

10. Озеров Н. Некоторые вопросы методики и практики джазового обучения за рубежом. М., 1984. Вып. 1.
 11. Сыров В. Блюз и ладовое мышление рока // Муз. академия. 1996. № 3-4
 12. Сыров В. Джаз на рубеже столетий (от протоджаза к постджазу) // Искусство на рубеже веков. Р., 1999.
 13. Сыров В. Рок-музыка и проблемы культурно-стилевой интеграции // Искусство XX века: уходящая эпоха? Т. 2. Нижний Новгород, 1997.
- Чугунов Ю. Гармония в джазе. М., 1985.

В.В. Лихолетов

Мотивационно-эмоциональный аспект в интенсификации профессионального обучения

V. V. Likholetov

Motivational and emotional aspects in the intensification of vocational training

В современном динамичном мире интенсивные информационные потоки различного характера, включая массированную рекламу (washing commercials – «коммерческую промывку мозгов») посредством телевидения, других СМИ и компьютерных сетей, в известной мере «размывают» человека, обостряя требования к его информационно-методологической культуре. Потоки информации так «захлестывают» людей, что им зачастую становится трудно ориентироваться в них, вычлняя главное. Эта ситуация характерна для всех уровней образования – как школьного, так и высшего, причем абсолютно во всем мире. В ряде публикаций, касающихся, в частности США, отмечается, что сегодня «в потоке информации юным американцам непросто выбрать правильные книги, ничто не помогает вырабатыванию вкуса, да и получение знаний не подстегивается ничем и никем»¹.

Бурная информатизация обостряет проблему смены образовательной парадигмы применительно ко всем сферам человеческой деятельности. Так, например, в бизнес-сообществе современных компаний уже становится привычным термин «обучающаяся организация». В наибольшей мере образовательные претензии социокультурных и социально-экономических систем направлены на профессиональное образование, которое является самым близким к трудовой практике. Оно сегодня становится непрерывным, а современный динамичный мир предъявляет к нему требования не только учета личностных особенностей обучающихся, но также компактности и высокой эффективности процессов обучения, причем подготовленных для «входа» в них людей с любым образовательным уровнем и обеспечивающих их на «выходе» полноценными модулями продуктивных деятельностных знаний, дающими возможность не только «не отставать от жизни», а опережать её.

Проблема интенсификации обучения на всех уровнях – от школьного до послевузовского – стоит сегодня очень остро. Особенно актуально это, например, при получении второго образования взрослыми людьми с высшим или средним профессиональным образованием, имеющим жизненный и производственный опыт.

Нами ранее отмечалось², что существенный научный и практический интерес в этой связи представляет модель интенсификации небольшого (к примеру, продолжительностью 12-16 часов аудиторного времени) целостного модуля учеб-

¹ Коршикова И. Русский завуч американского учителя на работу не примет // Известия. – 1998. – 27 октября.

² Лихолетов, В.В. К технологиям интенсификации творчества в процессах профессионального образования / В.В. Лихолетов // Образование и наука – 2002. – № 3. – С. 10–29

ного курса во время установочной сессии студентов-заочников. Это достаточно «жесткий» вариант отнюдь не только по параметру времени. «Жесткость» постановки проблемы определяется обремененностью обучающихся, помимо учебы, другими заботами, а также практическим отсутствием их «отрыва от производства». Ведь сегодня одни работодатели не понимают важности приращения «человеческого капитала», а другие не могут (или просто не хотят) долго обходиться без толковых сотрудников (а последние, как правило, и учатся).

Любые наработки по подобной «жесткой» (в известной мере предельной) модели обучения могут обеспечить существенно большую эффективность при переходе к другим, более «мягким» ситуациям обучения – с большим временным шагом и меньшей загруженностью обучающихся.

Вместе с тем становится ясно, что при разработке подобной проблемы невозможно обойтись без задействования (или учета) результатов огромного числа междисциплинарных исследований, касающихся самых разнообразных аспектов и каналов воздействия на обучающегося человека.

