

РОЛЬ РАЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Исследуется влияние рациональных элементов мотивации на деятельность по изучению иностранного языка. Полученные данные показывают незначительную роль таких рациональных компонентов мотивации, как цель и учебные мотивы в детерминации познавательной активности, и необходимость исследования учебной мотивации с позиций социологических теорий практик, предполагающих доминирование иррациональной составляющей в структуре мотивации.

Ключевые слова: социальное действие; рациональность; мотивация; изучение иностранного языка.

Растущие потребности российского общества в специалистах практически владеющих иностранными языками и неудовлетворительные результаты обучения последним побуждают внимательно исследовать причины, обуславливающие создавшуюся ситуацию. Особенно остро стоит проблема мотивации в учении, которая, по мнению многих исследователей, является решающим фактором, определяющим активность на академических занятиях, время, затрачиваемое на самостоятельную работу и прочность усвоения учебного материала. Парадокс заключается в том, что хотя все учащиеся без исключения хотят знать иностранный язык, но далеко не все «по-настоящему» хотят его учить, и лишь немногие прилагают достаточно усилий для достижения языковой компетенции. Эта проблема многократно исследовалась дидактами и методистами, однако психолого-педагогический подход оставлял и оставляет в тени глубокие социальные корни такой «иррациональности» учебного поведения.

Мотивация деятельности является одной из фундаментальнейших проблем современной социологии. И.Ф. Девятко отмечает, что на современном этапе развития социальной теории существуют два основных подхода к объяснению мотивации социального действия: с позиций теорий практической рациональности и теорий практики. Один подход предполагает инструментальную рациональность действующих (нацеленность на использование наиболее оптимальных средств и способов достижения цели) [1. С. 56], а другой подход связывает выбор не только целей, но и методов их достижения с традициями, укоренившимися привычками или аффективными привязанностями действующих, таким образом отвергая рациональность как универсальный принцип человеческого поведения [2. С. 289–304].

При первом подходе социальное действие рассматривается как всецело осмысленное и направленное на достижение поставленных целей с точки зрения действующего максимально эффективным путем. В соответствии с этим взглядом считается, что рациональное начало доминирует в той части мотивационной сферы, которая непосредственно отвечает за побуждение к реализации намеченного, и именно поставленная цель детерминирует пути достижения планируемого результата и применяемые средства. Наиболее полно такой взгляд на мотивацию социального действия выражен в теориях рационального выбора.

В теориях практики, напротив, предполагается, что мотивация социального поведения определяется не столько целями, программирующими наиболее оптимальные методы осуществления деятельности, сколько привычками и инерцией действующих. В качестве до-

казательства иррациональности¹ действующих обычно приводится то, что они часто не приспособляют свое поведение к меняющимся условиям, в связи с чем их действия представляются нелогичными и даже бессмысленными в новых обстоятельствах. Такой подход к пониманию мотивации деятельности нашел воплощение в теориях практики, объясняющих устойчивые формы социального поведения стремлением акторов к воспроизводству усвоенных прежде образцов поведения. К примеру, повторяемость социальных действий может связываться в теориях практики с наличием определенных мотивационно-когнитивных схем действия (теория конструктивистского структурализма П. Бурдьё) [4, 5] или правил действия (теория структуризации Э. Гидденса) [6], усвоенных в раннем возрасте и затем воспроизводимых действующими.

Естественно, для объяснения мотивации одних форм жизнедеятельности людей чаще прибегают к теориям, исповедующим рациональность действующих, а для других – теории практики. К примеру, для объяснения и предсказания образцов электорального поведения достаточно часто применяют первый подход [7. С. 27], а для исследования рутинных форм поведения – второй [8]. К сожалению, до сих пор не решенным остается вопрос о рациональности учебного поведения. Насколько поведение учащихся в образовательном учреждении целесообразно, т.е. соответствует намерениям и мотивам? Какова роль в мотивации учебного поведения таких иррациональных компонентов, как аффективные привязанности и привычки? К сожалению, современная социальная теория не дает однозначных ответов на эти вопросы, между тем как серьезное исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию, невозможно без понимания того, какие ее компоненты являются ключевыми в детерминации учебной деятельности.

