. Овладевая процедурами рецепции и продукции речи, ребёнок тем самым включается в этнически определённый социум, что является первым шагом на его пути к превращению из «природного человека» в человека социального, в языковую личность [2, с. 39–42].

Приведённые положения вполне определённо указывают и на то, в связи с чем вопросы преподавания родного языка в школе неизбежно выходят за рамки школьного класса.

В преподавании русского языка в общеобразовательной и высшей школе сегодня остро ощущается целый комплекс проблем, часть из которых является традиционными, а часть – новыми, возникшими или обострившимися в условиях современной образовательной, социальной, культурно-языковой ситуации. В центре этого проблемного поля, как представляется, находится проблема мотивации, без создания которой продуктивность всех других шагов педагогического процесса, эффективность используемых средств обучения, методов и приёмов оказывается под большим вопросом. Однако сегодня, в условиях информационной перенасыщенности, кажущейся доступности любой информации, продвигаемого отдельными образовательными концепциями положения о необязательности знания и т.д., общая возможность мотивирования к любой учебной деятельности значительно ограничивается.

Проблема формирования мотивов и создания мотивации учебной деятельности относится к традиционным проблемам обучения. Мотивом в психологии считается то, что побуждает деятельность человека, мотивация рассматривается как процесс побуждения человека к свершению тех или иных действий и поступков. Иными словами, под мотивацией понимается отношение мотива к цели (А.Н. Леонтьев).

В исследованиях проблем мотивации поведения и деятельности человека (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, И.А. Зимняя, В.И. Ковалёв, В.Г. Асмолов, Л.И. Божович и др.) рассматривается структура мотивационной сферы личности, определяются типы мотивов и т.д. Исследования в области психологии обучения характеризуют мотивацию как один из основных факторов в психологическом обосновании успешности обучения [3; 4; 5 и др.].

Для практической методики важным является вопрос о типах мотивации, при определении которых учёные предлагают разные подходы. Так, П.М. Якобсон различает 1) так называемую «отрицательную» мотивацию, 2) мотивацию узколичного характера и 3) мотивацию, заложенную в самом процессе деятельности. С точки зрения связи с предметом, выделяют внешнюю мотивацию (она объединяет 1 и 2 типа предыдущей классификации) и внутреннюю, познавательную, мотивацию (она соотносится с 3 типом в классификации П.М. Якобсона и в наибольшей степени способствует осознанному восприятию информации и её переработке до уровня знания) [6, с. 227–231].

При обучении языку в структуре познавательной мотивации также можно обнаружить некоторую двойственность. С одной стороны, познавательная мотивация включает мотивы общего характера: интерес к знанию как таковому, повышение собственного интеллектуального уровня и т.п. Другой стороной внутренней «языковой» мотивации может быть интерес к самому слову (языковой единице) как уникальному явлению языковой системы, носителю многоплановой лингвокультурной информации и к родному языку в целом как отражению национального самосознания, мировоззрения и мировосприятия, универсальному коммуникативному инструменту, то есть целенаправленный лингво- и практикоориентированный познавательный интерес.

В проблеме мотивации при обучении языку в современных условиях также проявляются новые аспекты. Сегодня представляется необходимым не только находить эффективные способы формирования мотивации, но и выявлять и учитывать реальные факторы, создающие *антимотивацию* в обучении русскому языку. Рассмотрим некоторые из них.

В новых условиях цифровых возможностей одна из главных традиционных целей обучения русскому языку в школе (и традиционно достаточно мощный мотивационный фактор) – формирование орфографической и пунктуационной грамотности, служащей одним из основных показателей успешности обучения в целом, – теряет свою ценность в глазах многих учеников, поскольку компьютер решает проблемы правильности написания легко и непринуждённо. С учётом же того, что вне школьного урока русского языка письмо практически полностью вытеснено компьютерным набором, скрыть при необходимости (и, конечно, понимании этой необходимости) свою неграмотность не составляет никакого труда. В таком случае часто единственным видимым мотивом к освоению орфографии в школе становится призрак ЕГЭ, сопровождающий ученика на всём школьном пути. Степень такой мотивации может быть достаточно высокой, однако, будучи по своему типу, скорее, внешней, такая мотивация во многих случаях оказывается недостаточной даже для полноценного овладения русской орфографией и пунктуацией (это положение ярко иллюстрируют, в частности, многочисленные примеры реальной «грамотности» абитуриентов с высокими баллами по ЕГЭ). Более того, в плане общего отношения к предмету именно рутинная орфографическая работа, не поддерживаемая внутренними потребностями, для части учеников постепенно может превращаться в заметный антимотивационный фактор в отношении к урокам русского языка.

