



СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



*Социокультурные
проблемы
современного
образования*

Российская академия образования
Институт социологии образования

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией
В.С. Собкина



Москва
2010

УДК 301
ББК 60.59
С54

Научное направление РАО
«Социокультурные проблемы современного образования»

Печатается по решению Ученого Совета
Учреждения Российской академии образования
«Института социологии образования»

Научный редактор
В.С. Собкин

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор *К.Н. Поливанова*
доктор психологических наук, профессор *Б.Д. Эльконин*

Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV.
**С 54 Вып. XXIV / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии об-
разования РАО, 2010.— 191 с.**

УДК 301
ББК 60.59

Сборник научных статей подготовлен по материалам исследований, выполненных сотрудниками Института социологии образования РАО. В статьях приводятся результаты анализа социокультурных трансформаций в сфере образования. Особое внимание удалено проблемам социализации ребенка на этапе дошкольного детства. На материале конкретных эмпирических исследований рассматриваются вопросы, связанные с изменением различных социальных стереотипов: в профессиональной сфере, в СМИ, в кино и художественной литературе.

Сборник адресован специалистам в области педагогики, психологии, социологии и культурологии, практическим работникам системы образования. Представленные материалы могут быть использованы при подготовке спецкурсов по социологии образования, возрастной и социальной психологии для студентов психологических и педагогических факультетов, факультетов социологии и социальной работы.

© ИСО РАО, 2010
© Коллектив авторов, 2010
© А.Б. Пожарский, оформление, 2010
© Д.А. Корчуганов, обложка, 2010

ISBN 978-5-901289-20-4

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора.....	5
<i>В.С. Собкин, Д. Адамчук, Ю.О. Коломиец, И.Д. Лиханов, А.И. Иванова</i>	
Социологическое исследование результатов ЕГЭ.....	9
<i>Собкин В.С., Мкртычян А.А</i>	
Профессии в контексте социальных стереотипов: мнение студентов-психологов.....	31
<i>Смирнова Е.О., Соколова М.В., Хохлачева И.В.</i>	
Изменения в отношении родителей к ребенку как результат социально-политической трансформации	51
<i>Собкин В.С., Иванова А.И., Казначеева К.Н</i>	
Ребенок в детском саду: мнение родителей.....	65
<i>Собкин В.С., Казначеева К.Н., Иванова А.И.</i>	
Дошкольник у телевизора: мнение родителей.....	83
<i>Д. В. Адамчук</i>	
Отношение учащихся основной школы к информационно-коммуникационным технологиям	97
<i>Малофеев Н.М.</i>	
Особенности формирования русского социокультурного кода	117
<i>Собкин В.С., Маркина О.С.</i>	
Понимание современными подростками сюжетно-событийной композиции фильма Р. Быкова «Чучело»	149

ОТ РЕДАКТОРА

В настоящем сборнике представлены статьи, подготовленные сотрудниками Института социологии образования РАО по научно-исследовательским проектам, выполненным в рамках Научного направления приоритетных фундаментальных и прикладных исследований РАО «Социокультурные проблемы современного образования».

Предваряя сборник, важно отметить, что сегодня социология образования является достаточно разветвленной и дифференцированной областью научного знания. В первую очередь здесь следует выделить исследования, связанные с анализом институциональных и функциональных изменений в сфере образования. В этой связи особый интерес могут представлять включенные в сборник работы, которые направлены на изучение удовлетворенности основных участников образовательного процесса (учащихся, родителей и учителей) качеством образования в различных подсистемах: дошкольном, школьном и профессиональном образовании. Данной проблематики в сборнике непосредственно касаются две статьи. Одна из них выполнена на материалах масштабного социологического опроса родителей детей дошкольного возраста. В ней детально анализируются мнения родителей о кадровом, материально-техническом и программно-методическом обеспечении деятельности детских образовательных учреждений. При этом специальный акцент ставится на сопоставлении мнений родителей детей, посещающих разные возрастные группы детского сада. Анализ представленных материалов позволяет зафиксировать важную, на наш взгляд, тенденцию, которая касается сколяризации системы дошкольного образования. В этом отношении представленный материал имеет важное, с нашей точки зрения, культурологическое значение, поскольку позволяет охарактеризовать одну из наиболее важных линий трансформаций современного дошкольного детства. В частности, вытеснение игровой деятельности деятельностью учебной. Другой важной темой, затронутой в статье, является проблема социального неравенства в получении качественных образовательных услуг. Как показывают материалы, неравенство в получении качественного образования в системе общественного воспитания сегодня достаточно отчетливо проявляется уже на этапе дошкольного детства.