Итак, цель данной статьи заключается в определении роли таких рациональных компонентов мотивации, как цели и мотивы в детерминации учебно-познавательной активности при изучении английского и немецкого языков. Под мотивацией изучения иностранного языка мы будем понимать совокупность внутренних факторов (рациональных и иррациональных), побуждающих к деятельности по изучению этого предмета. Ключевая характеристика мотивации – это интенсивность или побудительная сила, выражающаяся в учебно-познавательной активности. В своем исследовании мы называем эту характеристику актуальной (или реально действующей) мотивацией; индикаторы ее уровня – затраты учащимися временных и энергетических ресурсов в трех сферах их жизнедея-

тельности: на академических занятиях, во время выполнения домашних заданий и в самостоятельных попытках углубить свои знания по этому предмету.

Главным рациональным компонентом мотивации деятельности является ее цель, понимаемая как результат, к которому стремится деятель. В нашем случае целью деятельности по овладению иностранным языком выступает достижение определенного языкового уровня. Допущение о рациональности социального действия предполагает, что цель предопределяет меру активности в соответствии со степенью ценности, которую деятель приписывает цели. Чем большую ценность или полезность представляет результат, тем больше усилий для его достижения должен прикладывать актер, действующий рационально. Поскольку у нас пока нет эмпирических оснований предполагать «чистую» рациональность учебного поведения, мы обозначим ценность достижения определенного уровня владения иностранным языком потенциальной мотивацией.

Потенциальная мотивация как субъективно определяемая степень ценности цели тесно связана с мотивами. Именно мотивы определяют ценность цели и побуждают к ее реализации. Можно выделить три основных мотива изучения иностранного языка в учебном заведении: инструментальный, интегративный и узкоутилитарный. В первом случае этот предмет изучается для получения определенных прагматических выгод (получение работы, расширение возможностей карьерного роста), во втором – из интереса к языку и культуре его носителей, и в третьем случае язык учат лишь потому, что он стоит в программе и по нему надо сдавать зачет или экзамен. В соответствии с этим мотивами нами были выделены три типа студентов: изучающие иностранный язык с узкоутилитарными целями, прагматически ориентированные (в большей мере присущ инструментальный мотив) и студенты, у которых выражены как инструментальный, так и интегративный мотивы.

Естественно, в комплекс факторов, побуждающих к изучению иностранного языка, помимо рациональных компонентов входят и иррациональные элементы: учебные привычки, правила, которыми стремятся следовать учащиеся, аффективные импульсы. К сожалению, указанные иррациональные компоненты плохо изучены и поэтому их теоретическая и эмпирическая интерпретация является крайне затруднительной, вследствие чего мы будем вынуждены судить об иррациональном в мотивации учебного поведения лишь косвенно.

В качестве эмпирической базы исследования мы использовали результаты обследования «Социокультурные факторы мотивации изучения иностранного языка в вузе», проведенного весной 2007 г. В обследовании использовалась гнездовая двухступенчатая выборка. На первой ступени методом типичных представителей были отобраны 5 новосибирских вузов: СибГУТИ, НГАСУ (Сибстрин), НГТУ, НГМУ и НГПУ. На второй ступени отбор в выборочную совокупность осуществлялся методом гнездовой случайной выборки (в качестве единиц исследования выступали студенческие группы первого и второго курса, изучающие немецкий либо английский язык). Объем выборки составил 561 человек.

Уровень актуальной (реально-действующей) мотивации определялся нами на основании трех показателей учебно-познавательной деятельности: активности на академических занятиях, регулярности выполнения домашних заданий и частотности самостоятельной работы над языком (если таковая имела место). Была выдвинута гипотеза, что обучающиеся английскому языку, как имеющие высокую потенциальную мотивацию и меньшую выраженность узкоутилитарного мотива², будут иметь и более высокий уровень актуальной мотивации по сравнению со студентами, изучающими немецкий язык.