Рассматривая мотивирующие факторы при обучении русскому языку с точки зрения оппозиции внутренние (*школа*) – внешние (*социум*), надо отметить, что отношения между этими факторами претерпели в последнее время значительные изменения. В доперестроечное время школа и жизнь, как правило, дополняли друг друга: к решению задачи школы по формированию общей грамотности учеников, культуры речи, уважения к родному языку присоединялось влияние общественной среды: средств массовой информации (образцовая речь на радио и телевидении), высокой культуры книгоиздательства (немыслимого без участия редакторов и корректоров), культура чтения и др. Сегодня эти факторы нередко не просто отсутствуют или в заметной степени

утратили своё значение, но могут играть и отрицательную роль в формировании отношения к русскому языку, т.е. выступать на стороне *антимотивации*.

Роль таких антимотиваторов играют, в частности, городская среда, лингвистический пейзаж которой иногда способен ввести в «географическое заблуждение» человека, неожиданно оказавшегося в незнакомом городе; публичная речь известных людей, временами требующая перевода или содержащая просторечные элементы, неоправданные нарушения литературных норм и т.д.; тексты многих СМИ, не только не всегда понятные без словаря, но и настораживающие растущим количеством синтаксических погрешностей и ошибок, затемняющих смысл сказанного, а иногда и искажающих его, и др. (о проблеме неначитанности многих молодых людей, в числе которых отмечаются и, увы!, студенты-филологи, можно говорить отдельно).

Характеристику следующего антимотивационного фактора предварим утверждением Вяч. В. Иванова: «В период обучения родному языку человеку в языковой форме вводится программа, определяющая бессознательное моделированием окружающего мира» [7, с. 108].

Учитывая, что освоение родного языка начинается с момента рождения человека, обратим внимание на особенности той программы, которая сегодня в значительной степени определяет такое моделирование. Прежде всего надо признать, что современные дети начертания кириллических букв русской азбуки начинают видеть намного позднее (если уже не в школе), чем латиницу, которой с конца 80-х гг. испещрены все возможные поверхности предметов для детей – от младенческой одежды и игрушек до школьных тетрадей и рюкзаков. Если к этому добавить иностранные мультфильмы, к которым многие родители «приобщают» детей, без преувеличения, с колыбели, иноязычные компьютерные игры и проч., то наглядная картина первых детских зрительных впечатлений окажется вполне очевидной.

Эта картина расширяется по мере взросления ребёнка, дополняясь мощным иноязычным аудиорядом. И не сама по себе мода на западную молодёжную субкультуру, тем более – не интерес к английскому языку (можно только приветствовать то, что уже 2–3 поколения современных молодых людей достаточно свободно говорят по-английски) вызывают обеспокоенность у школьных учителей и преподавателей. Проблема в том, что на этом фоне родной, русский, язык и то, что с ним связано, отодвигается на задний план, воспринимается как нечто второстепенное, необязательное, малоинтересное – «немодное». Сегодня в потоке молодёжной речи можно услышать фразу: «Как это по-русски?», как правило, произносимую с большей или меньшей долей превосходства людей, имеющих доступ к более совершенному (на их взгляд) языковому инструменту, чем русский язык.

К антимотиваторам можно отнести и влияние современного молодёжного жаргона, который реально становится англоязычным, в значительной степени вытесняя русский язык из сферы неформального молодёжного общения. И проблема не только в самом жаргоне (как известно, явлении преходящем), но в отношении к этому его носителей, часть которых, употребляя англицизмы (и не пытаясь найти русские эквиваленты), не всегда понимает их исходные значения, используя как своего рода символы, реакции для ограниченного круга стандартных ситуаций – подобно пиктограммам в интернет-коммуникации, что в итоге может вести к общей примитивизации коммуникативных навыков и умений.

Таким образом, рассмотрение проблемы мотивации в обучении русскому языку приводит к очевидному выводу о том, что корни обсуждаемой проблемы нужно искать не в школе (или, по меньшей мере, не только в школе), но, прежде всего, в той общественной, культурно-языковой ситуации, в которой формируется современное молодое поколение. В этой же сфере лежат и необходимые для её решения возможности. Важнейшим условием повышения мотивации при обучении русскому языку в этом плане можно считать ослабление влияния внешних факторов *антимотивации*, проявление на всех уровнях общественно-политической, культурной, профессиональной, бытовой сферы истинного уважения к русскому языку, понимания его ценности. Кольцевой характер этой проблемы и её сложность заключается в том, что достижение поставленной цели во многом зависит от того, какое отношение к языку будет сформировано школой у её выпускников.