Ввиду свернутости во времени такого воздействия сразу же возникает мысль о необходимости высокой концентрации содержания учебного материала. Именно поэтому многие ученые активно ведут поиск новых методик и технологий свертывания информации³, базирующихся на самых различных подходах. Так, идея важности опоры на инварианты теоретических знаний пронизывает психолого-педагогические исследования Л.С. Выготского, В.П. Беспалько, Л.В. Занкова, Л.Я. Зориной, Б.Ф. Ломова, Дж. Расмюссена, А.З. Рахимова, Б. Сендова, А.М. Сохора, Н.Ф. Талызиной и др. Ценность базисных идей выделяет И.С. Якиманская, а И.П. Волков рекомендует отбирать узловые вопросы. Интенсивные методы привлекают внимание специалистов по обучению языкам (Е.Д. Авериной, В.А. Вотинова, И.А. Зимней, И. Давыдовой, Г. Лозанова и др.). Другими группами исследователей (Г.И. Ибрагимовым, М.П. Щетининым, А.А. Остапенко, Е.К. Гитман) ведется изучение методов концентрированного обучения. Свернутые дидактические инструменты в виде наглядных моделей, действующих психолого-эмоциональную сферу обучающихся разрабатывают Н.Г. Алексеев, А.Б. Воронцов, Г.П. Животовская, Н.В. Маслова, В.Ф. Шаталов, В.Э. Штейнберг и другие ученые.

Все эти разработки упираются в тщательный учет особенностей восприятия человеком информации, а также тонких «пружин» его психофизиологии. Ведь известно, что, несмотря на огромную информационную мощность мозга (по данным Феррстера, в человеческом мозгу совершается в течение одной секунды около 10^{14} элементарных операций), его пропускная способность через сферу сознательного весьма невелика – не более 10^2 бит/с. Так, по В. Венгеру, «бутылочное горлышко» внимания человека пропускает до 126 бит/с⁴, хотя общий поток информации, воспринимаемый человеком, оценивается в 10^9 бит/с.

В деле интенсификации обучения необходима особая осмотрительность и осторожность. Ведь известен печальный итог экспериментов болгарского профессора Г. Лозанова, проведенных в 70-х годах ушедшего века, когда три десятка абсолютно здоровых молодых людей (мужчины – из разведки и контрразведки, женщины – из стюардесс) спустя 3-5 лет после интенсивного обучения иностранным языкам по суггестивным методикам серьезно заболели физически и психически, а по истечении 7 лет, несмотря на лечение, скончались (!). Это яркое

³ Лихолетов, В.В. Методические особенности свертывания учебной информации в процессе преподавания дисциплин с обширной фактографией / В.В. Лихолетов // Методика вузовского преподавания: мат-лы VI межвуз науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – С. 61–70.

⁴ Венгер, В. Неужели я гений? / В. Венгер, Р. Поу. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – С. 12.

⁵ Правдивцев В. Кто управляет человечеством // Совершенно секретно. – 1999. – № 6.

⁶ Лук, А.Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – С. 74.

⁷ Природа эмоций // Экспериментальная психология / Под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 119–125

напоминание о том, что в людях есть тот «неприкосновенный запас» энергии, который не восстанавливается, а поэтому его перерасход чрезвычайно опасен⁵.

Во избежание подобных нежелательных коллизий и сбережения психики обучающихся от «перегрева» в ходе интенсивного обучения важно учитывать результаты известных к настоящему времени работ, касающихся мотивационно-эмоциональной компоненты процессов такого обучения, а также исследовать методы и средства предотвращения этого «перегрева».

В любом виде деятельности, в т.ч. в обучении, выделяют два вида мотивации: внешнюю, не связанную с характером работы, и содержательную (когда содержание деятельности интересно и приятно). Оба вида мотивации важны, а потому нельзя считать какую-либо из них «выше» или «ниже» другой⁶.

