

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Шахов
кандидат культурологии
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин
и туристских коммуникаций
профессор Российской международной академии туризма
Заслуженный работник культуры РФ
Калининградский институт туризма – филиал РМАТ
shakhov1952@yandex.ru

Образование и национальные традиции в контексте культурного детерминизма Калининградского локуса

Калининградский эксклав детерминируется как особый эдукологический локус. Выделяется особая значимость образования и этнокультурных традиций в развитии общекультурных и общенациональных ценностей

Ключевые слова: эксклав; социокультурный локус; эдукология; рособалты; этнокультурные традиции

Культура не находится на обочине жизни народа. Она является основным путем воспитания национальной идеи, который отнюдь не является привилегией дома и школы, причем это относится не только к детям и молодежи – ментальность людей зрелого возраста зачастую воспринимается непосредственно от предыдущих поколений, на основе сведений и норм, заимствованных от старших в молодом возрасте.

Такое общение, вырабатывающее нравственные законы, устанавливающее нравственные границы, по мнению С. Соловьева, в традиционном русском обществе устанавливалось в досуговых формах, обладающих значительным воспитательным потенциалом.

Воздействие их на личность включает образцы и стандарты поведения, принятые нормативные установления, определяющие стимулы и запреты, поощрения и наказания, заданность и взаимообусловленность общественных, сословных и личностных ценностей, нравственные установки. Именно это обеспечивало передачу традиций нации, формировало национальное самосознание [1].

Участники Второго и Третьего Всемирных русских соборов указывали, что слово «образование» восходит к слову образ, образец, воплощения в индивидуально самобытные формы, соответствующие культуре общества. Человек образовывается в смысловом поле определенных знаков, значений, нравов, ценностей, идеалов, присущих конкретному народу. Игнорирование их приводит к нарушению процессов гармоничного развития личности и этнической социализации.

Следовательно, образование должно включать смыслы и достижения национальной культуры, к которой должен быть приобщен подрастающий человек. Современное образование - это сложное, интегрированное, многоаспектное явление, постоянная передача предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта. Причем в онтогенетическом плане этот опыт есть становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Этот вид социализации обеспечивает процесс вхождения человека в культуру через ее активное воспроизводство и развитие. При этом совмещается сохранение культурной

идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры[2].

Во всех развитых странах жестко действуют нормы, обеспечивающие основную национальную стратегическую задачу – развитие максимально высокого уровня образования.

Еще с середины прошлого века такие развитые страны как Япония практически перешли к всеобщему бесплатному высшему образованию (на уровне, который соответствует личным возможностям каждого – очевидно, что кому-то с трудом удастся окончить вспомогательную школу). А в большинстве стран Европы оно хоть и платное, но уровень жизни большинства семей позволяет содержать несколько студентов за свой счет, а лучшие из студентов получают стипендии и гранты.

Интеллектуальная сфера является ныне важнейшей в жизни страны, в т.ч. и жизни регионов. Падение образовательного уровня основной массы молодёжи в результате коммерциализации и снижения качества образования негативно сказывается на стремлении к творчеству и оптимальности поведения. Уже по своему историческому и экономическому статусу на функционирование образования и науки в России должны идти основные финансовые потоки, экономика должна быть наукоемкой, даже интеллектуалоемкой.

Любые эдукологические методы не могут быть независимы от государственной власти и мнения правящих элит, а знания, полученные за нынешние стандартные двадцать лет обучения, к моменту, когда юноша выходит в самостоятельную жизнь, на 90% устаревают. Такая схема обучения порочна и в педагогико-психологическом плане, ибо приводит к тому, что юношество в возрасте наиболее энергичного становления личности и значительного творческого потенциала находится в условиях детского учреждения, где не только утрачивает этот потенциал, но и не приобретает навыков самостоятельной жизни.

Опыт русской военной школы показал, что великолепных офицеров можно было подготавливать к девятнадцати годам, причем этого образования хватало для поступления в элитную Академию Генерального штаба, абсолюенты которой сразу же занимали высшие должности, как на военной, так и на гражданской службе – обратимся хотя бы к популярному изложению этой схемы в мемуарах гр. А.А. Игнатьева [3]. Напомним также, что чем более громоздкие, а, значит, и дорогостоящие, технологии используются, тем большее влияние на полученный интеллектуальный продукт в лице абсолювента накладывает мировоззрение преподавателей и финансирующих их заказчиков.

Как минимум, необходимо восстановить утраченное за годы реформ советское качественное школьное массовое образование, и создать дополнительные формы бесплатного элитарного образования для вундеркиндов. Сохранение доступа к хорошему образованию лишь для богатых уничтожает важнейший фактор вертикального социального лифта, что позволяет законсервировать своё положение и избавиться от жёсткой конкуренции представителям правящих классов, отсекая доступ к образовательным ресурсам основным массам населения.

Особое внимание следует уделять воспитанию патриотизма. Причем речь идет не только о восстановлении вненационального, так сказать «советского патриотизма», что в условиях калининградской области продолжает быть явлением позитивным, ибо уберегает от возникновения национальных конфликтов. В постсоветской России подобные технологии для эксклава, почти на четверть заселенного соотечественниками сопредельных государств и бывшего сюзерена области, недостаточны, ибо необходимо избежать утраты русской ментальности жителей региона [4].

Поэтому формирование русского патриотизма является важнейшей задачей всех ступеней образовательной системы. В воспитании подрастающего поколения на основах государственной и национальной самобытности, главенствующую роль играет традиционно-народная культура.

Ведь ныне среди калининградцев космополитизм охватывает не прогрессивно-мыслящие личности, расширяющие рамки национальной квартиры до горизонтов человечества в целом, ибо, к сожалению, область заселена не Чаадаевыми, Тургеневыми и Набоковыми.

Мигранты послевоенного времени - жертвы денационализации, «сталинской национальной политики», которая нашла еще более неудачное продолжение в первые годы после распада СССР, когда культивировался своеобразный вариант «антинационализма» - «еврошовинизм».

Как результат, преобладающий тип населения социокультурного локуса старшей и средней возрастной групп - жертвы денационализации, люди ограниченных гуманитарных познаний, которые отрицают национальное не из стремления к новым горизонтам бытия, а по глубокому невежеству и лени мысли.

Одной из важнейших осей (социокультурных разломов) любой гетероструктурной системы всегда была система образования. Состояние региональных образовательных систем, их функциональность и оценка социумом играют роль индикатора, позволяя находить “узкие места” в пространственной организации жизни общества жизни общества. Трагическим «узким местом» воспитательных процессов в эксклаве является гуманитарное, в т.ч. этнокультурное просвещение.

Тем ни менее, инструмент для просветительской деятельности в регионе есть, пусть и не очень востребованный и эффективный – это средняя школа. Ранее (данные 1977 г.) было установлено [5], что систематические знания в области искусства, включая народное, в школе получают 80% старшеклассников, достигших уровня сознательного интереса к этим проблемам, в то время как через электронные средства информации эти сведения получает около четверти ребят, через концертную и выставочную работу вообще до 16%.

В области создано немало детских и взрослых фольклорных коллективов, в школах вводятся предметы «народная культура» или «народное творчество», успешно работают народные умельцы во всех жанрах прикладного творчества. Но всё, что делается в этом направлении, носит или стихийный характер или является инициативой отдельных личностей, сознающих необходимость сохранения национальной культуры в этом уникальном регионе России.

Подобные проблемы стояли перед советской педагогикой в первые годы после революции, и, после безуспешных попыток создать иную систему образования, руководители системы просвещения пришли к выводу о необходимости вернуться к традиционным российским методам обучения сначала в высшей, а затем и в средней школе – с учетом изменения потребности общества в конкретных знаниях. Не говоря уже о совершенно иной экономической, политической и этнокультурной ситуации, при использовании в СССР схем и методов элитарного образования царской России в общенародном (недифференцированном) образовании это привело к огромным затратам, на которые страна все же сочла возможным пойти.

В этом прослеживается положительное влияние фактора диахронности в культурологических процессах – в начале XX века в расчлененной революцией стране осознали необходимость сохранения главного богатства страны - высокого *социального качества* ее народа и потенциально великолепную систему и программы образования. Не будем забывать, что тогда существовал и необходимый кадровый резерв - квалифицированные педагоги на базе преподавателей и выпускников учебных заведений различного типа предшествующего исторического периода.

Напомним, что средний уровень преподавателя классической гимназии, по свидетельству Л. Гумилева, был выше доцента гуманитарных кафедр советских ВУЗов. Столь же блестящим было и качество российского инженерного корпуса, в который можно было включить не только офицеров, но и унтер-офицеров технических родов войск

и служб царской армии. Более высокий, чем в других европейских государствах, базовый уровень российского образования дал необходимое время для модификации российской школы под новую идеологию.

Ныне такого временного люфта нет, ибо в новое время постсоветские страны вступили с колоссальным отставанием от постиндустриального мира в области информатики, обучения языкам, психологии, эдукологии и биологии, при утрате ранее сильных научных школ. Но постепенно в высших эшелонах государственной власти возрождается сознание взаимосвязи качества российской экономики, включая бизнес, и качества образования.

Ибо образование - не только структура спонтанных и институционализированных способов трансляции культуры новым поколениям, но и орудие формации русской культуры в регионе Балтии. Культуры рособалтов как граждан России.

Эта задача весьма сложна, что предвидел еще С.Н. Булгаков в начале прошлого века: *«Настает время, когда юношу на пороге жизни уже не встретит готовый идеал, а каждому придется самому определить для себя смысл и направление своей жизни, когда каждый будет чувствовать себя ответственным за все, что он делает. Там, где по политическим причинам искажена вся жизнь, подавлены мысль и слово и миллионы гибнут в нищете и в невежестве, - там оставаться равнодушным к делам политики было бы противоестественно и бесчеловечно. Минутами, когда боль, стыд, негодование снова достигнут в обществе великой остроты, или когда удачно сложатся внешние обстоятельства, опять и опять будут взрывы освободительной борьбы, старая вера вспыхнет и наполнит энтузиазмом сердца»* [6].