Список цитированных источников:

1. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М., 1954. – Т. 2. – С. 541–556.
2. Морковкин, В.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В.В. Морковкин, А.В. Морковкина. – М.: Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1997. – 414 с.

3. Ветроградская, Э.А. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному / Э.А. Ветроградская. – М.: УДН им. П. Лумумбы, 1976. – 60 с.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1971. 5. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht. – Leipzig enzyklopadie, 1981. – 165с.
5. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – С. 227–231.
6. Иванов, В.В. Язык в сопоставлении с другими средствами передачи и хранения информации / В.В. Иванов // Прикладная лингвистика и машинный перевод: Сб. ст. / Отв. ред. Л.А. Калужицкий. – Киев: Изд-во Киевск. ун-та, 1962. – С. 108.

## **МАСЛОВА ВАЛЕНТИНА АВРААМОВНА**

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

### **КУЛЬТУРА КАК СУММА «ПРАВИЛ ИГРЫ» В ОБЩЕСТВЕ И ЕЕ РОЛЬ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Культуру можно понимать как своего рода сумма «правил игры» сосуществования в обществе. Как известно, культура не наследуется генетически, а усваивается только методом научения, причем, в раннем возрасте. А сам вопрос об уровне культуры в том или ином обществе сводится к проблеме эффективности такого научения.

Культурология (термин американского антрополога Л. Уайта) – наука о культуре; это интегративная область знания, которая вбирает в себя ряд дисциплин: философию, культурную антропологию, социологию, психологию, лингвистику, историю и др.

Основная проблема, которая будет обсуждаться в данном докладе – лингвокультурная компетенция в аспекте изучения языка, которая необходима современному учителю. Цель – показать роль культуры при обучении языку в начальной школе.

Мы будем вести речь в докладе о связи культуры с языком, который в начальной школе уже практически освоен. Правда, полным пониманием языка не могут похвастаться даже взрослые филологи: мы не знаем глубинных причин следующих явлений: Можно ли составить из трех гласных целое предложение? – Да: *Э, а я?* Членение слов меняет смысл предложений: *И дико мне – иди ко мне. Покалечилась – пока лечилась. Мы женаты – мы же на ты.*

Язык следует принимать со всеми его противоречиями, которые объяснить мы пока полностью не можем: почему, например, предложения с отрицанием ничего не отрицают: *хрен получишь и ни хрена не поучишь* – синонимичны по смыслу; *он не мог не прийти* – пришел, несмотря на целых два отрицания. Однако дети, как известно, гениальны, живут по своей детской логике, а не по логике здравого смысла, поэтому в целом правильно используют язык. Л.С. Выготский писал: «Дети объясняют названия предметов их свойствами: «Корова называется «корова», потому что у нее рога, «теленок потому что у него рога еще маленькие, «лошадь» – потому что у нее нет рогов, «собака» – потому что у нее нет рогов и она маленькая, «автомобиль» – потому что он совсем не животное» (1, с. 211). Так дети воспринимают слова и вещи вначале. Потом идет этап эгоцентрической речи, которая перерастает во внутреннюю речь. Именно на этих двух стадиях ребенок начинает воспринимать знак как означающее, и это, по словам Ж. Пиаже и Л.С. Выготского – «величайшее открытие в его жизни» (2, с. 192). По его словам, «осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» (1, с. 362). И на этом этапе мы можем помочь ребенку. Как? Создать такое учебное пособие-словарь, в котором язык (слово) будет рассматриваться как источник данных о мире и человеке. Сейчас такой словарь создается моей ученицей – О.В. Данич.

Уже доказано, что язык существует в нейронах мозга в виде архепамяти. Не случайно данные пары слов тесно связаны, если не на уровне этимологии, то на уровне ассоциаций: *живот – жизнь, худой – худо, тощий – тоска* и т.д. Например, *работать не щадя живота своего; худая (плохая) семейная жизнь; от тоски человек делается тощим* и т.д. Архепамять следует формировать с детства. Поэтому в словаре (среди прочих, более сложных слов) предлагается поместить, казалось бы, простые и известные ребенку слова *гнездо, колесо, нить*, вокруг которых сформировались целые ряды символических значений: они становятся символами русской культуры. Это фразеологизм *как белка в колесе* – символ суеты в замкнутом пространстве жизни; *вставлять палки*