

Латыпов Рустем Альбертович, Комиссарова Галина Николаевна, Стеценко Елена Олеговна
**АКТУАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются различные способы актуализации творческого потенциала обучающихся на примере курса английского языка для студентов направления подготовки "Психология". Обосновывается возможность применения квантотеоретического формализма контекстно-зависимой актуализации потенциала к моделированию процесса порождения творческих идей в процессе обучения.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/3-1/34.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 3 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 119-126. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/3-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

14. Программа средней школы по русской литературе для VIII-X классов. Киев – Харьков: Радянська школа, 1938. 69 с.
15. Программы средней школы. Литература VIII-X классы. М.: Наркомпрос РСФСР, 1939. 65 с.
16. Речь И. В. Сталина на предвыборном собрании избирателей г. Москвы // Литература в школе. 1938. № 1. С. 1-4.
17. Речь товарища М. И. Калинина на совещании учителей-отличников городских и сельских школ // Литература в школе. 1939. № 1. С. 3-11.
18. Речь тов. Молотова на Первом Всесоюзном совещании работников высшей школы 15 мая 1938 г. // Литература в школе. 1938. № 3. С. 3-11.
19. Речь тов. Сталина на приеме в Кремле работников высшей школы 17 мая 1938 г. // Литература в школе. 1938. № 3. С. 1-2.
20. Смирнов С. А. О педологических извращениях в преподавании литературы // Литература в школе. 1936. № 6. С. 10-13.
21. Совещание актива при редакции журнала «Литература в школе» 10 апреля 1937 // Литература в школе. 1937. № 4. С. 85-89.
22. Сталин И. О недостатках партийной работы и мерах ликвидации троцкистских и иных двурушников // Литература в школе. 1937. № 3. С. 3-28.

EDITORIAL AS PEDAGOGICAL POLITICAL JOURNALISM GENRE (BY MATERIALS OF JOURNAL "LITERATURE AT SCHOOL" OF THE SECOND HALF OF THE 30S OF THE XXTH CENTURY)

Lazarev Yurii Vasil'evich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Ryazan State University named after S. A. Yesenin
journalist.rgu@gmail.com

The article is devoted to school literary education ideologizing processes in the 30s of the XXth century. Special attention is paid to editorials and also party orders and resolutions on school formation that were published in the journal "Literature at School". These journalistic texts determined the main direction of school literary education during that period.

Key words and phrases: school literary education history; journal "Literature at School"; pedagogical political journalism; editorial.

УДК 37.025.8+372.881.1

Педагогические науки

В статье рассматриваются различные способы актуализации творческого потенциала обучающихся на примере курса английского языка для студентов направления подготовки «Психология». Обосновывается возможность применения квантово-теоретического формализма контекстно-зависимой актуализации потенциала к моделированию процесса порождения творческих идей в процессе обучения.

Ключевые слова и фразы: потенциал; творчество; актуализация; обучение; контекстуальность; квантовая теория.

Латыпов Рустем Альбертович, к. пед. н., доцент

Комиссарова Галина Николаевна

Стеценко Елена Олеговна

Сыктывкарский государственный университет

rustem.latyпов@gmail.com; komissarova.g.n.@yandex.ru; stetsenko_elena@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ[©]

Как пишет В. И. Курашов, «ожидаемая продуктивная, а не репродуктивная деятельность специалиста с высшим образованием обуславливает особые принципы образования XXI века: ориентацию на формирование специфического творческого стиля мышления»; «речь идет о творческих работниках, интеллект которых не будет «иммобилизован» схемами, шаблонами, стереотипами «еостоявшейся» в практически утилитарном смысле науки и технологии» [2, с. 276]. Л. Габора и Д. Аэртс справедливо полагают, что статичная, ограниченная среда обуславливает контексты, которые благоприятствуют узкой специализации, локализованной и привязанной к данной конкретной среде, в то время как динамичная среда, насыщенная разнообразными возможностями, способствует выработке общих, независимых от среды, способностей, позволяющих творчески решать разнородные проблемы [21, р. 7].

Творчество является сложным и многогранным явлением, которое включает в себя когнитивные, интраперсональные, межличностные, социокультурные, экономические аспекты [35]. Инкорпорирование элемента творчества в учебный процесс может представлять определенные трудности [31]. Преподаватели зачастую не расположены давать обучающимся возможность проявить свой творческий потенциал на занятиях, всецело фокусируясь на «правильных» ответах, репродукции знаний, послушании и пассивности на учебных занятиях [8]. В конечном счете, правильные ответы оценивать проще, чем ответы творческие. Результатом такого обучения,

когда акцент делается на демотивации творческих ответов и нестандартных подходов обучающихся, может быть то, что, когда обучающиеся выполняют стандартизованные тесты, результаты этих тестов, оцениваемые в баллах, могут быть достаточно высокими. Преподаватели ценят креативность обучающихся, но при этом занимают негативную позицию по отношению к атрибутам, которые ассоциируются с креативностью, таким как импульсивность, независимость суждений и отношений, риск, и т.д., и часто бывают нетерпимыми к ним [10; 17; 37; 43]. Многие преподаватели выражают опасение, что поощрение творчества на занятиях может привести к хаосу. Когда преподаватели прилагают усилия, направленные на стимулирование творчества обучающихся, то зачастую ни сами преподаватели, ни обучающиеся не могут спрогнозировать то, что их ожидает «на выходе». Более того, обучающиеся могут опасаться того, что, если они привнесут что-то новое, отличающееся от прогнозируемых ожиданий, в свой ответ, каким-то образом инкорпорируют свое личностное отношение, нестандартное видение проблемы, то они могут подвергнуться критической оценке.