Возрождение традиционной русской этнокультуры в российском эксклаве является не политической, а исторической задачей. Очевидно, что в окружении инокультурных этнических массивов, дабы избежать ассимиляции, семья должен иметь четкую национальную самоидентификацию.

На постсоветском пространстве, особенно в таком деидеологизированном и денационализированном регионе как Калининградская область, формирование национального самосознания надо начинать не с массового изучения летописей, семейной геральдики и догматики традиционной религии.

Область заселялась переселенцами из наиболее разрушенных во время Великой Отечественной войны регионов России, Белоруссии, Украины. Каждый из прибывших являлся носителем традиций, обычаев, обрядов, народной эстетики своего региона и хотел бы продолжать их на этой земле.

Беспокоит, что среди населения области истинных носителей национальной культуры становится всё меньше.

При этом в силу специфики социовозрастного распределения населения области, общий разрыв культуры поколений здесь особо значителен. Представители самого старшего поколения калининградцев немногочисленны, имеют низкий образовательный ценз и социальный статус.

Уважение у сменяющих их поколений к этнокультурным традициям, носителями которых является старшее поколение, невелико. В силу тех же причин старшее поколение не может оспаривать несостоятельность молодежных субкультур, среди которых в области преобладают наименее ценные [7]. Семья, вышедшая из системы этнокультурных традиций – как светских, так и церковных, просто не способна воспитывать детей в национальном духе, поскольку не имеет ни необходимых знаний, ни активного национального чувства.

В педагогике, социальной психологии и этнологии накоплен значительный опыт, использование которого в практике позволит интенсифицировать процессы формирования русской национальной культуры жителей социокультурного локуса.

При этом наиболее важно содействовать творческому развитию личности на основе дифференцированного подхода, создавать предпосылки оптимизации этих этнокультурных процессов.

Дифференцированный подход предполагает осуществление формирующе-развивающего воздействия на детей и молодежь с учетом социального положения и стереотипов семьи, интеллектуальных и психических особенностей индивидов и совокупности в группах, разнообразия досуговых интересов, степени активности и эмоциональной отзывчивости, а также с учетом фоновых воздействий окружающего инокультурного пространства.

Надо отдавать себе отчет в том, что все виды столь ныне модного дистанционного образования, воскресные школы, учеба в культурных центрах никаких конкурентно-способных знаний не дают - это занятие для пенсионеров и домохозяек.

Не говоря уже о современной высокой формализованности требований к сертификации образования, любое заочное образование эффективно только для систематизации уже имеющихся знаний и навыков, но абсолютно не пригодно для эвристического обучения новым для обучаемого понятиям.

Примером этого является абсолютная неэффективность изучения русскими польского языка по самоучителям, в то время как в языковой среде это требует не более месяца без всяких систематизированных занятий и преподавателей.

Необходимо формирование ценностной ориентации, т.е. совокупности сведений, которые дети приобретают как в процессе организованной деятельности, и неорганизованно, случайно. Соответственно, первоначально восстановление бытовой этнокультуры, включая мелос, народные праздники и игрища, внедрение разноплановых историко-культурных обучающих программ, включая познавательные рекреационные технологии. Обряды - неотъемлемая часть духовной культуры, сопутствуют человеку на всем его пути, от рождения до смерти.

Важно оценить значение обрядов в сегодняшней жизни, их изменение и в некоторых случаях - трансформации. Обряды цивилизованных народов можно группировать на обряды, канонизированные Церковью или официальные государственные действия, обряды жизненного цикла, календарные обряды. Производственно-трудовых обрядов в современном обществе практически не осталось, но есть культурированные рудименты.

Некоторые из священнодейственных обрядов жестко связаны с этнокультурой определенного народа. Другие обряды и конфессиональные обычаи должны адаптироваться к национальной традиции – хотя и тут возможны достаточно обширные заимствования. Например, православные русские – жители эксклава и Литвы - посещают кладбища и отправляют поминальные обряды в католический День Всех Святых.

Наиболее массовой структурой социокультурной деятельности является система образования. Все же в настоящей работе мы детально описывать систему школ не будем, даже не остановимся на системе национальных школ – последние в области представляют только культуру национальных меньшинств.

Существенно, что программой массовой школы предусмотрены факультативы по этнокультуре. Все программы, учитывающие особенности калининградских детей, находятся *in statu nascendi*. В значительной мере определит состояние этнокультуры населения степень подготовленности к подобной социокультурной деятельности работников культуры. Не менее важна просветительная функция библиотек. С учетом издательской политики последних лет и незначительности выделяемых средств, фонды не соответствуют предъявляемым требованиям, но радуется их высокая востребованность.

К классическим бумажным источникам информации примыкает развитая система сетевой электронной информации – как интернет, так и специализированная библиотечная сеть. Она в значительной степени решила проблемы информационного обеспечения научно-педагогической работы по большинству направлений. Сдерживающим фактором

является низкая материальная обеспеченность, как соответствующих учреждений, так и их работников, аспирантов и студентов.

Другим структурным элементом этнокультурного просвещения являются музеи всех типов и подчиненности. В каждом из существующих в области музеев созданы значительные этнокультурные разделы.

Наиболее энергичную и целенаправленную этнокультурную деятельность ведут театры, как профессиональные, так и любительские. К ним примыкают и исторические костюмные любительские клубы.

Наконец, к субъектам социокультурной деятельности с определенной степенью приближения можно отнести религиозные общины.

Поскольку процесс возрождения и сохранения народных традиций уже реальность, необходимо понять социальные и культурные основы этого процесса, его перспективы, место в культуре и структуре всей духовной жизни общества. Этнокультурное просвещение имеет целью усиление интеграционных процессов в гражданском обществе региона.

Эти процессы в Калининградской области должны иметь главный вектор на объединение с этнокультурой великороссов, культурой Большой России. При этом национальная культура не должна сводиться к бездумному мумифицированию прошлого, к пестованию лубочной эстетики.

Наивно предположение вновь обрести высокую духовность предков, отказавшись от всего, чем мы обогатились за прошедшие столетия. Тем более неразумно пытаться изолироваться от влияния культуры балтских народов, с которыми население Российского Принеманья находится в повседневном общении.

При современном состоянии экономики области, наиболее реален путь «мелких шагов», вовлечение жителей региона в присущие русскому человеку промыслы, праздники, овладение национальным мелосом и т.п. Однако основной упор необходимо делать не на запоздалое воздействие на взрослых людей с уже сложившейся психологией и культурными ценностями, а на работу со школьниками и молодежью, прежде всего со студентами гуманитарных высших и средних специальных учебных заведений.

Основой этого должно быть, с одной стороны, внедрение этнокультурных курсов в программу средней школы, с другой стороны – обучение базовым понятиям этнологии в высших и средних гуманитарных учебных заведениях.

Для детей и студенчества необходимо создание специальных этнокультурных курсов в школах и в гуманитарной высшей школе. Крайне важно создание «неокультурного поля» - системы школьной и внешкольной работы, программ теле- и радиовещания, концертной и выставочной деятельности, организации массовых фольклорных праздников, внедрение игр национального характера. Школы нельзя рассматривать отдельно от инфраструктуры социума.

Прежде всего, надо добиваться соответствия системы образования экономике региона и обеспеченности объектами культуры, соответствия географии расселения населения существующей сети школ. Существуют схемы оптимизации решений по обслуживанию региона школами и учреждениями культуры, в т.ч. включающие привлечение школ на территориях сопредельных государств для обучения детей представителей соответствующих диаспор в обмен на обучение детей соотечественников из этих стран, вплоть до обслуживания детей маятниковых мигрантов [7].

Решающее значение в возрождении русской культуры и духовности играет качество системы высшего образования. Или, как гласил основной тезис Программы Путина В.В.: *«Сегодня, чтобы в условиях глобальной конкуренции занимать ведущие позиции – мы должны расти быстрее, чем остальной мир. Должны опережать другие страны и в темпах роста, и в качестве товаров и услуг, и в уровне образования, науки, культуры. Это – вопрос нашего экономического выживания, вопрос достойного места России в изменившихся международных условиях»* [8].

Изменения российского общества за последнее десятилетие не обошли стороной и систему высшего профессионального образования. Несмотря на органически присущую ей консервативность, она все же вынуждена была адаптироваться к новым условиям внешней социально-экономической среды. Сегодня уже никого не смущает понятие *рынок образовательных услуг*, появление большого числа коммерческих ВУЗов, открытие платных факультетов в государственных учебных заведениях. Заметно увеличилась и потребность у молодежи в получении высшего профессионального образования. Об этом свидетельствуют достаточно высокие конкурсы в ВУЗах региона.

Очевидно, что возможность получения качественного высшего образования только в западных университетах, ставшая реальной после развала СССР, оказалась не только сокрушительным фактором для российской высшей школы, но и вызвало крах традиционной социальной системы. Общество разделилось на тех, кто может позволить своим детям получать элитное высшее образование, и на тех, кто получает суррогатные дипломы на руинах отечественного образования. Добавим, что по окончании учебы на Западе русские специалисты в большинстве случаев выезжают из страны навсегда. Абсолютной истиной является положение Гегеля, определяющее вектор всей мировой цивилизации: *«Всемирная история есть прогресс в познании свободы»* [9].

Напомним, что ни о какой преемственности в регионе с германской высшей школой нет и речи. С другой стороны, в соответствии с духом подписанной Россией Болонской Конвенции, необходимо продолжить взаимопризнание дипломов о высшем образовании и ученых степеней, вне зависимости от идеологической парадигмы конкретной высшей школы, а, значит, и дальнейшее, хотя бы академическое, сотрудничество на всех уровнях.

В условиях эксклава важно, что существующий порядок получения высшего образования и ученых степеней в Литве, вне зависимости от национальной принадлежности студентов, предусматривает значительную плату за обучение. Качество образования по подавляющему большинству специальностей там недостаточно высокое, причем образование на русском языке практически полностью отсутствует.