Вторая статья посвящена социологическому анализу результатов ЕГЭ. Используя базу данных об успешности сдачи ЕГЭ в 2009 году по

различным учебным дисциплинам, авторы проводят сопоставление результатов ЕГЭ между мальчиками и девочками, учащимися разных типов школ (общеобразовательные, специализированные, гимназии и вечерние школы), типов поселений (крупный город, малый город, село) и различных регионов Российской Федерации. Представленный материал раскрывает возможности использования ЕГЭ в качестве эффективного инструмента для анализа социальных проблем современного образования. При этом основной акцент сделан на выявлении с помощью ЕГЭ проблем социального неравенства, которые существуют сегодня в системе школьного образования.

Особой тематической доминантой сборника является проблематика, связанная с особенностями функционирования образования в контексте социокультурных трансформаций. Здесь важно обратить внимание на три статьи. Одна из них касается влияния техноэволюционных процессов на изменения в школьном образовании. На материале репрезентативного социологического опроса учащихся основной школы показаны место и роль современных информационных и коммуникационных технологий в досуге и учебной деятельности подростка. Вторая работа посвящена социологическому анализу влияния телевидения на социализацию ребенка-дошкольника. С помощью анкетного опроса родителей авторы исследуют интенсивность и содержание телепросмотров детей на разных этапах дошкольного детства. Третья статья затрагивает ряд важных вопросов, связанных с детско-родительскими отношениями. В ней авторы убедительно показывают, как социально-политические трансформации, происходящие в современной России, изменяют содержание отношения родителей к своему ребенку. В этой связи крайне важным представляется высказанное авторами положение о «смещении возрастных норм» развития ребенка в родительском сознании. Так, система родительских требований к ребенку, адресованная раньше младшему школьнику, предъявляется сегодня к ребенку дошкольного возраста, что, в свою очередь, ведет к принципиальным деформациям дошкольного детства.

Помимо этого в сборнике представлен ряд статей, которые по своей тематике лежат на стыке социологии, психологии и культурологии. При этом, несмотря на разницу используемых методов, центральным объединяющим моментом здесь выступает проблематика социальных эталонов (социальных стереотипов, социальных образцов, социокультурных кодов). Так, в частности, одна из работ представляет результаты психосемантического эксперимента по восприятию современными студентами различных профессий в контексте социальных стереотипов, что позволяет, с одной

стороны, выявить своеобразие Я-концепции, а, с другой, дать содержательную характеристику представленности различных групп профессий в обыденном сознании.

В рамках этого социокультурного направления специальный интерес представляет анализ механизма функционирования в современной культуре тех или иных персонажей художественных произведений. При этом практически неисследованными оказывается феномен, функционирование героя художественного произведения в культуре в качестве определенного социального стереотипа, вышедшего за рамки созданного автором образа. Исследованию подобного явления и посвящена специальная статья, где образ Буратино анализируется как своеобразный социокультурный код (концепт), характеризующий различные контексты социального взаимодействия. Другая работа представляет результаты экспериментального исследования, направленного на изучение влияния социокультурной дистанции при восприятии художественного произведения. В ней рассматриваются особенности понимания сюжетно-событийной канвы фильма Ролана Быкова «Чучело» современными старшеклассниками.