Несмотря на все возможные трудности, поощрение творчества на учебных занятиях является очень важным аспектом учебного процесса, направленным на повышение эффективности обучения и достижение лучших результатов. Слова «обучающийся» и «творчество» часто встречаются в контекстах, где присутствует слово «потенциал», например: «потенциал обучающегося», «творческий потенциал». Словосочетание «творческий потенциал» может быть использовано для обозначения степени вероятности выполнения тестов, включающих творческие задания, которые предполагают оценку выполнения в баллах. Понятие потенциальности и ее отношение к понятиям актуализации и контекста является предметом исследования в квантовой теории. Как отмечают П. Трессольди и А. Хренников, «область возможного применения квантовой теории информации не сводится только к квантовой физике, она может успешно применяться в различных областях научного знания, например, в когнитивной науке и психологии» [41, р. 394]. Гипотеза о том, что человеческое сознание может демонстрировать квантовоподобные свойства, является актуальной и плодотворной в том смысле, что данное направление является частью междисциплинарных исследований, на пересечении которых возникает новая область научного знания, известная как квантовая когнитивистика (*quantum cognition*), в рамках которой изучается возможность применения формализма квантовой теории к ситуациям, которые традиционно были предметом исследования в когнитивной науке, и в центре внимания которой находится, во-первых, верификация возможности обобщения для ментальных переменных того, что экспериментально верифицировано для физических переменных [Ibidem, р. 402], и, во-вторых, моделирование сущностей и процессов когнитивной природы [7].

Постараемся рассмотреть, как понятие потенциальности из области квантовой теории соотносится с понятием творческого потенциала в контексте учебной деятельности, а также то, каким образом можно актуализировать творческий потенциал обучающихся и какими способами (приемами) оптимизировать его.

В квантовой теории состояние полной потенциальности называется базовым состоянием. Данное понятие применяется по отношению к когнитивным образованиям, которые при своей актуализации могут приобретать различные локализованные формы в зависимости от контекста (среды, ситуации), с которым они взаимодействуют как единицы информации, и образуют единое целое – событие. Базовое состояние является таким состоянием, когда квантовый объект (лучше сказать квантовая сущность, так как квантовые объекты не являются объектами в классическом понимании) не подвергается измерению, потому что процесс измерения оказывает воздействие на состояние квантовой сущности. Понятия базового состояния и контекстуальности применяются и в когнитивистике для описания концептов. Например, *surrounded by water* является характеризующим свойством концепта *island*, но конъюнктивно-эмерджентный концепт *kitchen island* уже не обладает этим свойством. Концепт *island* может мгновенно переходить в состояние, в котором данное характеризующее свойство отсутствует. Итак, базовое состояние концепта – это такое состояние концепта, когда на него не влияет никакой контекст [4; 18; 21]. Например, минуту назад вы не думали о жирафе, и концепт *giraffe* был в своем базовом состоянии. Сейчас вы думаете о жирафе, но уже в контексте чтения книги или просмотра телепередачи, и таким образом соответствующий контекст неизбежно окрашивает концепт *жираф* в свой «контекстуальный цвет». Когда концепты взаимодействуют с контекстами, всегда существует возможность возникновения новых эмерджентных свойств, которые нельзя было предсказать логически, исходя из знания отдельно о концепте и отдельно о контексте. Как отмечают Л. Габора и Д. Аэртс, «новые идеи рождаются в динамичной и контекстно-модифицируемой структуре памяти, которая имеет конфигурацию, подобную сети или паутине. Она представляет собой своего рода «плавильный горшок», в котором различные компоненты сливаются, образуя при этом новые сочетания и гибридные структуры (концептуальные бленды). Порождение творческой мысли представляет собой процесс «шлифовки» какой-либо идеи, то есть актуализации ее потенциала в результате взаимодействия с различными контекстами» [21, р. 13].

Полагаем, что понятие потенциальности может применяться и по отношению к обучающемуся (точнее сказать, к его когнитивному состоянию). Каждого обучающегося можно рассматривать в качестве неиссякаемого источника потенциальности, и задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь актуализировать потенциальность таким образом, чтобы она локализовалась в определенной форме в контексте среды обучения. Данная потенциально зависимая перспектива процесса обучения требует использования соответствующих приемов обучения. Когда преподаватель осуществляет взаимодействие с обучающимися, всегда существует возможность новых эмерджентных результатов, которые невозможно линейно, логически спрогнозировать, исходя из раздельного знания о преподавателе, об обучающемся, о плане занятия, программе, среде обучения. Мысли и идеи обучающегося при его взаимодействии с конкретным занятием и конкретным подходом

к проведению этого занятия могут потенциально эволюционировать по новым, непредетерминированным, творчески-эмерджентным траекториям, которые преподаватель не может заранее в полной мере спрогнозировать.

Какие же проблемы могут возникать при инкорпорировании творчества в учебный процесс? Для того чтобы оптимизировать творческий потенциал обучающихся в учебном процессе, необходимо определить и учитывать те факторы, которые могут препятствовать актуализации творческого потенциала обучающегося в контексте учебного занятия.