Стоимость обучения в Литве не ниже чем в европейской высшей школе, хотя качество дипломов в целом удовлетворяет только требованиям к подготовке чиновников национальной администрации, здравоохранения и просвещения, и, в определенной мере, линейных служащих местной промышленности.

Важно, что именно Россия сделала реальные шаги для осуществления духа требований Болонской Конвенции, признав на уровне Высшей Аттестационной Комиссии соответствие высших учебных заведений Коммунистической Партии Советского Союза и выдаваемых ими сертификатов образования соответствующим дипломам общегражданских ВУЗов. Более того, ныне в России признаны равными общегражданским сертификатам и дипломы высших духовных учебных заведений основных конфессий.

Это разумное и гуманное законодательство полезно для страны, поэтому надо сохранять соответствие программ международным стандартам для формального взаимопризнания. Если не будет двусторонних связей по получению высшего образования этническими русскими ближнего зарубежья, то интеллектуальный потенциал диаспор будет гаснуть. При этом потенциальное богатство страны - люди двойной культуры и ментальности - превратится в центры кристаллизации конфронтационных настроений. По определению директора Центра Международного образования Эстонии В.Н. Лебедевой, эстонский юноша, получив образование в России, будет в определенной степени *русским эстонцем*, а получив его в Лейпциге - *уже немецким эстонцем* [10].

Для системы высшего образования Калининградской области немаловажно, что рано или поздно ее ВУЗы и колледжи станут центрами обучения российской диаспоры стран Балтии, а также «дальнего зарубежья». При взаимодействии с зарубежной высшей школой, ВУЗы калининградской области станут привлекательны и для студентов старших

курсов и аспирантов из институтов Большой России, имеющих намерения внедриться в политические, экономические и культурные реалии Европейского Сообщества.

В области назрела проблема научного осмысления и разработки комплексной региональной программы приобщения школьников и молодёжи к традиционной народной культуре. Ныне в это понятие принято включать православную культуру. Российская педагогика имеет огромный разрыв в своем развитии, ибо с 30-х до 90-х годов XX века духовность, тем более христианская, изгонялась из жизни общества. Но с 90-х годов XX века утверждается переход от учебно-дисциплинарной модели образования на личностно-ориентированную модель, которая строится на учете реально проявляемых способностях, наклонностях и дарованиях. При этом делается вывод: успешное воспитание возможно только методами социализации [11] и инкультурации [12].

Одним из наиболее эффективных и комплексных методов воздействия в свободном обществе является семейное христианское воспитание. Наиболее естественно этот процесс идет приобщением к национальным корням, включая православную духовность. О. Павел [Флоренский] подчеркивал, что развитие культуры совпадает с развитием личности в любой области общественной деятельности [13]. Но русская община эксклава, уже в силу своей денационализированности, утратила моральные основы, на которых бы могло зиждиться воспитание нового поколения.

Традиция была разорвана. Идеалы России св. Владимира Крестителя, общеславянское самосознание св. Кирилла и Мефодия, нравственность Достоевского, Толстого и Чехова уже потеряны за годы тоталитарного режима. Российский анклав не может противопоставить нравственному кризису общества (усугубленному кризисом экономическим) традиционные методы воспитания.

Распространение личной религиозности будет сглаживать и отрицательное воздействие растущего вклада общекультурного фона, потребительских видов досуга, которые приобретают все более стандартные формы, снижая в деятельности людей уровень творчества и деформируя сам процесс становления личности. При этом необходимо исходить из того, что одним из основных институтов, в котором изначально обеспечивается образование и воспитание, является семья [14].

Первая по доступности и интересу учащихся методика этнокультурной педагогики в эксклаве становится очевидной – воспитание русской культуры путем приобщения детей к традициям христианских праздников. Ребенок включается в празднично-обрядовую культуру, перенимая традиции, обычаи своего народа.

Передача трудовых семейно-бытовых, общегосударственных традиций осуществляется практически ежедневно: в ходе сельскохозяйственных работ, оформления жилища, занятий рукоделием, отдыха, праздников и т.д. Ныне, в силу изменившихся социально-экономических, культурно-бытовых условий жизни, эта традиция разрушена. Поэтому проблема возрождения традиционно-народной культуры особенно остра.

Правильно организованный и проведенный православный или национальный праздник является основным инструментом этнокультурного просвещения, пренебрежение которым равноценно полному самоустранению от восстановления русской ментальности в регионе. Ибо праздник – это концентрированное выражение народного духа, в определенной степени совокупность знаковых символов народной идеи. Ю. Лотман заметил: *«Культура всегда подразумевает сохранение предшествующего опыта. Символы культуры редко возникают в ее синхронном срезе. Как правило, они приходят из глубины веков и, видоизменяя свое значение (но не теряя при этом память о своих предшествующих смыслах), передаются будущим состояниям культур»*. Хотелось, что бы будущим состоянием культуры в Калининградском социокультурном локусе была бы именно русская культура [15].

В настоящее время представляются наиболее эффективными два направления религиозно-просветительной работы - работа с детьми и с интеллигенцией (в первую очередь - со студенчеством). Этнокультурное просвещение в эксклаве должно быть,

прежде всего, направлено на молодежь. Оно дает возможность расширить культурный горизонт и обогатить личность, углубить осознание национального самосознания, найти верный путь своих этических устремлений. Этнокультурное воздействие на детей и молодежь должно начинаться со школьного возраста [5].

Последней в рассмотрении, но не по значению, является проблема подготовки специалистов для анализа этнокультуры в регионе, включая прогнозирование течения этносоциальных процессов и реализация оптимальных этнокультурных технологий. Если абитуриенты основной части России более свободны в выборе вузов, специальностей, форм обучения, то возможности у молодежи Калининградской области ограничены.

Территориальная изолированность области, наличие границ, не позволяют значительной части молодежи выезжать для получения высшего образования в столичные вузы. По свидетельству Министерства культуры области, специалистов средней квалификации в области готовится достаточно.

Если кадров такой квалификации на местах не хватает, то причиной этому являются чисто финансовые проблемы – плохое финансирование системы культурных учреждений и низкие зарплаты. Но кадров высшей квалификации не хватает, причем требуются специалисты, во-первых, универсальной, во-вторых, очень высокой квалификации – с учетом стоящих перед ними проблем. С позиций этнокультуры, важно, что бы будущие специалисты были местными уроженцами, носителями специфической ментальности жителей социокультурного локуса [7].

Следовательно, необходимо открытие в области новых учебных заведений или создания филиалов действующих вузов страны. Второй путь в Калининградской области наиболее реален. Он способствует приближению образования к потребителю и, как показывает практика, процесс этот себя оправдывает не только экономически, но и ввиду работы со студентами значительного числа профессуры из старых академических центров.

Не трудно понять, что обращенное в будущее образование в России, не может быть достоянием только одной, русской идеи. Она предстает в виде полисистемного образования, не исполняющее сиюминутные интересы отдельных элит, а создающего этически обращенное в будущее объединение населяющих страну народов, дающих гомогенную этническую реакцию на внешние вызовы внешнего мира [16].

Для этого необходимо развивать личности всех жителей эксклава, особенно ориентировать учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на воспитание российского гражданина. Эффективная система просвещения, опирающаяся на культурно-просветительские традиции, проникающая в сферы досуга, использующая новые технические средства и СМИ, может обеспечить естественное вхождение культурных достижений, норм, ценностей, традиций в реальное культурное пространство региона, воздействующее на каждого человека, адаптирующее его к сложнейшей ситуации эксклава.

Мы далеки от мысли предложить новую глобальную систему образования, тем более в условиях отсутствия на это у государства средств. В новое время это не вопрос адекватных кадров и пионерских идей, а отсутствие прозаических денег, ибо современные эдукологические системы чрезвычайно сложны, а потому дороги. Результаты качественного пересмотра конкретных образовательных и культурных программ могут быть существенно ближе к истине [17].

Литература

1. Соловьев С.М. Публичные чтения о Петре Великом. М: Наука, 1984, С.26, 63.
2. Гончаров И.Ф. Русская национальная школа: концепция. – СПб, 1992.
3. Игнатъев А.А. Пятьдесят лет в строю. М: Художественная литература, 1950, т. 1.
4. Савельев В.В. Методологические особенности регионального культурного проектирования. М, ИПРИКТ, 1997.

5. Б. А. Титов. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. СПб: РАО Центр социальной педагогики, 1977.
6. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество//в сб. «Вехи». М: 1909, С. 23 – 69.
7. Груздев М. Оптимизация образовательного пространства российской провинции на основе политики регионального развития//ж. Народное образование №1, С. 76 - 90, 2004.
8. План Путина для жителей Северо-Запада и всей страны. М.: Единая Россия, 2007. «Завтра», № 25, 2001.
9. Гегель Г.В.Ф. Философия истории. Соч. т.8, С.18-19, М.-Л. 1935
10. Лебедева В.Н. Проблемы образования на русском языке. Зарубежная диаспора – интеллектуальный ресурс России// Инф. Бюллетень. М.: МО ГОФПСЗР, С.62, 2003
11. Бераулава М.Н. Гуманизация образования: направления и проблемы. // ж. –Педагогика, 1966, № 4, С.23-27.
12. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Тбилисси, 1990.
13. Павел [Флоренский]. Культ, религия, культура. //Богословские труды, М.,1977, С.102.
14. Ежи Стецкевия Центр семьи //ж. Самарянин, № 1, 1998, С.9-11
15. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. СПб, 1994, С. 4-9.
16. Чеснов Я.В. Лекции по исторической этнологии. М.: Гардарика, 1998, С.76-78.
17. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. М., 1997

С.И. Федорова
кандидат исторических наук
доцент кафедры философии
истории и экономической теории
Ульяновская государственная сельскохозяйственная
академия им. П.А.Столыпина
г.Ульяновск

Формирование ценностного отношения к героическому прошлому страны в процессе профессиональной подготовки специалистов

Рассматриваются особенности формирования ценностного отношения к героическому прошлому страны в процессе профессиональной подготовки студентов, раскрывается значение и содержание героического прошлого в развитии патриотизма, гражданственности и духовно-нравственной культуры

Ключевые слова: ценностное отношение; героическое прошлое; профессиональная подготовка

В историческом познании неизбежно избирательно-оценочное отношение индивида к прошлому, придание исторической действительности дифференцированной значимости, структурирование ее по иерархическому принципу, исходя из собственных ценностей и интересов.