Представляя сборник, важно подчеркнуть, что включенные в него статьи отличаются как по своей тематике, так и по методам исследования. И это неслучайно, поскольку сегодня предметная область исследований по социологии образования наряду с традиционными темами все чаще обращается к социокультурным аспектам функционирования образования.

Авторский коллектив надеется, что публикуемые в сборнике материалы будут полезны специалистам в области социологии, педагогики, психологии и культурологии, а также практическим работникам системы образования.

В. Собкин

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ

В. Собкин, Д. Адамчук, Ю. Коломиец, И. Лиханов, А. Иванова

В общем контексте проблем модернизации школьного образования вопросы, касающиеся Единого государственного экзамена (ЕГЭ), являются одними из наиболее важных и часто обсуждаемых в последние годы. Так, например, за прошедшие с момента начала эксперимента по ЕГЭ восемь лет только в двух профессиональных общероссийских периодических изданиях — «Учительской газете» и газете «Первое сентября», — по нашим подсчетам, появилось более пятисот публикаций, так или иначе затрагивающих вопросы, связанные с ЕГЭ. Это обусловлено тем, что Единый экзамен, по замечанию одного из его сторонников, выступил «отмычкой» к целому ряду проблем российской школы. Вместе с тем следует подчеркнуть, что именно вопрос о необходимости введения ЕГЭ обнаруживает порой и весьма жесткое противостояние позиций, переводящих проблему ЕГЭ в плоскость политических суждений и оценок.

Анализ материалов, появившихся в прессе, позволяет выделить ряд направлений, относительно которых разворачивалась в первую очередь дискуссия по поводу ЕГЭ в профессиональном педагогическом сообществе. Выделим шесть, на наш взгляд, наиболее важных.

1. Основные функции ЕГЭ. Изначально при разработке ЕГЭ были совмещены две разные функции, что во многом и определило противоречивое к нему отношение. Одна из них связана с разработкой эффективного инструмента итоговой аттестации, другая — с оптимизацией системы вступительных испытаний при поступлении в вуз. Последнее обосновывалось необходимостью учета социальных аспектов, касающихся равного доступа к получению высшего образования.

Так, в многочисленных публикациях отмечается, что введение ЕГЭ позволит обеспечить равные условия в получении высшего образования для учащихся из разных социальных слоев, регионов и типов поселений. Иными словами, ЕГЭ декларируется как дальнейший шаг на пути к демократизации отечественного образования.

2. ЕГЭ и ГИФО. Важно подчеркнуть, что за самой идеей тестирования в форме ЕГЭ первоначально стоял и замысел внедрения особого экономического механизма, оптимизирующего федеральное финансирование высшего образования. Так, декларирование принципа о том, что «деньги в образовании должны следовать за учеником», сопоставление динамики изменения приема студентов в вузы на бюджетной и коммерческой основе, экспертная оценка доли средств, затрачиваемых на репетиторство, дали основание для разработки экономической модели образовательных кредитов, которая и предполагает введение ЕГЭ в качестве особого механизма, обеспечивающего государственное и личное софинансирование при получении высшего образования. Логика здесь достаточно проста. Суть ее состоит в следующем: для стимулирования качественного образования нужно, чтобы хорошие ученики пошли в престижные вузы и чтобы более крупные суммы денег двинулись в эти вузы вслед за хорошими учениками. Отсюда и необходимость в ЕГЭ как инструменте, тестирующем уровень учеников: заработает ЕГЭ – заработает и механизм Государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). В этой связи заметим, что в свое время была предложена даже специальная экономическая модель, учитывающая пять категорий ГИФО, в соответствии с которыми рассчитывались суммы государственных выплат в зависимости от успешности сдачи ЕГЭ. Таким образом, важно иметь в виду, что сама идея введения ЕГЭ во многом обусловлена экономическими проблемами, которые, в частности, обусловлены усилением тенденций теневой экономики в системе образования (институт репетиторства, коррупционные схемы при зачислении в вузы и т. п.).