Анализ полученных данных показал, что изучающие английский язык имеют более высокие показатели потенциальной мотивации. При ответе на вопрос «насколько важен для реализации ваших жизненных целей иностранный язык, который Вы изучаете в вузе?» из обучающихся английскому языку 55 и 23% выбрали вариант «важно» и «очень важно», в то время как среди респондентов, изучающих немецкий, только 53 и 9% выбрали указанные варианты (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Уровень потенциальной мотивации	Студенты, изучающие немецкий язык, %	Студенты, изучающие английский язык, %
Очень низкий	4,49	1,27
Низкий	33,71	20,76
Средний	52,81	55,08
Высокий	8,99	22,88

При сравнении преобладающих учебных мотивов бросается в глаза доминирование «деструктивного» узкоутилитарного мотива (язык изучается лишь потому, что стоит в программе и по нему надо сдавать экзамен) у студентов, обучающихся немецкому языку (50% опрошенных), и большая выраженность прагматической ориентации на овладение языком у студентов, осваивающих английский язык (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Доминирующие мотивы изучения иностранного языка	Изучающие немецкий язык, %	Изучающие английский язык, %
Узкоутилитарный	50,00	30,30
Инструментальный	28,41	38,35
Инструментальный и интегративный	21,59	31,36

Подобные различия в уровне потенциальной мотивации и преобладающих мотивах вполне объяснимы в связи с особой ролью английского как языка международного общения. Тем не менее возникает логичный вопрос: влияют ли и в какой степени данные расхождения на актуальную, т.е. реально побуждающую к учебной деятельности мотивацию?

Т а б л и ц а 3

Уровень актуальной мотивации	Изучающие немецкий язык, %	Изучающие английский язык, %
Низкий	58,42	58,32
Средний	31,46	27,75
Высокий	10,11	12,92
Всего	100,00	100,00

Как можно увидеть из табл. 3, различия в реально-действующей мотивации у обучающихся английскому и немецкому языку почти полностью отсутствуют. Уровень учебно-познавательной активности у студентов, изучающих эти языки, практически одинаков.

Если обратиться к анализу конкретных проявлений актуальной мотивации на академических занятиях и при выполнении домашних работ, то можно увидеть следующее. Более высокая потенциальная мотивация у студентов, изучающих английский язык, не приводит их к более активной работе на академических занятиях и не способствует увеличению времени на выполнение домашних заданий. Как можно увидеть из табл. 4, изучающие немецкий язык несколько чаще выполняют домашние работы по этому предмету³.

Таблица 4

Уровень активности на занятиях по иностранному языку, %	Изучающие немецкий язык, %	Изучающие английский язык, %
Высокий	16,85	18,05
Средний	29,21	26,96
Низкий	53,93	52,22
Регулярность выполнения домашних заданий	Изучающие немецкий язык, %	Изучающие английский язык, %
Всегда	34,83	26,96
В большинстве случаев	38,20	29,94
Через раз	13,48	22,08
Редко выполняют домашнее задание	6,74	12,95
Почти никогда не готовятся	6,74	8,07

Тем не менее ценность, которую учащиеся приписывают достижению хорошего уровня владения иностранным языком, все-таки влияет на их учебное поведение. Как можно увидеть из табл. 5, около 25% респондентов, изучающих английский язык, регулярно или периодически занимаются его самостоятельным изучением, в то время как среди обучающихся немецкому языку эта цифра на порядок ниже и составляет лишь 15%.

Таблица 5

Занимались ли Вы самостоятельным изучением иностранного языка за время обучения в вузе?	Изучающие немецкий язык, %	Изучающие английский язык, %
Да, более менее регулярно	5,68	8,35
Периодически	9,09	16,27
Крайне редко	19,32	20,77
Нет, не занимался	65,91	54,60

Итак, подведем итоги. Отсутствие значимых расхождений в проявлении актуальной мотивации на академических занятиях и при выполнении домашних зада-

ний подтверждает мысль Э. Гидденса о том, что рутинные формы поведения мотивируются отнюдь не мотивами и целями, а усвоенными деятелями правилами и их иррациональными привычками. Тем не менее цель и мотивы способны оказывать мотивирующее воздействие на учащихся, но только, если они находятся в ситуациях свободного выбора, как в случае самостоятельной (не предусмотренным учебным планом) работой над изучением иностранного языка. Только при этом условии мнения, убеждения и мотивы оказывают влияние на учебное поведение учащихся. Отсюда мы можем сделать ряд выводов.