Поэтому, формирование у студентов ценностного отношения к героическому прошлому через усвоение исторических знаний становится главным вектором развития исторического сознания и мышления молодых людей.

В ходе профессиональной подготовки будущих специалистов должен быть реализован весь потенциал средств формирования ценностного отношения студентов к героическому у прошлому родной страны, особенно при изучении исторических дисциплин, возможности в данном аспекте сложно переоценить.

Более того, формирование ценностного отношения студентов к героическому у прошлому родной страны невозможно без организации образовательного пространства высшего учебного заведения, включающего интеграцию учебной и внеучебной деятельности студентов, которая служит как средством развития духовно-нравственных ценностей, гражданственности, компетентности в вопросах восприятия героического прошлого, восстановления и возрождения исторического и духовного наследия родной страны.

Одной из главных современных педагогических задач становится сохранение исторической памяти. Студентам необходимо сегодня знать историю, запечатленную и сохраненную в записках и дневниках современников, в исследованиях и книгах историков, писателей, публицистов, политиков, в воспоминаниях простых тружеников.

Исторические знания выполняют различные функции в процессе воспитания. Во-первых, познавательная. В процессе изучения студенты получают знания об основных закономерностях развития природы и общества, социальных группах, политических системах и формах политического устройства различных государств, об основных этапах, проблемах, особенностях и закономерностях развития мирового сообщества и государств. Во-вторых, воспитательная.

Изучение истории способствует формированию таких качеств, как гуманизм, гражданственность, толерантность. Все это стимулирует развитие у формирующейся личности гражданской инициативы, закладывает механизм саморазвития и т.д. В-третьих, коммуникативная. В процессе изучения данной дисциплины совершенствуются навыки общения: личность получает возможность наиболее полно раскрыть навыки, способности, испробовать свои силы на новом поприще знаний.

Как мы видим, преподавание истории в вузе в целом отвечает государственным и общественным интересам, поэтому данный предмет является федеральным компонентом учебной программы. Ценностное осмысление героического прошлого родной страны дает студентам возможность самоопределиваться относительно большого спектра ценностей современной культуры, развивает способность делать осознанный нравственный выбор.

Изучение истории России создает благоприятную среду для формирования у студентов ценностного отношения к прошлому. Знакомство с великими людьми и ярчайшими историческими событиями, познание культурного достояния прошлого, освоение общечеловеческих ценностей, изучение традиций великого русского народа позволяет студентам ощутить связь времен, осознать свое место в истории.

Главным условием признания истории как личностной ценности, а также обязательным компонентом гуманитарного исторического познания становится осознанное оценочное отношение к прошлому. В связи с этим в практике обучения в вузе формирование исторических знаний должно происходить в тесной связи с формированием ценностного отношения к героическому прошлому.

Изучение истории родного края способствует появлению связи региональной истории с Отечественной историей, с событиями всемирного масштаба, героического прошлого родной страны, дает возможность всецело ощутить смысл понятия «историческое пространство». Восстановление и возрождение исторического и духовного наследия, воспитание духовности и гражданственности, без чего не может жить и развиваться ни одна нация, невозможно без уважения к своей истории, культуре, родному краю.

Краеведение дает возможность изучать, понимать и уважать свое Отечество, восхищаться его героическим прошлым, гордиться историей родной страны. Исторические памятники, архивные документы и другие материалы дают возможность сохранить взаимосвязь и преемственность многих поколений, поскольку накапливают исторически значимую информацию, а памятники культуры, отражающие местные традиции, – социальные и экономические результаты деятельности людей.

Региональный компонент, устанавливаемый субъектом РФ, предполагает учет местной специфики и реальных возможностей по развитию патриотизма у студенчества; играет важную роль в формировании гражданско-патриотического воспитания студенчества, ведя к пониманию ими опыта взаимодействия людей в настоящем и прошлом, реализации компетентностного, личностно ориентированного, деятельного подходов в обучении и социализации будущих специалистов.

Задачи изучения родного края, его героического прошлого ориентированы на формирование познавательной сферы личности путем приобретения будущими специалистами определенных знаний, умений и навыков. В первую очередь, это знание фактов, позволяющих устанавливать взаимосвязь истории родного края с общим историческим процессом и его место в этом процессе.

Во-вторых, формирование интеллектуальных (приобретать и перерабатывать информацию, выделять главное, существенное в изучаемом содержании, владение мыслительными операциями), общих учебных (осуществлять процесс самоуправляемой учебной деятельности, рационально организовывать выполнение краеведческой самостоятельной работы) и специальных умений.

В-третьих, выработка навыков познавательной деятельности, которые представляют собой умения и навыки структурирования текста, т.е. выделения в нем целостных логических единиц.

Формирование ценностного отношения к героическому прошлому родной страны является важным аспектом в решении проблем гражданско-патриотического воспитания молодежи, поскольку ценностное отношение становится актуальным фактором развития самой личности, ее духовно-нравственной культуры и гражданского сознания, а также предписывает систематическую целенаправленную деятельность субъектов государственных вузов, организаций и общественных объединений по формированию у студенчества высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга.

Современная практика гражданско-патриотического воспитания подтверждает тесную взаимосвязь между потенциальной составляющей ценностного отношения человека к героическому прошлому и ее воплощение в деятельностно-поведенческую активность личности. Данная специфика ценностного отношения к героическому прошлому проявляется в различных формах восприятия героического прошлого родной страны.

Возрастающий интерес человека к событиям героического прошлого родной страны постепенно перерастает в склонность, а затем и в потребность обращения к нему. Существенно то, что постепенно становится привлекательным сам процесс изучения героического прошлого родной страны, возникает постоянное стремление к получению новой информации, освоению новых способов деятельности, совершенствованию умений и навыков, в результате чего формируется целенаправленная активность личности, обусловленная целями и мотивами деятельности. Характер цели в единстве с мотивами деятельности оказывается важным фактором, определяющим саму возможность или невозможность развития ценностного отношения к героическому прошлому родной страны.

Высокая социальная активность, гражданская ответственность, духовность, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и важнейшими качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития является целью патриотического воспитания в современной России.

Именно поэтому патриотическое воспитание сегодня приобретает особый смысл, новое содержание в контексте идеи развития гражданского общества – и как приоритетное направление государственной политики современной России, и как особый аспект содержания воспитания.

Литература

1. Галицких, Е.О. Духовное развитие студентов в процессе их образования в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.О.Галицких. - СПб., 1993. - 25с.
2. Райхлина, Е.Л. Социальный смысл формирования патриотического самосознания будущего педагога в условиях становления гражданского общества // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования: Материалы всерос. науч.-практ. конф.– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2010.– С. 255–258.
3. Хлытина, О.М. Формирование ценностного отношения к прошлому /О.М. Хлытина. – М., 1997. – 241с.

Л.Л. Карам
кандидат педагогических наук
доцент БФУ им.И.Канта
serykh@baltnet.ru

Вопросы профессионального становления будущего специалиста по социальной работе

Излагается проблема формирования профессиональной позиции будущего социального работника в процессе его обучения в ВУЗе через формирование системы профессионально-важных качеств

Ключевые слова: профессиональная позиция; система профессионально-важных качеств; профессиональная подготовка; интерактивные методы обучения; волонтерство

Одним из важнейших институтов современного гражданского общества является социальная работа, поскольку именно она направлена на создание условий для реализации интересов конкретного человека, учитывая при этом интересы государства.

В силу исторических, социально-экономических факторов социальная работа пока очень молода в России, и как любая молодая отрасль деятельности и науки далека от совершенства, что делает вопрос развития социальной работы особо актуальным. Развитие социальной работы как особой профессии и молодой науки во многом зависит от профессиональной позиции представителей этой профессии.

Личность специалиста, его профессиональная позиция формируются в процессе профессиональной подготовки и под непрерывным влиянием профессионального сообщества, которое призвано развивать нравственный и профессиональный потенциал своих членов. Ни одно развитое государство сегодня не обходится без специалистов по социальной работе, получивших профессиональную подготовку в специальных учебных заведениях и университетах.

Непрерывные качественные изменения в содержании теории и практики социальной работы обуславливают необходимость в постоянном совершенствовании системы подготовки квалифицированных кадров, выявление новых ее форм и повышение качества уже существующих.

Вопросы формирования профессиональной позиции различными исследователями рассматриваются в зависимости от выделенных структурных компонентов профессиональной позиции специалиста. Одним из таких компонентов является система профессионально важных качеств специалиста, формирование и развитие которой носит динамический характер.

Формирование профессионально важных качеств и специфика развития профессиональной деятельности социального работника, на наш взгляд, взаимообусловлены. С одной стороны, особое внимание в профессиональной подготовке социального работника уделяется формированию таких качеств как доброжелательное отношение к людям, честность, совесть, терпимость, справедливость, тактичность, выдержка, доброта, адекватность самооценки, коммуникабельность, самообладание, сила воли, эмпатия, оптимизм и т.д., т.е. таких качеств, которые отвечают требованиям профессии.

С другой стороны, не менее важными качествами являются настойчивость в достижении цели, работоспособность, умение управлять людьми, умение влиять на их позиции и убеждения, умение принимать решение, инициативность и т.д., т.е. качества, позволяющие быстро реагировать на изменение ситуации, использовать творческий подход к решению социальных проблем, принимать решения в выборе методов и технологий решения социальных проблем, принимать участие в формировании моделей социальной работы, а также активно влиять на социальную политику государства в соответствии с потребностями и интересами конкретных людей.