Термин «творчество», понимаемый как свойство личности, как ее потенциальная способность к созиданию как процессу, часто используется без его характеризующего свойства, а именно прогнозируемых, ожидаемых результатов [31]. Когда у преподавателя отсутствует ясное понимание того, что представляет собой творчество как потенциальное свойство личности, то у него могут возникнуть определенные трудности в реализации своей способности актуализировать творческий потенциал обучающегося [10; 38]. То, что преподаватель и обучающиеся получают на «выходе» процесса обучения, можно считать творческим результатом, если этот результат обладает такими признаками, как оригинальность, содержательность, соответствие заданию и потенциальная эстетическая ценность [40]. Конкретизация того, какой потенциально возможный творческий результат преподаватель ожидает на «выходе», может помочь ему, с одной стороны, повысить эффективность и продуктивность занятий и, с другой стороны, «раскрепостить» обучающихся, чтобы они не испытывали чувства тревожности или смущения в ожидании того, что их нестандартный, творческий ответ вызовет критику или непонимание. Более того, творческий процесс может дать не только ощутимые внешние результаты, но и привести к внутренним преобразованиям, которые включают в себя не только лучшее понимание самой сферы творчества, но и лучшее осознание личностного смысла продукта учебной деятельности, принятие чувства своей идентичности, повышение уверенности обучающегося в себе.

Достаточно простым и эффективным способом поощрения креативности у обучающихся в условиях учебного занятия является подход к обучающимся не как к «вместилищу», куда мы помещаем знания, а как к существам, которые биологически предрасположены к ассимиляции знаний, к структурированию их в своей собственной системе ценностных координат и в конечном итоге к их операционализации. Человек не стремится узнать какие-то факты только ради получения информации. Ему нужны факты, которые заполняют информационные лакуны, что вызывает поток новых осмыслений, результатом чего является более когерентная и сложная ткань миропонимания. Любая целостная и последовательная концептуализация как внешнего по отношению к человеку мира, так и его внутреннего мира требует от нас рассматривать мир, как писал В. фон Гейзенберг, как единую сложную ткань разнообразных событий в их взаимном переплетении, когда взаимодействия и связи разного рода накладываются друг на друга, переходят друг в друга, комбинируются, тем самым определяя текстуру единого целого [27, p. 96].

Таким образом, обучение может стать само по себе интригующим и запоминающимся опытом. Преподаватель может способствовать этому путем гибкой адаптации учебных программ и планов занятий с учетом интересов и перспектив конкретных обучающихся, а также спонтанных ситуаций, возникающих на занятии, и событий из информационного новостного потока.

Приемом стимулирования актуализации творческого потенциала обучающихся является предоставление им возможности выбора. Например, вместо того чтобы давать обучающимся заранее подготовленную (и одну на всех) тему эссе, можно предложить им самим выбрать какую-то тему в рамках более широкого диапазона общей темы. Кроме того, преподаватель может предложить подборку возможных заданий, которые обучающийся может выполнять в произвольном порядке, при этом ему предоставляется возможность сконцентрироваться исключительно на том задании, которое вызывает у него наибольший интерес.

Такого рода приемы дают обучающимся благоприятную возможность как осознать свои уникальные интересы и таланты, так и актуализировать их. Например, на занятии по профессиональному английскому языку, когда студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Психология», изучают тему *Psychology of Creativity*, им можно предложить выбор между работой над проектом и написанием эссе. Задание может быть сформулировано следующим образом: *Choose and prepare either (1) a presentation, (2) an essay, or (3) a project. Presentations are done individually or with a partner. You may choose a chapter of the textbook that we are not covering in class, or your own topic so long as it is relevant to creativity. Creative presentations are encouraged. An essay can be (1) a critical evaluation of at least two papers on a topic related to creativity that discusses the merits of different techniques, perspectives, or approaches. Or the essay can be (2) an explanation of how something learned in class applies to or sheds light on your own creative activities. A project can be anything you want so long as it shows in a nontrivial way that you learned something about creativity in this class. Important: it is not adequate that the project simply is creative (e.g. a set of paintings or poems or a scrapbook). It has to demonstrate principles of the psychology of creativity.* Задание должно даваться студентам на первом занятии, когда начинается работа над этой темой, а конечный продукт – эссе или проект – должен быть представлен студентами на завершающем занятии по теме. На втором занятии студентам можно предложить список возможных тем эссе и проектов, а также список интернет-ресурсов по тематике, связанной с творчеством. Можно также продемонстрировать в качестве примера эссе и проекты студентов, которые уже закончили изучение данной темы. Задания подобного рода достаточно свободны и не ограничены жесткими рамками, поэтому отдельные студенты могут чувствовать некоторую растерянность. В том случае, когда у студента возникают трудности по выбору темы эссе или проекта, он может обратиться к преподавателю за консультацией.

Основное требование в отношении выбора темы проекта или эссе может быть сформулировано следующим образом: *Regarding your choice of topic: it is best to choose something you are passionate about. But if you choose a topic that most people would consider to be only minimally creative (such as, say, hockey) you may have a challenge ahead of you explaining why you think it's creative. If you genuinely believe that most people just haven't yet appreciated the creative element of your chosen topic, and you think you can argue this convincingly, then go for it. But if the reality is that you're just trying to find a way of getting marks for a course while writing about your favourite topic that will show through.*

Подобного рода задания, характеризующиеся ингерентной неопределенностью, стимулируют студентов искать связи между отдаленными концептами и пытаться по-новому взглянуть на известные факты, увидеть новые перспективы. Исследования по сочетаниям концептов показывают, что соединение разнородных концептов может вызывать более творческие интерпретации [44], и, соответственно, задания с некоторой долей неопределенности и свободы выбора предоставляют обучающимся больше благоприятных возможностей в их попытках найти связи между разнородными концептами, в инкорпорировании перцептивного опыта обучающихся в контекст новых концептуальных связей, что, в свою очередь, может привести к более творческим результатам на «выходе» учебного процесса [32]. Таким образом, данный прием играет важную роль в развитии творческого мышления обучающихся. Подобным образом, когда обучающимся предоставляется свобода выбора темы эссе или проекта, они могут актуализировать связи между тем, что они уже изучили, и теми видами деятельности, которые для них являются личностно значимыми в данный момент.