Вместе с тем у мотивации есть определенная мера, а также известны количественные зависимости между силой желания и результатами (продуктивностью) деятельности (при прочих равных условиях, например, одинаковом уровне приобретенных знаний и навыков).

Согласно П. Фрессу и Ж. Пиаже⁷, понятия мотивации и эмоции происходят от слова «movege». Как мотивация, так и эмоция приводят в движение организм, но буква «е» («ех»), имеющаяся в понятии «эмоция», указывает на направление движения – движение «вовне». Таким образом, оценочная (отражательная) функция эмоции непосредственно связана с её побуждающей функцией. Согласно Оксфордскому словарю английского языка, слово «эмоция» восходит к французскому глаголу «mouvoir», означающему «приводить в движение», который начали употреблять в XVII веке, говоря о чувствах (радости, желании, боли) в отличие от мыслей. Эмоция выявляет зону поиска, где будет найдено решение задачи, поэтому эмоциональное переживание содержит образ предмета удовлетворения потребности и отношение к нему, что и побуждает человека к действию.

Безусловно, между мотивацией и эмоцией есть как сходство, так и различие. Для адаптации обучающихся к возникающим перед ними задачам, необходима достаточная мотивация. Но если мотивация слишком сильна, можно лишиться части возможностей, вследствие чего адаптация становится менее адекватной действительности. Тогда в деятельности появляются признаки эмоций, причем иногда адаптивное поведение нарушается, полностью замещаясь эмоциональными реакциями.

Существует представление об оптимуме мотивации, за пределами которого возникает эмоциональное поведение. Понятие оптимума мотивации связано с адекватностью или неадекватностью реакций ситуации. Эта связь соответствует отношению между интенсивностью мотивации и реальными возможностями субъекта в конкретном случае. По мнению психологов (Хоудж, 1935), «эмоциональные реакции обратно пропорциональны способности высших мозговых центров противостоять данной ситуации». Такое понимание вполне согласуется с существованием континуума как в плане внутренних переживаний – от слабых чувств к сильным, – так и в физиологическом плане – от слабой активации к сильной.

Идея оптимума мотивации весьма стара, ведь моралисты во все времена осуждали чрезмерные страсти, ведущие к потере контроля человека над собой. Психологи разных стран подчеркивали, что интенсивная стимуляция отрицательно сказывается на нашей эффективности, т.е. на адаптации к задачам, которые непрерывно ставит перед нами внешняя среда. Так, ещё в 20-е годы ушедшего века было установлено, что эмоция характеризуется довольно сильной диффузной реактивностью, которая выходит за рамки ответов, непосредственно соответствующих возбуждению. Даже психологи, признающие континуум активации, отмечали это нарушение адаптации, возникающее, когда интенсивность ситуации становится слишком сильной. В конце 50-х годов Д.Б. Линдслеем было убедительно доказано, что когда активация становится действительно чрезмерной, эффективность человека ухудшается, у него появляются признаки дезорганизации и ослабления контроля.

Несмотря на то, что доказательство существования оптимума мотивации было получено позже (прежде всего из-за трудностей экспериментального изучения эмоций), первые работы, в которых был выявлен этот оптимум, не касались собственно эмоций. Р. Йеркс и Дж. Додсон ещё в 1908 году первыми на животных установили зависимость между показателем активации и качеством (результативностью) исполнения. В работах более позднего периода (Даффи, Фримена, Шлосберга, Хебба, Мальмо, Канемана и др.) эта зависимость, получившая название закон Йеркса-Додсона (рис. 1), была подтверждена также на людях. Предположение о том, что усиление мотивации повышает качество исполнения, но до определенного предела (если она слишком велика, то исполнение ухудшается), получило при этом надежное экспериментальное подтверждение.

Ухудшение исполнения при сильной активации связано с природой задачи (см. рис. 1). Так, в исследованиях было отмечено замедление реакции в задачах, требующих быстроты; неловкость, когда надо быть точным. Сильная активация «аукается» более медленным научением и снижающимся качеством интеллектуальных решений. Нарушение адаптации при этом выражается не только в количественной, но и качественной форме.