Работая в рамках, заданных социальной политикой государства, социальный работник обязан быть в состоянии влиять на эти рамки в интересах и государства, и людей, которым он служит. В то же время оказываемое воздействие порождает новые формы социальной работы и в соответствии с ними новые требования, предъявляемые к личности специалиста, тем самым усиливая внимание к вопросам подготовки специалиста по социальной работе в контексте его профессионально-личностного развития.

Существенная роль в развитии и формировании профессионально-важных качеств в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе принадлежит интерактивным методам обучения, внедрение которых в образовательный процесс является одним из главных векторов повышения качества подготовки будущих специалистов в современной высшей школе.

Т.С.Панина в учебном пособии «Современные способы активизации обучения» (1) определяет интерактивное обучение как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся». Определение автора как нельзя лучше отражает сущность содержания интерактивных методов.

Интерактивные методы ориентированы на обучение в тесном взаимодействии студентов и с преподавателем и друг с другом, на личное участие студента в изучаемой деятельности и предполагают самый большой процент, в сравнении с другими методами обучения, усвоения учебного материала.

Существует огромное количество методов интерактивного обучения, которое можно разделить на две большие группы: игровые и неигровые методы. В зависимости от этапа учебного процесса можно выбрать тот или иной метод.

Например, на этапе первичного овладения знаниями более эффективными оказываются такие методы как учебная дискуссия, проблемная лекция, метод проектов, эвристическая беседа, и т.д.; на этапе закрепления и контроля знаний – метод «круглого стола», «мозговой штурм», коллективная мыслительная деятельность; на этапе формирования профессиональных умений и навыков – метод анализа конкретных ситуаций «case-study», деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

Интерактивные методы обучения позволяют использовать общественные ресурсы: приглашать специалистов, проводить экскурсии.

В ходе интерактивного обучения студенты приобретают знания, умения и навыки, закрепляя их в деятельности; учатся принимать продуманные решения в сложных проблемных ситуациях; учатся общаться, воспринимать критику; учатся анализировать информацию; происходит личностный рост.

Важной формой формирования профессионально-важных качеств социального работника в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе является волонтерство, основой которого является социальная деятельность. По определению М. Олчмана: «Волонтерство — это неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других. Любой, кто сознательно и бескорыстно трудится на благо других, может называться волонтером» (2).

Забота и проявление внимания порой незнакомым людям, моральная поддержка, добровольная трата своего личного времени, сочувствие, сострадание – все это способствует становлению личности, помогает сформировать и выразить свою жизненную и гражданскую позицию, способствует реализации общечеловеческих потребностей: выразить свою гражданскую позицию, влиять на социальные изменения в своей стране, быть полезным другим людям, быть признанным обществом и т.д.

Деятельность волонтера проявляет лучшие черты характера: честность, порядочность, великодушие, щедрость, справедливость, доброжелательность, благородность, сочувствие, терпеливость, благодарность, ответственность, толерантность; развивает умение находить компромисс, умение работать в команде развивает уверенность в себе, тем самым формируя и развивая систему профессионально-важных качеств социального работника.

Литература

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. 4 - е изд., стер. - М: Издательский центр "Академия", 2008.
2. Олчман, М., Джордан, П. Добровольцы - ценный источник. Университет Д. Хопкинса. 1997.

С.А. Любишина
соискатель кафедры
педагогике и образовательных
технологий БФУ им. И.Канта
доцент кафедры ПГС КГТУ
lubishina@mail.ru

Инновационный подход к методологии исследования мотивации учения и ее формирования в трудах О.С. Гребенюка

Рассматривается система научных взглядов и подходов, лежащая в основе исследования мотивации учения и труда профессором О.С. Гребенюком. Рассмотрены уровни развития мотивации. Представлена комплексная характеристика этапов воспитания мотивации

Ключевые слова: методология; мотивация; мотивация учения и труда; системный подход

В процессе осмысления методологических основ решения проблемы формирования мотивации учения в научных трудах О.С. Гребенюка мы опирались на трактовки и определения понятия «методология»:

- «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; Методология науки – учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [6, с. 795].

- «система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность,

а также систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы» [4, с.18];

- «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, то есть педагогическом познании. Она включает:

1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;

2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;

3) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)» [3].

Методологическая основа исследования мотивации учения в трудах О.С. Гребенюка представляет собой систему научных взглядов, положений, подходов, сложившихся в педагогической науке. Прежде всего, необходимо отметить целостный подход к изучению педагогических явлений. Впервые проблема целостного изучения педагогического процесса была выдвинута М.А. Даниловым, далее разрабатывалась Ю.К. Бабанским, В.С. Ильиным, В.Т. Фоменко и др.

Воспитание мотивации учения выступает как компонент целостного педагогического процесса. Но компоненты «суть прежде всего разнокачественные процессы, находящиеся в какой-либо взаимной связи» [5, с. 13]. Поэтому хотя воспитание мотивации и нельзя вычленивать, отделить от педагогического процесса, всё же целесообразно рассматривать его как качественную целостность. При этом подходе мотивация возбуждается не отдельными педагогическими средствами, а процессом в целом.

Каждая из целостностей имеет инвариантную структуру процесса в виде исходного состояния процесса, цели его преобразования, отбора и применения педагогических средств и их взаимодействия с условиями процесса воспитания и развития мотивации, результата воспитания и обратной связи. Компоненты процесса рассматриваются не сами по себе, а как части, элементы более широкой целостности.

О.С. Гребенюк исходил из того, что совокупность процессов обучения различным дисциплинам теоретического и прикладного характера надо и анализировать, и структурировать как единый глобальный процесс со всех его сторон, во всех его аспектах одновременно. Такой процесс представляет собой не простое множество независимых один от другого процессов обучения отдельным предметам, а такое, в котором каждый из них выполняет определенные функции, "работающие" на целостный процесс.

Функциональное единство процессов обучения способствует становлению целостной мотивации учения. Это единство проявляется в том, что при нем обеспечивается формирование не только отдельных мотивов, а и мотивации в целом: мотивы, потребности, цели, интересы, учащихся, а также другие компоненты и качества включаются в разносторонние проявления мотивации и личности.

Интеграция побуждений происходит здесь на основе интеграции деятельностей - познавательной, трудовой, общения, которые координируются между собой в каждом отдельном процессе обучения.

В чем же заключается подход Олега Семеновича Гребенюка к решению проблемы воспитания мотивации учения и труда?

При рассмотрении процесса воспитания мотивации как целостности необходимо было выявить особенности мотивации, исследовать уровни её развития, изучить также развивающие возможности отдельных дидактических средств и разработать систему средств, обеспечивающую оптимальную логику развития мотивации изучения конкретного предмета.

Средства воспитания отдельных мотивов учения найдены и обоснованы группой исследователей из Новосибирска (Ю.В. Шаров, М.И. Еникеев, Л.С. Колесник, Ц.Л.

Рукина, Т.И. Шамова, В.П. Шуман, А.Ф. Лукаш, В.А. Брандт и др.). В работах этих авторов просматривается идея дальнейшего совершенствования содержания обучения, развития методов обучения, формирующих самостоятельность мышления, высокую активность, положительные мотивы учения, но и они не рассматривают проблемы процесса воспитания мотивации.

Эти задачи решались О.С. Гребенюком с точки зрения системного подхода. Системный подход (П.К. Анохин, А.И. Берг, Л. Берталанфи, А.А. Бодалев, Н. Винер, Д.Ж. Гиг, Н.Н. Моисеев, В.Н. Садовский, К.В. Судаков, К.К. Платонов и др.) основан на системных представлениях об объективной реальности. При таком подходе объект рассматривается как упорядоченное и сложноорганизованное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных элементов.

Системный подход предполагает изучение процесса формирования мотивации как системы, то есть выявление его структуры, внешних и внутренних связей, системообразующих элементов, функций и уровней развития.

Под динамической структурой понимается преобразование состояний процесса в ходе его развития. Динамическая структура процесса воспитания мотивации представлена О.С. Гребенюком как структура его частей: «единицы процесса как наименьшие элементы образуют более сложную целостность однопорядковых единиц, эти последние образуют целостность разнопорядковых единиц, система целостностей разнопорядковых единиц образует подэтап, система подэтапов – этап, система этапов – стадию, система стадий – процесс за время обучения и воспитания в средней школе» [1, с.114]. Переход из исходного состояния в конечное, происходит через следование, движение, изменение состояний процесса.

В каждый момент процесса учителем применяются определенные средства, предполагающие следование состояний. Переход процесса из одного состояния в другое представляет собой преобразование его структуры, осуществляющееся благодаря изменению целей, средств воспитания и других компонентов процесса, благодаря изменению внутренних связей между ними.

Чтобы протекание процесса происходило в оптимальном режиме, при минимальных затратах энергии, времени как учителя, так и учащегося, необходимо в каждый момент процесса воспитания мотивации учения добиваться отбора применяемых средств с учетом исходного состояния каждой единицы процесса, выявляя и опираясь на внутренние условия их действенности.

Условием формирования мотивации является определенным образом структурируемое взаимодействие процессов преподавания и учения. О.С. Гребенюком было выявлено, что каждое средство воспитания мотивации изучения предмета «наряду со специфическими возможностями обладает способностью усилить возможности других средств, т.е. средства, обладая каждое в отдельности функциональными качествами, в совокупности с другими средствами обладает системными качествами» [1, с.183]. Средства необходимо выбирать таким образом, чтобы они взаимодействовали между собой, не были обособлены, т.е. необходимо строить систему средств.

В исследованиях Волгоградской лаборатории НИИ общей педагогики АПН СССР, на базе которой осуществлял научные разработки О.С. Гребенюк, к компонентам мотивации относят идейно-нравственное содержание, предметную направленность, динамические свойства. В свою очередь, названные компоненты мотивации характеризуются рядом признаков. Идейно-нравственное содержание включает в себя состав мотивации, её иерархию, осознанность, обобщенность мотивации.