К сожалению, рабочие программы дисциплин и календарно-тематические планы со своей жесткой структурой зачастую плохо совместимы с необходимостью создания творческой среды на занятиях и актуализацией творческого потенциала обучающихся. Введение элемента творчества (в особенности когда речь идет о процессе порождения новой идеи) требует значительных затрат времени. Имеются данные из области нейробиологии [20], а также теоретические и экспериментальные данные из области когнитивистики, психологии творчества [19; 20; 24], которые свидетельствуют не только о том, что генеративная стадия творческого мышления характеризуется высокой степенью дивергентности как в том смысле, что новая идея (концепт) может эволюционировать по различным траекториям или порождать различные возможности, так и в том смысле, что «сырая», нечеткая, нефокусированная идея требует дальнейшей обработки (лучше сказать – редактирования), чтобы стать жизнеспособной. Подобным образом исследовательская стадия творческого мышления может быть конвергентной, но не в плане того, что какая-то одна идея выбирается из множества альтернативных идей, а в плане того, что «сырая» идея рассматривается и оценивается с различных перспектив, пока она не подвергнется новой фокусировке через механизм редескрипции. Термины «дивергентный» и «конвергентный» применимы к творческому мышлению в аспекте описания движения от четко определенной (находящейся в когнитивном фокусе) идеи к нечетко определенной (находящейся вне фокуса) идеи и обратно (движения, подобного движению маятника). Творчество также характеризуется как поступательным, там и обратным перемещением в диапазоне между дивергентным (ассоциативным, интуитивным) и конвергентным (аналитическим, логическим) режимами мышления в зависимости от существа проблемы и стадии ее решения [20]. Структура новой идеи находится в состоянии потенциальности, потому что нечетко определенные элементы могут принимать различные значения в зависимости от того, каким образом происходит актуализация этой идеи. Актуализация предполагает отделение релевантных свойств от нерелевантных посредством рассмотрения данной идеи с различных перспектив. Иными словами, человек проводит наблюдение того, как данная идея взаимодействует с вариативными внутренними и внешними контекстами.

Применительно к учебному процессу смысл вышесказанного заключается в следующем: чтобы «сырая» идея актуализировалась, приняв локальную форму конечного продукта (проекта, эссе и т.д.), обучающимся требуется достаточное время. В ситуациях, когда установлены жесткие временные рамки для выполнения задания (к примеру, в рамках ЕГЭ), обучающимся трудно показать хорошие результаты при выполнении творческих заданий. Кроме того, еще одно преимущество предоставления обучающимся достаточного времени для выполнения заданий творческого характера заключается в том, что когда преподаватель просит студентов о том, чтобы при выполнении проекта они постарались проявить свою индивидуальность, свое личностное видение проблемы, то это, несомненно, повышает их внутреннюю мотивацию. Для того чтобы дать возможность обучающимся в полной мере реализовать свой творческий потенциал в рамках работы над проектом или при написании эссе, преподаватель может предложить им такого рода задания, которые предполагают как поэтапную работу над их выполнением, так и обратную связь на каждом этапе.

Как отмечает Л. Габора, по мере развертывания процесса творческого мышления в сознании человека, по мере того, как идея переходит из состояния «озарения» в состояние «оформленного законченного продукта», происходят определенные когнитивные изменения в сознании человека [18, p. 127]. Ряд исследователей выделяют четыре стадии творческого процесса: подготовительную, инкубационную, стадию озарения и стадию верификации [12; 26; 42]. Другие ученые полагают, что стадия инкубации не является необходимой и что творческий процесс можно свести к генеративной стадии «мозгового штурма», за которой следует оценочно-фокусирующая стадия [15; 16]. Существование стадий творческого процесса согласуется с широко распространенным взглядом на то, что есть два режима мышления – интуитивно-ассоциативный и оценочно-аналитический [29; 30; 36; 39]. Творческий процесс требует не только способности использовать как ассоциативный, так и аналитический режимы мышления, но также умение вариативно использовать тот режим мышления, который соответствует характеру конкретной проблемы, требующей решения.

Л. Габора, изучая то, какие когнитивные механизмы лежат в основе креативности, выделяет три аспекта архитектуры памяти, в которой хранятся и из которой извлекаются концепты и воспоминания: ассоциативность памяти, ее распределенный характер и фрагментированность. При такой архитектуре памяти, если области памяти, в которых хранятся два концепта, перекрываются, то это означает, что они имеют по меньшей мере одно общее свойство. Отношение между воспоминаниями и концептами, которые хранятся в перекрывающихся областях памяти, является, скорее, отношением корреляции, нежели отношением каузации [18].