Рис. 1. Интерпретация закона Йеркса-Додсона

Специалисты, занимающиеся проблемами взаимодействия традиций и новаций, отмечают, что ребенок, который ещё не усвоил себе поведения, обычного в окружающей его социальной среде, многое усваивает путем подражания взрослым. Но все же в ряде случаев его образ действий отличается от обычного, а потому старшие его исправляют. В таких ситуациях, чем большее эмоциональное значение имеет обычай, тем сильнее оказывается желание старших внедрить его в умы молодых поколений⁹.

С психологической точки зрения в подобных случаях можно наблюдать ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате наложения другого материала, с которым оперирует субъект. В психологии это явление названо интерференцией (от латинского *inter* – между, *ferens* – несущий)⁹. Один из видов интерференции – ретроактивная интерференция – означает ухудшение сохранения заученной информации, обусловленное заучиванием или оперированием с последующей (интерферирующим материалом).

Выявлено, что относительная величина ретроактивной интерференции уменьшается по мере достижения устойчивого усвоения первоначального материала. Также установлено, что ретроактивная интерференция возрастает по мере увеличения сходства заученного и интерферирующего материалов и достигает максимума при их совпадении¹⁰.

На XXIV международном психологическом конгрессе в Австралии в 1988 году в докладе голландского исследователя М. Де Вольдера было подчеркнуто, что обучение является более эффективным в том случае, если его мотивация строится с учетом осознанных целей обучения, нежели если она ориентирована лишь на усвоение отдельных параметров знания.

⁹ Боас, Ф. Ум первобытного человека / Ф. Боас. – М.: Л., 1926. – С. 123.

¹⁰ Пригожин, И., Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / И. Пригожин, Г. Николис. – М., 1979. – С. 147.

Здесь нетрудно обнаружить своеобразную переключку сделанных выводов с результатами работ профессора психологии М. Чиксентмихайи из Чикагского университета, известного по своим исследованиям тем счастья, креативности, субъективного благополучия и весёлости, но более всего – за идею «потока» – потокового состояния творческих личностей¹¹.

Для каждого дела, по М. Чиксентмихайи, существует свой оптимум интереса и сложности. Если вызов, который предъявляет вам ситуация, слишком велик – вы начинаете нервничать. Если он слишком мал – вам не интересно. Лучшие решения принимаются «в потоке», когда вам и не скучно, и не страшно (рис. 2). Иначе говоря, «поток» – это когда вас «несет», а вашими действиями управляют уместные автоматизмы бессознательного.



Рис. 2. Интерпретация идеи «потока»

Люди часто используют метафору потока при описании ощущения легкости, с которой они выполняли какое-то дело. Многие считают такие моменты лучшими в своей жизни. Спортсмены описывают это как «второе дыхание», религиозные мистики – как «экстаз», а художники и музыканты – как моменты эстетического восторга. По мнению М. Чиксентмихайи, основным условием для попадания в это состояние служит баланс сложности и навыков в конкретной задаче. Ведь вопреки распространенному мнению, лучшие моменты нашей жизни приходят к нам не в состоянии расслабленности или пассивного восприятия. Безусловно, и расслабленность может доставлять удовольствие, например, после тяжелой работы. Однако наилучшие моменты обычно случаются, когда тело и разум напряжены до предела в усилии добиться чего-то трудного и ценного. В интервью журналу «Wired» М. Чиксентмихайи описал «поток» следующим образом: «Быть полностью вовлечённым в деятельность ради неё самой. Это отпадает. Время летит. Каждое действие, движение, мысль следует из предыдущей, словно играешь джаз. Всё твоё существо вовлечено, и ты применяешь свои умения на пределе».