Предметная направленность отражает обращенность мотивации на содержание обучения, способы учения, виды деятельности. Наконец, динамические свойства характеризуют мотивацию со стороны её энергии и действенности [1, с.20]. К динамическим свойствам относится продолжительность действия мотивов, возникновение потребности продолжать начатую работу на внеклассных занятиях, стремление делать

сообща, коллективно. Понятия «энергия мотивации» и «действенность мотивации» до О.С. Гребенюка практически не встречались в научной и педагогической литературе.

Мы считаем возможным представить системообразующие элементы процесса воспитания мотивации учения в виде схемы (рисунок1).

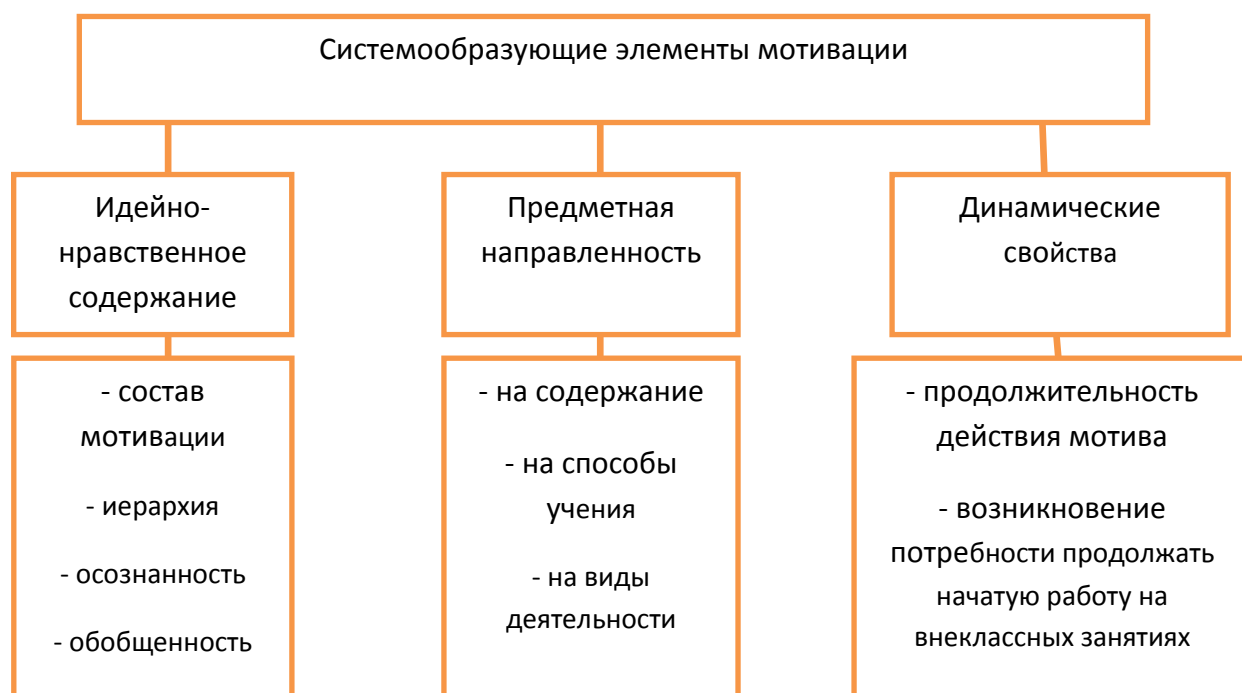


Рис.1. Компоненты мотивации и системного процесса воспитания мотивации учения

Мотивация учащихся является источником их активности, от уровня ее развития зависит характер учебной и производственной деятельности. Поэтому очень часто в учебном процессе она рассматривается как условие успешного усвоения знаний и умений. В этом проявляется традиционный подход.

Однако в педагогике до О.С. Гребенюка никто не рассматривал возможности мотивации в становлении личности учащегося и его социализации. Впервые эта мысль возникла в его кандидатской диссертации. Многие исследователи рассматривали процесс развития независимо от процесса воспитания, средства воспитания и обучения рассматривались чаще отдельно друг от друга.

Те средства, которые обладают развивающими возможностями и воспитания, и обучения, рассматривались вне взаимодействия с другими, не образовывали системы средств. Олег Семенович поставил задачу соединить воспитание с обучением для воздействия на мотивацию. Особое место в этом процессе заняли лабораторно-практические работы. По мнению О.С. Гребенюка, это средство не только воспитывает понимание реального значения теории в жизни, но и обуславливает развитие личностных качеств учащихся [1, с.18].

Дальнейшее развитие эта идея получила в докторской диссертации на тему: «Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы» (1988 год), в которой мотивация учения и труда рассматривается как стержневое свойство личности учащегося [2].

Развитие мотивации рассматривается О.С. Гребенюком как переход целостности (мотивации) от низших уровней развития к высшим [1, с. 39]. Иерархическое распределение уровней обычно производится по ценностному, телеологическому признаку: высшим считается уровень, более всего соответствующий цели.

Однако, «можно и важно производить деление уровней на высшие и низшие и по другому признаку, по признаку условий существования этих уровней... Низшим в этом случае следует назвать уровень, существующий самостоятельно, независимо от высшего, высший же уровень в своем существовании по необходимости зависит от другого, называемого низшим» [7, с. 44]. Применяя категорию целостности, можно рассматривать каждый новый уровень развития как своеобразную качественность целого.

При выявлении особенностей развития мотивации за основания выделения уровней были взяты признак цели (телеологический) и признак существования (каждый следующий признак зарождается в предыдущих). Телеологический аспект включает в себя объективно заданное, диктуемое наукой, содержанием предмета, потребностями общества в определённой мотивации.

Аспект существования рассматривает субъективно заданное, диктуемое особенностями развития собственно мотивации. Это позволило считать переход мотивации на более высокий уровень не как исчезновение свойств предшествующего уровня, а как преобразование их в более совершенные. О.С. Гребенюком была выдвинута гипотеза о том, что переход мотивации на более высокий уровень означает не исчезновение интегративных свойств предшествующего уровня, а преобразование их в более совершенные.

Для разработки оптимальной логики развития мотивации, постановки цели развития и формулировки задач необходимо знать уровень развития мотивации. В исследованиях, предшествующих работам О.С. Гребенюка, выявлялись уровни развития или отдельных мотивов, или описывались изменения основных признаков мотивации учения в целом в абстрактной форме. Олег Семенович впервые выделил следующие уровни развития мотивации:

- первый – мотивы учения неразвиты, внутренние связи между мотивами отсутствуют, активность побуждается лишь практическими потребностями, интересы не носят познавательного характера;

- второй - в отдельных случаях наблюдается определенная иерархия мотивов, обуславливаемая характером ситуации, но в целом мотивация представляет собой неустойчивую систему;

- третий - активно формируется структура мотивации, связи между мотивами. Выделяются доминирующие мотивы, зарождается их субординация.

Однако, иерархия мотивов ещё неустойчива – часто зависит от учебной ситуации. Более четко выражена направленность мотивации на изучаемый предмет; осознается необходимость овладения умениями учиться. Энергия побуждений позволяет длительно сохранять мотивационную активность;

- четвертый - характеризуется четко выраженными ценностными ориентациями, которые «пропитывают» мотивы учения. Иерархия мотивов устойчива – выделяются ведущие и ведомые мотивы. Направленность мотивации включает потребность глубокого изучения предмета, стремление к самообразованию. Мотивационные состояния устойчивы, обладают высокой степенью последствия – переносятся на внеучебное время;

- пятый - характеризуется высоким развитием всех компонентов мотивации. Ценностные ориентации, доминирующие мотивы принизывают всю систему побуждений, направленных на расширение объема знаний, глубокое их изучение.

Вычленение уровней мотивации позволяет не только фиксировать состояния мотивации в процессе её развития, а также помогает ставить цели её воспитания в определенной последовательности. Однако выявления особенностей и уровней развития мотивации недостаточно для того, чтобы перейти непосредственно к воспитанию мотивации в педагогическом процессе (хотя, несомненно, это является необходимым условием).

Для планирования процесса воспитания мотивации необходимо решить вопрос о возможностях отдельных средств. В своем исследовании О.С. Гребенюк останавливается на лабораторно-практических работах, внеклассных занятиях и общественных смотрах знаний. Проанализировав работы О.С. Гребенюка, мы обобщили задачи, выдвигаемые на каждом этапе развития мотивации, и соотнесли их с используемыми средствами.

Таблица 1

Цели, задачи и средства на различных этапах формирования мотивации
(по О.С. Гребенюку)

Этап	Цель	Задачи	Средства
I	Развитие интереса к умениям и навыкам умственного труда	Формирование предметной направленности на содержание и способы учения, заданные программой; воспитание у учащихся осознания гностической и практической значимости усваиваемого материала и предмета вообще; укрепление действенности мотивации; формирование познавательных умений и навыков логического мышления	Лабораторно-практические работы репродуктивного типа, устный инструктаж, письменные схемы, планы, инструкции
II	Углубление и расширение предметной направленности и мотивации. Формирование динамических свойств мотивации.	Побуждение учащихся к осознанному изучению теории, возбуждение у них стремления разрешать познавательные противоречия, вызывать интерес к обнаружению причинно-следственных связей; формирование потребности овладения способами самостоятельной поисковой деятельности; развитие осознания необходимости, нужности изучения предмета; привить стремление к самосовершенствованию	Лабораторно-практические работы познавательно-поискового типа (от частично-поисковых до исследовательских). Действия по схеме: выдвижение гипотез - теоретическое их обоснование – экспериментальная проверка – теоретические выводы.
III	Развитие мотивации поисковой деятельности	Повышение уровня идейно-побудительных сил долга; воспитание моральной ответственности перед обществом; развитие инициативы, настойчивости, волевых качеств	Лабораторно-практические работы познавательно-поискового типа

О.С. Гребенюк выделил следующие этапы воспитания мотивации:

- первый - формирование интереса к умениям и навыкам умственного труда на основе осознания необходимости самостоятельного применения теоретических знаний при решении практических задач, желания достичь успехов в учении;

- второй - расширение интереса к теоретическим построениям, активному их применению в практике на основе развития умений видеть проблему, выдвинуть гипотезу, найти способ её решения, сделать теоретическое обобщение, выводы. На этом этапе появились возможности обогащения мотивации по составу (актуализировалось сознание значимости практических работ для развития воли и других личностных качеств), по связям между мотивами (познавательного интереса, осознания необходимости систематического изучения предмета и др.), а также по осознанности, обобщенности мотивации;

- третий - формирование и развитие мотивов нужности, необходимости систематического усилия, систематического изучения предмета, взаимодействие этих мотивов с познавательным интересом, долгом, нравственным устремлением личности, повышение устойчивости и действенности мотивации

В дальнейшем мотивы долга, сознания необходимости систематического изучения предмета, познавательного интереса становятся чертами личности. На их основе происходит развитие познавательной потребности, стремления к самообразованию, направленности к коллективным формам работы, опыту поисковой деятельности.