С. Мартиндейл выделяет два психологических атрибута, которые ассоциируются с творчеством, а именно: дефокусированное внимание и высокая сензитивность (в том числе сензитивность к подсознательным впечатлениям) [33]. Еще одна характеристика заключается в том, что творческие личности имеют «плоские ассоциативные иерархии». Крутизна (скорость возрастания или убывания функции) ассоциативной иерархии личности экспериментально измеряется путем сравнения количества порождаемых слов как реакция на слово-стимул в ассоциативном тесте. Те испытуемые, которые порождают небольшое количество слов-ассоциатов в ответ на слово-стимул, характеризуются «крутой» ассоциативной иерархией. И, наоборот, те испытуемые, которые порождают много слов-ассоциатов, обладают «плоской» ассоциативной иерархией. Данный параметр называется ассоциативной широтой, основывающейся на стремлении воспринимать стимул или ситуацию более детализировано, идентифицируя при этом большее количество свойств, в том числе и тех, которые являются более дистантными по отношению к ядру того концепта или концептуального пространства и которые категоризируют данный стимул или ситуацию [34].

Новая идея сначала возникает в «неотшлифованной» форме, существуя в состоянии потенциальности, предполагающем, что вновь установленная концептуальная смысловая связь является контекстно-зависимой. Взаимодействие с каким-либо контекстом определяет как ее свойства, так и траекторию ее эволюции. Функция актуализации с широким спектром также является условием творчества, потому что она дает высокую вероятность «захвата» новых комбинаций свойств через преобразование и переосмысливание (в том числе метафорическое) необычных сочетаний концептов. Например, представим когнитивное состояние человека, которому впервые пришла в голову мысль слепить снеговика. В этой ситуации он будет думать о снеге не только в плане его наиболее типичных концептуальных свойств, таких как «белый» или «холодный», но также и с учетом его менее типичного свойства «формуемость». В момент «изобретения» снеговика возникают различные потенциально возможные способы решения проблемы «Каким будет его нос?». Возможно, под рукой у изобретателя в этот момент была морковка, поэтому концепт *снеговик* в итоге приобрел контекстуально-эмерджентное свойство «нос из морковки». Новые идеи возникают в процессе «концептуальной переплавки»: детали эпизодов, воспоминания, смыслы концептов смешиваются, сливаются, перетекают друг в друга, образуя при этом концептуальные бленды таким образом, что эти новые эмерджентные концептуальные бленды легко рекомбинируются, формируя при этом новые уникальные комбинации с новыми свойствами.

Представляется возможным математически моделировать творческий процесс, используя для этой цели формализм квантовой теории, который изначально был разработан для решения проблем, связанных с контекстуальностью и эмерджентным характером свойств объектов квантового мира. Когда квантовые сущности объединяются, они переходят в запутанное (зацепленное) состояние. Если H_1 – это гильбертово пространство, описывающее состояние первой сущности, а H_2 – гильбертово пространство, описывающее состояние второй сущности, то пространство состояний объединенной эмерджентной новой квантовой сущности, находящейся в запутанном состоянии и обладающей новым набором свойств, описывается тензорным произведением двух исходных гильбертовых пространств $H_1 \otimes H_2$. По причине линейности гильбертова пространства математический формализм квантовой механики имеет ограничения в отношении возможности описания того, как объединяются концепты, образуя новые идеи в сознании человека. Эти ограничения преодолеваются при помощи КАП-формализма (КАП – контекстнозависимая актуализация потенциала), который является обобщением квантового формализма [5; 6; 21; 22; 23]. КАП-формализм дает возможность описывать эволюцию сложных идей и концептов как взаимоконтекстуализирующих конъюнктивно-эмерджентных образований, которые характеризуются квантовоподобным поведением. Идеям требуется контекст для того, чтобы актуализироваться в мыслях или опыте. КАП-формализм позволяет исследователю эксплицитно инкорпорировать как контекст, который актуализирует концепт (точнее сказать – концептуальную сеть) в памяти человека, так и изменение состояния, которое эта актуализация вызывает в концепте (возможно, трансформируя его во что-то новое и творческое), в формальное описание самого концепта. Концепт рассматривается не как фиксированная ментальная репрезентация внешнего мира, но как источник потенциальности, которая вызывает динамическую аттракцию контекстно-специфичных когнитивных состояний (в том числе не только воображаемых, но даже и противоречащих повседневному опыту человека как носителя когнитивных состояний) в определенное подпространство общего концептуального пространства. Взаимодействие с контекстом (стимулом или ситуацией) вызывает редукцию волновой функции («коллапс» на жаргоне квантовой теории [14, р. 23]) и локализацию в форме экземпляра-конкретизации данного концепта. Таким образом, концепт нельзя описать вне зависимости от контекста. Не только сам концепт придает смысл стимулу или ситуации, но и ситуация сообщает концепту осмысленность. Когда два и более концепта взаимодействуют друг с другом, образуя конъюнктивно-эмерджентное образование, обладающее контекстно-специфичным набором свойств (при этом наследуется не только большее количество свойств как самого концепта, так и стимула, но при этом могут возникать и новые свойства, которые до редукции находились в состоянии потенциальности), они взаимно актуализируют потенциал друг друга.

Ситуация (стимул) вызывает изменение когнитивного состояния таким образом, что состояние суперпозиции переходит в редуцированное состояние. Состояние после «коллапса» будет, скорее всего, состоять из конъюнкции концептов, операционализируемой в ассоциативном режиме мышления [18].

Рассмотрим некоторые приемы обучения, которые могут помочь актуализировать творческий потенциал обучающихся.