Состояние «потока» можно считать оптимальным состоянием внутренней мотивации, при которой человек полностью включён в то, что он делает. Вероятно, каждый в жизни испытывал это ощущение, характеризующееся свободой, радостью, чувством полного удовлетворения и мастерства, когда некоторые потребности, в т.ч. и базовые, обычно игнорируются. Человек забывает о времени, голоде, своей социальной роли и т.д.

В связи с этим следует отметить, что достаточно давно философы, а также философски мыслявшие психологи пришли к мнению, что время, заполненное разнообразными и интересными впечатлениями, кажется коротким при его проживании, но длинным в воспоминании, тогда как пустой отрезок времени кажется длинным при его прохождении, но коротким при ретроспективном взгляде на него.

Искусствоведом Г.А. Орловым для объяснения данного феномена предложена весьма оригинальная концептуальная модель (рис. 3), отражающая взаимозависимость объективной длительности акта восприятия (T), проективного времени t_p (т.е. проекции T на шкалу t субъективной оценки длительности) и времени созер-

¹¹ Там же.

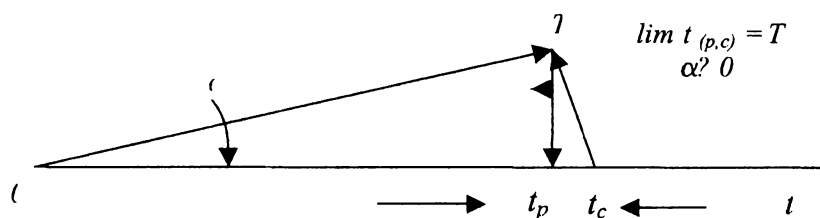
¹² Csikszentmihalyi, Mihaly. Flow: The Psychology of Optimal Experience. – New York: Harper and Row, 1990.

цания t_c (длительности, характеризующей объем содержания переживаемых событий)¹².

Им показано, что при заданной продолжительности музыкального произведения высокая кажущаяся плотность событий (угол β) приводит к уменьшению проективного времени и увеличению времени созерцания (переживания). И, наоборот, по мере угасания интереса слушателя к музыкальному произведению, эти два квазивременных измерения сближаются.

«Выпадение из времени» (освобождение от рабства времени) – есть опыт, который весьма трудно объяснить рациональным языком психологии. Однако именно он представляет собой весьма распространенный мотив мифов многих народов. Так, в одной из русских легенд рассказывается о крестьянине, заблудившемся в дремучем лесу и обнаружившем там церковь, из которой доносилось пение. Прослушав лишь один ирмос, крестьянин вернулся домой, но узнал от глубокого старика, что более ста лет назад человек с его именем ушел в лес и больше его никто не видел.

а)



б)

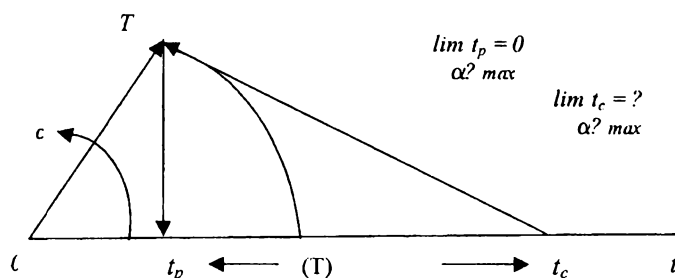


Рис. 3. Взаимосвязь объективной длительности акта восприятия произведения, проективного и созерцательного времени при различном уровне эмоционального соучастия слушателя:
а) низкая кажущаяся плотность событий;
б) высокая кажущаяся плотность событий

Сходным образом, в одной из японских сказок повествуется о некоем рыбаке Урашима Таро, приглашенном за спасение черепахи во дворец морского дракона, где провел всего три дня, но, вернувшись в свою деревню, узнал, что отсутствовал семьсот лет.