3. ЕГЭ и учебная деятельность. В ходе дискуссий неоднократно отмечалось, что введение ЕГЭ тесно связано с вопросами содержания школьного образования и в первую очередь с образовательными стандартами и базовым учебным планом. Понятно, что школа будет подстраивать свою деятельность под параметры новой аттестации

онной процедуры, что потребует и модернизации образовательных технологий. При этом в качестве наиболее негативных моментов введения ЕГЭ фиксируется сужение объема содержания образования, сокращение лабораторных работ и практикумов, перевод образовательного процесса в режим «натаскивания» учащихся на решение типовых тестовых заданий и зубрежки. В то же время необходимо отметить и явно позитивные моменты, которые в качестве аргументов приводятся сторонниками ЕГЭ. Как правило, они касаются корректировки отдельных аспектов содержания школьного образования на основе анализа результатов выполнения конкретных заданий ЕГЭ. Так, например, в аналитических отчетах, основанных на этих результатах, подготовленных Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ), сформулированы рекомендации по совершенствованию процесса преподавания русского языка, математики, физики, химии, биологии, географии, обществознания, истории, литературы, иностранных языков, информатики.

Следует подчеркнуть, что трансформация отдельных компонентов учебной деятельности в связи с введением ЕГЭ предполагает и определенные изменения как в профессиональной деятельности учителя, так и в его подготовке. И дело здесь не только в том, что педагог должен быть знаком с идеологией и процедурами тестирования. Вопрос здесь гораздо глубже, поскольку в связи с введением ЕГЭ изменяется не только контролирующая фаза учебной деятельности, но и целевые ориентации образовательного процесса, предметное содержание учебных программ и методы освоения учебного материала.

4. ЕГЭ как объективный измеритель качества школьного образования. Центральным моментом здесь является обсуждение контрольно-измерительных материалов (КИМов) – их содержания, структуры, валидности и надежности. Так, например, одной из главных тем является характер тестовых заданий и вариантов предлагаемых к ним ответов. Подвергается сомнению сама возможность использования тестов для гуманитарных дисциплин, где для проверки способностей важны логика и способ рассуждения. Рассматриваются особенности и отличия заданий, включенных в части А, В, С Единого государственного экзамена по тому или иному предмету. Отдельный аспект связан с проблемами дифференциации школьного образования: как учитывать и соотносить разноуров-

невость (лицеи, гимназии) и профильность обучения с едиными требованиями? Ставится также вопрос о том, насколько КИМы отражают академическую успеваемость школьников. Адекватно ли вообще одноразовое тестирование для оценки учебной успешности или надо опираться на многоразовую стратегию тестовых испытаний в период обучения? В этой связи обсуждается необходимость дополнения результатов ЕГЭ творческими и исследовательскими работами ученика (создание своеобразного портфолио), а также результатами, показанными им на различных олимпиадах, конкурсах и т. п.

Другая линия обсуждения ЕГЭ как объективного измерителя («педагогического градусника») связана с возможностями использования результатов ЕГЭ для оценки не только ученика, но и качества образовательного процесса, как в школе, так и в регионе. В этой связи важно отметить два момента. Один из них касается сопоставительного анализа результатов ЕГЭ за разные годы для выявления динамики изменения качества образования. Другой, организационный, связан с созданием Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

5. ЕГЭ и институциональные изменения в сфере образования. Введение ЕГЭ потребовало определенных институциональных изменений в сфере образования, а именно: создание научных структур по разработке КИМов и содержательному анализу результатов ЕГЭ (ФИПИ); создание сети региональных центров обработки информации по ЕГЭ (РЦОИ); создание центров оценки качества образования (ЦКО); организация пунктов проведения экзаменов (ППЭ) и др. Работа этих структур также активно обсуждается при анализе и оценке управленческих решений, принятых в связи с ЕГЭ.