Юмор помогает снять напряжение и создать среду обучения, стимулирующую интерес и творческое мышление, а также снять коммуникативные барьеры как между самими обучающимися, так и между преподавателем и обучающимися [11]. Юмор также способствует улучшению восприятия и сохранению в памяти приобретенной информации, главным образом за счет снижения стресса и тревожности обучающихся [28]. Использование юмора на занятии может быть не только в форме шуток. Преподаватель может инкорпорировать юмор в форме забавных цитат, юмористических определений терминов, мультипликации, карикатур. Как отмечает Е. П. Белкина, «юмористические тексты обладают огромным дидактическим потенциалом <...> и могут быть источником идей и творческого вдохновения» [1, с. 29]. «Использование юмористических текстов при обучении студентов <...> повышает мотивацию, создавая атмосферу комфорта и легкости, делая учебный процесс профессионально значимым» [Там же, с. 31]. О важности использования юмора как приема развития творчества обучающихся пишет и Р. Берк, отмечая, что юмор создает позитивную, способствующую лучшему усвоению материала и стимулирующую интерес к нему атмосферу на занятии [11, р. 11]. Например, по окончании изучения темы *Psychological Disorders* (в работе со студентами направления «Психология» на занятиях по английскому языку нами используется учебное пособие [3]) преподавателем была использована следующая шутка: *If you get the joke below you've understood this material... Welcome to the Psychological Clinic! If you have an obsessive-compulsive disorder, please press 1, as many times as you like. If you are co-dependent, please ask someone to press 2 for you. If you have multiple personality disorder, please press 3, 4, 5, and 6. If you are paranoid or delusional, we know who you are and what you want. Just stay on the line so we can trace the call. If you are schizophrenic, listen carefully and a little voice will tell you which number to press. If you are depressed, it doesn't really matter which number you press. Probably no one will answer anyway.*

Интерактивные приемы помогают инкорпорировать в учебный процесс такие формы, которые оживляют занятие, делают его более интересным. Использование, например, приемов групповых дискуссий или «мозгового штурма» способствует повышению уровня вовлеченности каждого обучающегося в групповую деятельность. Однако групповые формы работы не всегда приводят к актуализации на занятии творческого потенциала конкретного обучающегося, так как может иметь место излишне завышенная оценка тех идей, которые были порождены коллективным сознанием [9]. В отношении проектной работы представляется целесообразным и полезным, чтобы вначале обучающиеся поработали над проектом самостоятельно, каждый в отдельности, и только на последующих этапах реализации проекта имела место их совместная работа в группе (группах). Такая последовательность может дать обучающимся возможность в наиболее благоприятном для них режиме обдумать свою идею, актуализировать ее вероятностный потенциал, осуществить ее проекцию на внутренний контекстный базис и придать ей определенную локализованную форму при трансформации этой идеи в конкретный конечный продукт через групповое обсуждение и обратную связь.

Персонификация опыта обучения является еще одним приемом, позволяющим связать изучаемый материал с индивидуальным опытом каждого обучающегося. Стимулирование обучающихся поделиться своим личным опытом в отношении обсуждаемой темы помогает им персонифицировать коллективное обсуждение. Кроме того, преподаватель может спроектировать задания таким образом, чтобы учебный материал имел для обучающихся личностный смысл, что, несомненно, повысит их внутреннюю мотивацию к изучению данного материала.

Еще одним приемом развития творческого мышления является использование метафор в обучении. Метафоризация помогает установить связи между тем материалом, который обучающиеся уже изучили, и новыми концептами, которые находятся в процессе усвоения [25]. Этот прием может помочь обучающимся осуществить, во-первых, перевод концептов различной степени сложности с уровня наиболее абстрактного на уровень их конкретизации в индивидуальной памяти и, во-вторых, инкорпорировать новый концепт в имеющуюся в индивидуальном сознании сеть концептов (тем самым создавая большее количество сильных связей между концептами-ассоциатами, что, в свою очередь, повышает вероятность активации концепта-цели [13]). Активация метафорических концептуальных связей также может вызывать ассоциативное индуцирование уже имеющегося у обучающегося знания [45].

Подчеркнем, что развитие творческого потенциала не только является средством совершенствования профессиональной компетенции преподавателя, решения проблемных задач или повышения мотивации обучающихся к учебной деятельности, но и, как отмечает В. И. Курашов, будет эффективно способствовать тому, что «через расширение интеллектуально-творческого диапазона специалистов <...> будет повышена эффективность их духовно-познавательной и материально-практической деятельности» [2, с. 280].

В заключение отметим, что квантотеоретическое понятие потенциальности может пролить свет на понятие потенциала в контексте учебной деятельности. Представляется важным обратить внимание не столько на продукт творчества обучающихся, сколько на сам процесс творчества, если мы ведем речь о стимулировании творческого мышления и актуализации творческого потенциала обучающихся.