Все это есть лишь некоторые примеры многочисленных отражений общечеловеческого архетипа освобождения от времени, которые близки описаниям мистического опыта людей в разных странах (сономама в Японии, сакрама в Индии, вакт в Турции, каирос в Греции и т.д.). Медитативное состояние, называемое этими именами, по мнению Г. Орлова, вовсе не обязательно связано с музыкальными эффектами, но музыка создает наилучшую возможность и является одним из самых благодарных посредников в достижении такого состояния.

Хотим мы этого, или нет, но эмоции влияют на внутреннее состояние нашего сознания. Отрицательные эмоции, такие как грусть, страх, беспокойство или ску-

ка, создают в нашем сознании «психическую энтропию». Это состояние, в котором мы не можем эффективно использовать внимание, чтобы справляться с внешними задачами, поскольку оно необходимо нам, чтобы восстановить свой внутренний субъективный порядок. Положительные эмоции, такие как счастье, сила или бодрость, характеризуют состояние «психической негэнтропии», когда наше внимание не направлено на то, чтобы чувствовать и смаковать жалость к себе. В этом состоянии психическая энергия свободно направляется на осуществление любых дел, которые мы выбираем.

Поэтому, планируя высокий эмоциональный «накал» в изложении материала в ходе интенсивного обучения, мы должны в полной мере использовать достижения современной психологической науки. Ведь сфера образование – это одна из территорий активного «эмоционального выгорания», причем последняя опасность роднит его со сферами военного и мирного управления, театрального, музыкального и других видов искусства.

Греческие философы справедливо полагали, что мы становимся по-настоящему людьми именно в свое свободное время, посвящая его собственному развитию – обучению, занятию искусствами и политической деятельностью. В действительности английское слово «школа» (school) происходит от греческого слова *scholea*, обозначающего «досуг», т.к. греки полагали, что лучшее использование свободного времени – это обучение.

К сожалению, свободное время люди зачастую, увы, посвящают трем основным занятиям, ни одно из которых не соответствует полностью тому, что имели в виду греческие ученые и любители досуга. Первое из них – потребление продукции средств массовой информации (в основном телевидения) с небольшим добавлением газет и журналов. Второе – разговоры. Третье – более активное использование свободного времени, что в большей степени соответствует идеалу: к нему относятся хобби, занятия музыкой, спортом, походы в театры, кино и рестораны.

Ранее нами уже отмечалась особая важность трансферта знаний, сформированных и формирующихся в различных сферах человеческой жизни для реализации целей современного профессионального образования¹³. В связи с этим, отдавая себе отчет в том, что в сферах театральной и музыкальной жизни нашей страны имеется большой объем уникального опыта управления эмоциональными процессами в ходе передачи самых высоких человеческих чувств и идей зрителям и слушателям спектаклей, можно предположить, что многие находки театральной и музыкальной педагогики¹⁴ могут быть весьма полезны для решения задач интенсификации профессионального обучения при подготовке специалистов любых других сфер человеческой деятельности.

В условиях планирования и организации систем интенсивного педагогического взаимодействия педагогов и обучающихся в процессах профессионального образования нами могут быть эффективно задействованы многие режиссерские технологии, способствующие созданию глубоко продуманных систем управления процессами интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной «встряски» участников этого взаимодействия, которое становится своеобразным аналогом театрального или музыкального спектакля.

¹² Орлов, Г. Древо музыки / Г. Орлов. – Вашингтон – Санкт-Петербург: Н.А. Frager&Co, «Советский композитор», 1992. – С. 384–389.

¹³ Лихолетов, В.В. Взаимообогащающий трансферт теоретико-технологических достижений естествознания, техники и музыкально-художественной сферы / В.В. Лихолетов // Инновации в современном музыкально-художественном образовании: мат.-лы Междунар. науч.-практ. конф. и межрег. науч.-практ. семинара «Музыкально-компьютерные технологии в системе многоуровневого непрерывного образования». – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – С. 50–58.

¹⁴ Ершова, А.П. Режиссура урока, общения и поведения учителя. (Педагогика как практическая режиссура) / А.П. Ершова, В.М. Букатова – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 268 с