Обобщив изученный материал, представим комплексную характеристику этапов воспитания мотивации.

Таблица 2

Этапы воспитания мотивации

Этап	Формируемые мотивы	Формируемые навыки	Характер деятельности
Первый	Осознание необходимости самостоятельного применения теоретических знаний на практике Желание достичь успеха	Репродуктивные способы усвоения и применения знаний. Проведение аналогий, выдвижение гипотез, овладение общими методами решения задач	Репродуктивная
Второй	Интерес к теоретическим построениям	Умение сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, найти способ решения, сделать выводы	Преобладает репродуктивная познавательная деятельность, появляются элементы продуктивной творческой деятельности
Третий	Необходимость систематических усилий Долг Познавательный интерес	Мысленный эксперимент Моделирование Самостоятельная оценка применимости теоретических положений в практике Использование аналогий Применение абстракций	Поисковый, творческий, исследовательский, продуктивный

Рассматривая мотивацию учения и труда как системное качество личности, О.С. Гребенюк создал альтернативу поэтапному подходу, при котором учитель ориентировался на формирование отдельных, не связанных между собой элементов мотивации. Целостный (системный) подход к исследованию позволил установить связи между составляющими процесса воспитания мотивации, соединить воспитание с обучением, что в 70-е годы XX века было несомненным новаторством в педагогической науке.

Литература

1. Гребенюк, О.С. Процесс воспитания мотивации изучения предметов естественно-математического цикла у учащихся старших классов [Текст]: дисс. ... к.п.н. / О.С. Гребенюк. – Москва, 1976. – 243 с.
2. Гребенюк, О.С. Дидактические основы формирования мотивации учения и труда у учащихся профессиональной школы [Текст]: дисс. ... д.п.н. / О.С. Гребенюк. – Казань, 1988. – 442 с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 192 с.

4. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 164 с.
5. Свидерский, В.И. О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании [Текст] / В.И. Свидерский. – М., 1962. – 275 с.
6. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
7. Табидзе, О.И. К проблеме целостности человека [Текст] / О.И. Табидзе. // Вопросы философии. 1973. №3. – С. 43-51.

Т.М. Шкапенко
кандидат филологических наук
доцент БФУ им. И. Канта
tshkapenko@kantiana.ru

Проблемы интерпретации тестовых материалов по определению психологического пола

Анализируются проблемы тестирования маскулинности-фемининности на основе переводных вариантов теста С. Бем на польский и русский языки. Доказывается необходимость проведения психологических исследований на базе тех концептов, которые вербализованы в собственных национальных языках. Описываются результаты исследований гендерной маркированности польских прилагательных как лингвистической основы тестовых материалов для определения психологического пола

Ключевые слова: гендерные исследования; гендерная асимметрия; маскулинность; фемининность; тест Сандры Бем; этноспецифические концепты

Одним из самых популярных способов исследования так называемого психологического пола, то есть степени выраженности мужского и женского начала, является методика, предложенная в 1974 г. американским психологом Сандрой Бем. Тест включает в себя 60 качеств-характеристик, каждое из которых обследуемый оценивает на предмет его наличия-отсутствия в собственной личности.

Двадцать характеристик из этого списка составляют шкалу маскулинности: male (мужественный(-ая)), analytic (анализирующий (-ая)), ambitious (амбициозный (-ая)), aggressive (агрессивный (-ая)), willing to take risks (склонный (-ая) к риску) и т. д.; еще двадцать составляют шкалу фемининности: female (женственный(-ая)), warm (теплый (-ая)), sensitive to other's needs (чувствительный (-ая) к нуждам другим), compassionate (сострадающий (-ая)) и т. д.; а оставшиеся двадцать, по мнению С. Бем являются гендерно-нейтральными.

Человек, набравший большое количество баллов, как по шкале мужественности, так и по шкале женственности, считается андрогинным; тот, кто набрал высокий балл по шкале женственности, но низкий — по шкале мужественности, считается женственным; тот же, чей балл по шкале мужественности намного превышает результаты по шкале женственности, считается мужественным. Термином «недифференцированный» в этой методике обозначаются те, кто набрал одинаково низкие баллы, как по шкале мужественности, так и по шкале женственности.

Все психологические черты были отобраны С. Бем, исходя из тех гендерных стереотипов, которые были характерны для того времени, когда создавалась шкала. Несмотря на то, что с тех пор в области поло-ролевых отношений и гендерных стереотипов произошли огромные изменения, и на смену отчетливой дихотомии маскулинности-фемининности пришла идея континуума маскулинно-фемининных

свойств [2], тест С. Бем до сих пор остается самым популярным способом измерения степени андрогинности, маскулинности и фемининности личности во всех странах мира.

Проводя исследования в данной области, психологи работают на основании существующих переводов слов, характеризующих различные свойства личности, на национальные языки своих стран.

Показательно, что никто из них до сих пор не обращал внимания на те проблемы, которые проистекают из переводного характера англоязычного оригинала теста и ставят под сомнение точность используемой методики.

В данной статье мы представляем результаты анализа существующих переводов теста С. Бем на русский и польский языки. Выбор двуязычной сопоставительной перспективы исследования обусловлен стремлением более наглядно представить существующие в переводе разночтения.

Рабочая гипотеза нашего исследования состояла в том, что, во-первых, в каждой языковой картине мира существуют свои собственные, этноспецифические характеристики личности, вербализированные с помощью соответствующих лексических средств.

Достаточно вспомнить специфическое концептуальное содержание русского определения «интеллигентный», не имеющего точного эквивалента в других языках, или же значение этноспецифичных польских прилагательных *zaradny*, характеризующего человека, способного справиться с любой ситуацией, или *nieudolny*, относительно близкого по значению к русскому «несостоятельный».

Как справедливо замечает А. Вежбицкая: «Ученые, желающие изучать эмоции, в значительной мере полагаются на эмоциональные концепты, выражаемые в родном языке. Это неизбежно, и не обязательно плохо, если только они осознают факт такого влияния и не обманывают себя на тот счет, что, говоря, например, об «anger, joy», они ведут речь о каких-то биологически обусловленных, универсальных человеческих реалиях, и если они понимают, что рассматривают эмоциональные переживания через призму собственного языка» [2, с. 348].

Однако значительно большие сомнения могут вызывать те психологические исследования, которые проводятся сквозь призму «чужих» концептов, более или менее удачно отраженных в переведенных с иностранного языка словах. Так, анализ польского и русского переводов слов-характеристик теста С. Бем убедительно показывает, что значительные разночтения в переводе во многом обусловлены наличием концептов, специфичных для американского общества.

Кроме того, на точность перевода влияют расхождения в объеме семантики слов, что также вносит элемент субъективности в процесс выбора переводчиком одного из вероятных значений полисемичного слова.

Наконец, понимание анкетируемыми тех свойств, которые они должны диагностировать у себя, нередко затрудняется использованием дословного перевода. В силу всего вышесказанного представляется очевидным, что работа на основе переводного текста не может гарантировать точности результатов психологических опросов.

Обратимся непосредственно к анализу англоязычного оригинала опросника С. Бем и текстов его перевода на русский и польский языки. Примечательно, что ни один из переводов не сохраняет морфологическую структуру англоязычного оригинала.

Тест С. Бем содержит в большинстве своем имена прилагательные (48 единиц), меньшая часть характеристик – представляет собой причастия или сочетания с ними (9), остальные характеристики выражены с помощью различного рода словосочетаний.

Это сочетания глагольных форм с существительными: *loves children* (любит детей); *does not use harsh language* (не использует бранных слов); *makes decisions easily* (легко принимает решения); прилагательных с существительным: *strong personality* (сильная личность); *sensitive to other's needs* (чувствительный к нуждам других), *eager to soothe hurt feelings* – стремящийся смягчить переживания других и т.п.

Любопытно, что и в русском, и польском варианте переводчики попытались привнести в текст опросника морфологическое единообразие. Так, в польском варианте перевода предложены все характеристики – существительные либо сочетания с ними, в русском – прилагательные и причастия либо сочетания с ними.

В русском переводе стройный морфологический порядок нарушает единственное слово, которое не удалось передать в адъективной форме: *individual* – индивидуалист. Попытка приведения тестовых характеристик к единой морфологической форме, вероятно, может свидетельствовать о стремлении переводчиков к внесению логики в психологическое исследование собственно на грамматическом уровне.

Выполнение этой задачи на практике, однако, еще больше осложнило задачу передачи точного содержания на другие языки.

Проведенное нами интервьюирование носителей польского и русского языков продемонстрировало, что не все содержащиеся в тесте характеристики представляются им вполне понятными. Так, к числу непонятных и в польском, и в русском варианте теста были отнесены слова: *teatralność*, *atletyczność*, *analizacyjność*. Причины их непонимания абсолютно очевидны: *theatrical* / *teatralność* / *театральный* – польск. «*teatralny, przesadnie dramatyczny* (o geście, zachowaniu) (WSJP)», русск. «*перен.* неестественный, показной, рассчитанный на внешний эффект» (ТСО).