Список литературы

1. **Белкина Е. П.** Использование юмористических текстов при обучении английскому языку студентов направления подготовки «Туризм» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21). Ч. 2. С. 29-31.
2. **Курашов В. И.** Начала прагматической антропологии: учеб. пособие. Изд-е 2-е, испр. М.: Изд-во КДУ, 2007. 304 с.
3. **Макарова Е. А.** Английский для психологов: учеб. пособие. Изд-е 2-е, испр., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2011. 403 с.
4. **Aerts D.** A Potentiality and Conceptuality Interpretation of Quantum Physics // *Philosophica*. 2010. Vol. 83. P. 15-52.
5. **Aerts D., Broekaert J., Sozzo S., Veloz T.** The Quantum Challenge in Concept Theory and Natural Language Processing [Электронный ресурс]. URL: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1306/1306.2838.pdf> (дата обращения: 20.11.2013).
6. **Aerts D., Bundervoet S., Czachor M., D'Hooghe B., Gabora L., Polk P., Sozzo S.** On the Foundations of the Theory of Evolution [Электронный ресурс]. URL: <http://arxiv.org/abs/1212.0107> (дата обращения: 20.11.2013).
7. **Aerts D., Gabora L., Sozzo S., Veloz T.** Quantum Structure in Cognition: Fundamentals and Applications [Электронный ресурс]. URL: <http://arxiv.org/abs/1104.3344> (дата обращения: 20.11.2013).
8. **Alencar E. M.** Mastering Creativity for Education in the 21st Century // Proceedings of the 13th Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children. Istanbul, 2002. P. 13-21.
9. **Baumeister R. F., Bushman B. J.** Social Psychology and Human Nature. 2nd ed. N. Y.: Wadsworth; Cengage, 2010. 672 p.
10. **Beghetto R. A.** Does Creativity have a Place in Classroom Discussions? Prospective Teachers' Response Preferences // *Thinking Skills and Creativity*. 2006. Vol. 2 (1). P. 1-9.
11. **Berk R. A.** Professors are from Mars, Students are from Snickers: how to Write and Deliver Humor in the Classroom and Professional Presentations. Madison: Mendota Press, 1998. 185 p.
12. **Boden M. A.** The Creative Mind: Myths and Mechanisms. 2nd ed. London: Routledge, 2004. 360 p.
13. **Bruza P., Kitto K., Nelson D., McEnvoy C.** Is There Something Quantum-Like about the Human Mental Lexicon? // *Journal of Mathematical Psychology*. 2009. Vol. 53 (5). P. 363-377.
14. **Busemeyer J. R., Bruza P. D.** Quantum Models of Cognition and Decision. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 333 p.
15. **Dartnell T.** Artificial Intelligence and Creativity: an Introduction // *Artificial Intelligence and the Simulation of Intelligence Quarterly*. 1993. Vol. 85. P. 15-57.
16. **Dennett D. C.** Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology. Cambridge, Mass. – London: The MIT Press, 1981. 377 p.
17. **Fasko D.** Education and Creativity // *Creativity Research Journal*. 2001. Vol. 13. P. 317-327.
18. **Gabora L.** Cognitive Mechanisms Underlying the Creative Process [Электронный ресурс] // Proceedings of the Fourth International Conference on Creativity and Cognition (October 13-16, 2002, Loughborough University, UK) / ed. by T. Hewett, T. Kavanagh. Loughborough, Leicestershire, 2002. P. 126-133. URL: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1310/1310.1678.pdf> (дата обращения: 20.11.2013).
19. **Gabora L.** Creative Thought as a Non-Darwinian Evolutionary Process // *Journal of Creative Behavior*. 2005. Vol. 39 (4). P. 262-283.
20. **Gabora L.** Revenge of the «Neurds»: Characterizing Creative Thought in Terms of the Structure and Dynamics of Human Memory // *Creativity Research Journal*. 2010. Vol. 22 (1). P. 1-13.
21. **Gabora L., Aerts D.** A Cross-Disciplinary Framework for the Description of Contextually-Mediated Change // *Electronic Journal of Theoretical Physics*. 2007. Vol. 4 (15). P. 1-22.
22. **Gabora L., Aerts D.** Contextualizing Concepts Using a Mathematical Generalization of the Quantum Formalism // *Journal of Experimental and Theoretical Artificial Intelligence*. 2002. Vol. 14 (4). P. 327-358.
23. **Gabora L., Rosch E., Aerts D.** Toward an Ecological Theory of Concepts // *Ecological Psychology*. 2008. Vol. 20 (1). P. 84-116.
24. **Gabora L., Saab A.** Creative Interference and States of Potentiality in Analogy Problem Solving [Электронный ресурс] // Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. (July 20-23, 2011). Boston, MA, 2011. P. 3506-3511. URL: https://people.ok.ubc.ca/lgabora/papers/conf_papers/GaboraSaab-CogSci2011.pdf (дата обращения: 20.11.2013).
25. **Glynn S. M., Takahashi T.** Learning from Analogy-Enhanced Science Text // *Journal of Research in Science Teaching*. 1998. Vol. 35. P. 1129-1149.
26. **Hadamard J.** The Mathematician's Mind: the Psychology of Invention in the Mathematical Field. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996. 166 p.
27. **Heisenberg W.** Physics and Philosophy. The Revolution in Modern Science. N. Y.: Harper and Row, 1962. 144 p.
28. **Hill D. J.** Humor in the Classroom: a Handbook for Teachers (and Other Entertainers!). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1988. 133 p.
29. **James W.** The Principles of Psychology. N. Y.: Dover, 1950. 689 p.
30. **Johnson-Laird P. N.** Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 513 p.
31. **Kampylis P.** Bringing out the Meaning of Creativity in the Framework of Primary Education // *Music in the First Grade*. 2008. Vol. 5. P. 70-79.
32. **Koestler A.** The Act of Creation. N. Y.: Hutchinson & Co., 1964. 752 p.
33. **Martindale C.** Biological Bases of Creativity // *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 137-152.
34. **Mednik S. A.** The Associative Basis of the Creative Process // *Psychological Review*. 1962. Vol. 69. P. 220-232.
35. **Plucker J. A., Runco M. A.** Enhancement of Creativity // *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, CA.: Academic Press, 1999. P. 669-675.
36. **Rips L. J.** Necessity and Natural Categories // *Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127. P. 827-852.
37. **Runco M. A.** Education for Creative Potential // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2003. Vol. 47 (3). P. 317-324.
38. **Runco M. A., Johnson D. J., Bear P. K.** Parents' and Teachers' Implicit Theories on Children's Creativity // *Child Study Journal*. 1993. Vol. 23. P. 91-113.
39. **Sloman S.** The Empirical Case for two Systems of Reasoning // *Psychological Bulletin*. 1996. Vol. 119. P. 3-22.
40. **Sternberg R. J., Kaufman J. C., Pretz J. E.** The Creativity Conundrum. N. Y.: Psychology Press, 2001. 150 p.
41. **Tressoldi P., Khrennikov A.** Remote State Preparation of Mental Information: a Theoretical Model and a Summary of Experimental Evidence // *NeuroQuantology*. 2012. Vol. 10 (3). P. 394-402.
42. **Wallas G.** The Art of Thought. N. Y.: Harcourt, Brace and Co., 1926. 314 p.
43. **Westby E. L., Dawson V. L.** Creativity: Asset or Burden in the Classroom? // *Creativity Research Journal*. 1995. Vol. 8 (1). P. 1-11.
44. **Wilkenfeld M. J., Ward T. B.** Similarity and Emergence in Conceptual Combination // *Journal of Memory and Cognition*. 2001. Vol. 45. P. 21-38.
45. **Williams L. E., Bargh J. A.** Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth // *Science*. 2008. Vol. 322. P. 606-607.