Во-первых, при овладении этим предметом в рамках вузовской программы социокультурный статус изучаемого языка не оказывает практически никакого влияния на учебную активность учащихся. Студенты, изучающие иностранный язык на академических занятиях, затрачивают примерно одинаковое количество усилий и времени как на изучение занимающего лидирующие позиции в полиязыковом пространстве английского языка, так и на менее популярный немецкий язык.

Во-вторых, результаты ставят под сомнение плодотворность изучения учебной мотивации очень популярному в отечественной психологии и педагогике теоретическому подходу, предполагающей детерминацию человеческого поведения доминирующими мотивами. Полученные данные показывают проблематичность использования в качестве объяснительных переменных таких понятий, как цель и мотивы при исследовании учебного поведения. Достаточно оснований для этого дает отсутствие различий в учебной активности у студентов, изучающих английский и немецкий языки, несмотря на расхождения в доминирующих мотивах и неодинаковую оценку ими значимости данных языков для реализации своих жизненных планов.

В-третьих, полученные результаты показывают необходимость и перспективность изучения учебной мотивации с позиций теорий практик, поскольку в ходе исследования не подтвердилось определяющее влияние рациональной составляющей мотивации на познавательную активность. Студенты не стремятся «максимизировать» свою будущую выгоду благодаря овладению иностранным языком. Очевидно, что они в значительной степени действуют в соответствии с приобретенными учебными привычками, инертно следуя усвоенными еще в общеобразовательной школе принципами и правилами «надлежащего» поведения. Тем не менее вопрос о том, какие именно факторы оказывают детерминирующее влияние на познавательную активность, требует исследований иррациональных компонентов в структуре учебной мотивации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Указанное обстоятельство, по-видимому, связано с более сложной языковой системой немецкого языка и некоторыми особенностями «некоммуникативной» методики преподавания этого предмета. Аналогично дело обстоит с языками народов юго-восточной Азии.

² А. Этциони к числу иррациональных компонентов мотивации относит нормативные обязательства, эмоциональные привязанности и привычки [3. С. 93–114].

³ По свидетельству педагогов узкоутилитарный мотив обладает стимулирующей силой для значительной части студентов лишь в периоды контрольных недель и сессии [9. С. 20–21].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Цебелис Дж.* В защиту теории рационального выбора // Современная сравнительная политология: Хрестоматия. М., 1997. С. 52–83.
2. *Девятко И.Ф.* Социологические теории деятельности и практической рациональности. М.: ИС РАН – Аванта-Плюс, 2003. 336 с.
3. *Etzioni A.* The moral dimension. N.Y.: The Free Press, 1988.
4. *Бурдьё П.* Социальное пространство: поля и практики / Пер. с франц.; Отв. ред. пер. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. 576 с.
5. *Бурдьё П.* Практический смысл / Пер. с франц.; Отв. ред., пер. и послесл. Н.А. Шматко. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.
6. *Гидденс Э.* Устройство общества: Очерк теории структуризации. 2-е изд. М.: Академический проект, 2005. 528 с.
7. *Култыгин В.П.* Теория рационального выбора – возникновение и современное состояние // Социологические исследования. 2004. № 1. С. 27–36.
8. *Warde A.* Theories of Practice as an Approach to Consumption // Cultures of Consumption. Working Paper Series. URL: http://www.consume.bbk.ac.uk/working_papers/Warde%20work%20paper%201.doc
9. *Бибрих Р.Р., Васильев И.А.* Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Сер. 114. Психология. 1987. № 2.

Статья представлена научной редакцией «Философия, социология, политология» 24 января 2009 г.