Как видим, данное слово невозможно отнести к человеку, оно может характеризовать либо жест, либо поведение, в связи с чем непонятно, идет ли в тесте речь о склонности к театральным эффектам, или же о склонности к излишней драматизации событий.

Похожая проблема возникает в случае с характеристиками: *analytical* / *analizacyjność* / *аналитичный* и *athletic* / *atletyczność* / *атлетический*. Польское и русское прилагательные *atletyczny* (атлетический) и *analizacyjny* (аналитический) также не могут сочетаться непосредственно со словом «человек», употребляясь, в основном, в сочетаниях: *атлетическое телосложение* (*atletyczna budowa ciała*), или *аналитический ум* (*analizacyjny umysł*). Без указания на эти определяемые существительные, смысл характеристик не представляется тестируемым полностью понятным.

Носители польского языка указали также на непонятность характеристик *tajemniczość* – таинственность (англ. *secretive*), *solidność* – солидность (англ. *reliable*) или *sympatyczność* (англ. *sympathetic*). Заметим, что англ. *reliable* было переведено на русский язык как «надежный», в то время как на польский – «солидный», англ. *sympathetic* было переведено на польский язык как «симпатичный», в то время как на русский – «умеющий сочувствовать».

Еще менее понятными оказались в переводе на польский язык слова: *szczęście* (англ. *happy*), *schlebianie* (англ. *flatterable*), *ciepło* (англ. *warm*). Причем в случае с *happy* - *szczęście* сложности вызваны не только трансформацией морфологической формы английского прилагательного в существительное, но и расхождениями, имеющимися между этими словами на концептуальном уровне. Обратим внимание на то, что перевод на русский язык предлагается с помощью прилагательного «удачливый»: *happy* / *szczęście* / *удачливый*.

Такой вариант русского перевода может быть связан с тем, что счастливое состояние не может являться постоянной характеристикой человека, и было бы странным приписывать счастье как свойственное мужчинам или женщинам. С другой стороны, на этноспецифичность английского прилагательного *happy* указывала еще А. Вежбицкая, приводя в качестве примера вопрос, который можно услышать от хозяев на каждой американской вечеринке: *Is everybody happy?* [Цит. соч.]

Еще более непонятным для носителей языка представляется польский перевод *flatterable* как *schlebianie*. Дело в том, что в данном случае возможна двоякая интерпретация: как человека, который любит льстить кому-либо, а также как человека,

который любит лезть сам. Более адекватным представляется здесь перевод на русский язык: «падный на лезть», однако найти эквивалент в польском языке непросто.

Следующей причиной появления в переводных текстах проблем с толкованием англоязычных характеристик является разница в семантическом объеме слов. Такие сложности особенно рельефны при сопоставлении вариантов перевода полисемичного английского слова на русский и на польский языки. Например: *conscientious* / *sumiennosc* / *совестливый*. Согласно англо-русским словарям, данное слово можно перевести как: *добросовестный; сознательный; честный; совестливый*.

Уже сопоставление приведенных выше двух вариантов перевода – на русский и на польский языки – говорит о произвольном выборе переводчиками двух разных значений английского слова. *Sumienny* – «wykonujący swoje obowiązki dokładnie, skrupulatnie, solidnie» (WSJP) – то есть, добросовестный, в то время как *совестливый* – «соотносящийся по значению с сущ.: совесть, связанный с ним. Поступающий по совести, стыдящийся совершать что-л. предосудительное, неблагоприятное» (НСРЯ).

Как видим, переводные варианты предлагают два разных возможных толкования английского *conscientious*. Отметим, что русское прилагательное «совестливый», вероятно, также можно признать этноспецифическим для языковой картины мира носителей русского языка.

Таких примеров расхождения в выборе одного из значений полисемичного слова в текстах перевода значительное количество, что свидетельствует о необходимости проведения анкетирования на основании характеристик, вербализованных в собственном национальном языке. При этом выборка характеристик человека не может основываться на произвольном решении и субъективных ощущениях автора теста, а должна опираться на проведение эмпирических исследований в области гендерной маркированности предлагаемой в тесте лексики.

Первым этапом таких исследований должен стать отбор лексического материала. Так, с этой целью в качестве основных источников нами были использованы тематические словари и учебники польского языка как иностранного. Обращение к последним было вызвано тем, что авторы учебников иностранного языка руководствуются при выборе лексического материала критериями частотности его употребления в речи. Из представленных в словарях и учебниках прилагательных мы выбирали только те, которые соотносятся с устойчивыми, постоянными качествами личности.

Всего нами было выбрано 102 прилагательных, характеризующих различные черты и качества личности. Затем из общего списка мы исключили синонимичные, обозначающие схожие черты или качества, и антонимичные прилагательные. В окончательном списке нами были оставлены 50 прилагательных, десять из которых относятся к характеристикам внешности, остальные – к свойствам характера.

Анализ гендерной маркированности осуществлялся на основе анкетирования и интервьюирования носителей польского языка, а также количественного анализа частотности употребления женских и мужских родовых форм прилагательных в языковом корпусе польского языка и в открытых веб-ресурсах. Всего нами было проанкетировано 50 мужчин и 50 женщин в возрасте от 20 до 30 лет.

В результате мы пришли к выводу о том, что отчетливая дихотомия маскулинности/ фемининности сохраняется, в основном, в лексике, описывающей внешность человека.

Польский язык по-разному концептуализирует представления о женской и мужской красоте. Понятие «красивый» переводится на польский язык с помощью 3 различных слов: *piękny*, *ładny*, *przystojny*. Из них слово *przystojny*, по всеобщему мнению интервьюируемых, может относиться только к мужчине, слово *ładny* – только к женщине, слово *piękny* – чаще относится к женщине, по отношению к мужчине получает оттенок значения «классической красоты».

С целью верификации мнений носителей языка о гендерной противопоставленности прилагательных *ładny* и *przystojny* мы прибегли к анализу частотности употребления данных лексических единиц в веб-ресурсах.

Во-первых, мы вводили в польскую поисковую систему данные прилагательные в мужском и женском роде, во-вторых, мы выявили частотность их употребления на основе данных корпуса польского языка. В результате нами были получены следующие количественные данные:

Ładny mężczyzna - около 1,440 примеров употребления (google.pl), корпус 0 примеров.

Ładna kobieta – около 121,000 примеров употребления (google.pl); корпус 12 примеров.

Przystojny mężczyzna - около 192,000 примеров употребления (google.pl), корпус 19 примеров.

Przystojna kobieta - около 2,670 примеров употребления (google.pl), корпус 1 пример.

Эти данные показывают, что гендерная маркированность рассматриваемых прилагательных не является абсолютной: существуют единичные примеры их употребления и по отношению к мужчинам, и по отношению к женщинам. В польском Интернете существуют форумы, на которых идет активное обсуждение, какое концептуальное содержание вкладывается в прилагательное *przystojny*, а какое – в прилагательное *ładny*. Многие отмечают, что сочетание последнего прилагательного с мужчиной имеет пейоративный характер и может свидетельствовать о его гомосексуальной ориентации.

Анализ прилагательных, характеризующих личностные черты и свойства человека продемонстрировал, что в сознании польского общества и в языке происходят значительные изменения в направлении гендерной недифференцированности черт и свойств человека.

Те психологические черты личности, которые еще недавно считались свойственными мужчинам, сегодня становятся гендерно-нейтральными, характерными как для мужчин, так и для женщин. Из 40 отобранных нами прилагательных со значением личностных характеристик 15 характеризуют качества, необходимые для самореализации человека, для его успешной карьеры, остальные - качества, не связанные с его профессиональной или общественной реализацией.

Анкетирование позволило нам прийти к выводу о том, что черты из первой группы прилагательных являются гендерно-нейтральными – большинство анкетированных отметило их и как женские, и как мужские. Более того, некоторые из этих черт приписываются, в основном, женщинам. К таким относятся *samowystarczalny* (самодостаточный), *zdyscyplinowany* (дисциплинированный), *zoragnizowany* (организованный), *odpowiedzialny* (ответственный), *zaradny* (тот, который способен справиться с любой ситуацией). Примечательно, что не только анкетированные женщины, но и мужчины также отметили эти качества как свойственные, в основном, женщинам.

Не менее любопытным представляется тот факт, что этноспецифичное польское прилагательное *nieudolny* - «тот, который предпринимает попытки что-то сделать, но все его попытки неудачны; несостоятельный», также было отмечено анкетированными, в том числе мужчинами, как мужское свойство.

При этом к маскулинным большинство опрошенных отнесли прилагательное *inteligetny* (умный). Проведенный нами анализ частотности употребления этих слов в веб-ресурсах также подтвердил в целом процесс андрогинизации, осуществляющийся в основном за счет присвоения женщинами черт и качеств маскулинности.

Другой, следующий из нашей работы вывод, состоит в том, что проведение психологического тестирования на базе переводных текстов не обеспечивает точности получаемых результатов.

В качестве средства эмпирической верификации основ тестирования на предмет определения психологического пола должны использоваться результаты лингвистических исследований.

Список сокращений

НСРЯ - Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.

ТСО - Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.

WSJP – Współczesny słownik języka polskiego. Warszawa, 2007.

Литература

1. Вежбицкая А., Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
2. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах развития человека // Человек в системе наук. М., 1989.
3. Вопросник Сандры Бем по изучению маскулинности – фемининности (текст). [Электронный ресурс], URL: <http://www.gurutestov.ru/test/20/>. Дата обращения: 10.09.2013.
4. Kwestionariusz Sandry Bem (tekst). [Электронный ресурс], URL: http://www.crossdressing.pl/main.php?lv3_id=668&. Дата обращения: 10.09.2013.