ACTUALIZATION OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Latypov Rustem Al'bertovich, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor

Komissarova Galina Nikolaevna

Stetsenko Elena Olegovna

Syktuykar State University

rustem.latypov@gmail.com; komissarova.g.n.@yandex.ru; stetsenko_elen@mail.ru

The article considers the various ways of students' creative potential actualization by the example of the English language course for the students of training direction "Psychology". The possibility of the application of quantum-theoretical formalism of context-dependent potential actualization to the modeling of the process of generating creative ideas in the learning process is substantiated.

Key words and phrases: potential; creativity; actualization; training; contextuality; quantum theory.

УДК 81'221: 316'77

Филологические науки

В работе обосновывается необходимость введения в научный оборот терминологического словосочетания «коды визуального поведения» для всех типов зрительно наблюдаемых невербальных знаков – поведенческих (в том числе и жестовых), вещных, а также семиотически значимых визуально воспринимаемых результатов действий человека над своим лицом и телом. Предлагаемый автором психосемиотический подход к коммуникативным единицам, входящим в указанную группу, т.е. разграничение собственно кодов визуального поведения и их коррелятов в сознании – образов визуального поведения, позволяет обозначить те свойства, что определяют особенности использования репрезентаций кодов визуального поведения в текстах СМИ.

Ключевые слова и фразы: невербальная семиотика; невербальное поведение; тексты СМИ; психосемиотика; прагматика.

Мардиева Ляйля Агъдасовна, к. филол. н., доцент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

layka66@mail.ru

**КОДЫ ВИЗУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И АССОЦИИРОВАННЫЕ
С НИМИ СМЫСЛЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ[©]**

Коды визуального поведения в контексте невербальной семиотики

Среди множества типологий невербальных поведенческих кодов [3; 6; 7] обратим внимание на те, в основе которых лежит канал восприятия человеком внешнего мира. Наиболее полной среди подобных классификаций является, пожалуй, психосемиотическая структурная схема невербального поведения В. А. Лабунской, построенная с учетом всех ведущих систем отражения человека – акустической, оптической, тактильно-кинестезической и ольфакторной. Автор называет главной ту систему знаков, что отражается с помощью оптической системы, центральное место в ней занимают зрительно воспринимаемые выразительные движения тела, жесты рук, походка, движения глаз и лица, а также поза (т.е. кинесика) [8, с. 26-27].

В систематизации невербальных коммуникативных знаков этолога, биолога и антрополога М. А. Бутовской кроме четырех указанных выше систем выделяется еще и символический канал связи, который способен передавать такие типы знаков, как одежда, украшения, татуировка и другие внешне заметные манифестации с телом [1, с. 23]. Последний класс знаков распознается, однако, посредством зрительного анализатора. Но сама идея необходимости семиотического осмысления этих наблюдаемых знаков не вызывает сомнения (см., к примеру, работы А. К. Байбурина (1985), П. Г. Богатырева (2007), С. М. Толстой (2011), В. Н. Топорова (1995), Т. Б. Щепанской (2006, 2010) и мн. других ученых). Г. Е. Крейдлин, например, выделяет особый раздел невербальной семиотики, предметом которой является язык одежды, украшений и прочих окружающих мир человека объектов, и называет его «системологией» [7, с. 10].

Для обозначения всей совокупности типичных для субъекта визуально-семиотических объектов: габитуса (физического облика, анатомических особенностей лица, других частей тела, конституции и пр.), костюма (социального оформления внешности: одежды, обуви, аксессуаров, прически, очков и др.) и кинесики (любых значащих движений) – Е. А. Петрова использует терминологическое словосочетание «визуально-коммуникативный портрет личности» [12, с. 54]. Дополним микроуровни визуально-коммуникативного портрета личности принадлежащим ей или окружающим ее пространством вещей (не только сферы «костюм»). Расширение предлагаемого автором терминологического словосочетания не противоречит его определению. По Е. А. Петровой, невербальное поведение встроено в систему средств визуально-коммуникативного портрета личности. Последнее, будучи не чем иным, как совокупностью «наиболее