Заметим, что работа по ЕГЭ велась одновременно с проектом по информатизации системы образования. На первый взгляд, оба проекта шли параллельным курсом и не пересекались. Однако понятно, что без информатизации системы школьного образования сам ЕГЭ организационно не мог бы быть осуществлен в принципе. Иными словами, реализация Федеральной программы информатизации школьного образования позволила создать материально-техническую базу для проведения ЕГЭ. Поэтому важно оценивать ЕГЭ в общем контексте основных направлений модернизации образования.

6. ЕГЭ и информационная безопасность. Этой теме посвящена весьма значительная часть публикаций, где фиксируются различные случаи утечки информации о заданиях ЕГЭ (размещение вариантов ЕГЭ в Интернете и т. п.), нарушении процедур проведения ЕГЭ (использование мобильных телефонов, подставных лиц и групп «решальщиков» и т. п.). С одной стороны, эти вопросы связаны с выявлением коррупционных механизмов в сфере образования, а с другой – с вопросами, касающимися деформации педагогической этики, когда сами учителя стремятся повысить результаты учеников, отказываясь от объективности испытаний. В этой связи с особой остротой встают вопросы об общественном контроле проведения ЕГЭ, открытости и прозрачности его процедуры, публикации результатов, возможности подачи апелляций и др.

Обозначенные выше основные направления обсуждения ЕГЭ со всей очевидностью показывают, что ЕГЭ является комплексной проблемой, где пересекаются культурологические, экономические, педагогические и управленческие аспекты современного образования. Подчеркнем, что сама идеология ЕГЭ связана не только с демократизацией образования («выравнивание шансов на получение качественного образования»), но и с общей цивилизационной тенденцией перехода к информационному обществу. Подобный переход требует от человека особых компетенций в работе с различными типами языков и текстов. На это и ориентирован в существенной степени ЕГЭ. Более того, современная социокультурная и экономическая ситуация формирует особые типы социальных фильтров, регулирующих динамику процессов профессиональной и образовательной мобильности. Эти фильтры предполагают, что человек должен пройти через отдельные тестовые испытания для получения образования или работы. В определенном смысле ЕГЭ и отвечает этим новым требованиям.

В нашем анализе мы охарактеризуем некоторые из вышеуказанных проблем. При этом основной акцент в нашей работе будет сделан на рассмотрение возможности использования результатов ЕГЭ для выявления социальных проблем, существующих в современном школьном образовании. И в первую очередь тех, которые касаются социального неравенства.

* * *

Не вдаваясь в детальное обсуждение корректности используемых в ходе ЕГЭ контрольно-измерительных материалов (КИМов), сделаем исходное допущение о том, что результаты ЕГЭ являются объективными показателями уровня освоения учениками образовательной учебной программы по тому или иному предмету. Заметим, что без подобного допущения проводить социологический анализ результатов ЕГЭ вообще не имеет смысла. Статья основана на результатах ЕГЭ 2009 года. Данные были предоставлены Рособрнадзором РФ¹.

Исходные данные. Поскольку экзамен по русскому языку проводился первым, то число учащихся, сдававших русский язык, можно рассматривать как ту базу, которая определяет общую численность выпускников российских школ, принявших участие в выпускных экзаменах 2009 года. Для характеристики активности и успешности сдачи ЕГЭ по разным предметам обратимся к таблице 1.

Кто успешнее: мальчики или девочки? Рассмотрим результаты ЕГЭ по русскому языку и математике. Средние баллы по этим двум предметам у девочек оказались выше, чем у мальчиков (по русскому языку у девочек 59,3 балла, а у мальчиков – 54,5; по математике 44,4 и 43,7 баллов соответственно). Подчеркнем, что различия в успешности сдачи экзамена по русскому языку между девочками и мальчиками весьма существенны. Это позволяет сделать вывод о том, что общая грамотность мальчиков не просто ниже, чем у девочек, а вообще находится на ином, более слабом уровне.

Помимо успешности сдачи экзамена по русскому языку и математике, интерес представляет и сопоставление оценок по другим предметам, которые сдавались учащимися по их собственному выбору. Заметим, что здесь для нас важны два индикатора – средний балл и процент учащихся, выбравших соответствующий предмет для сдачи. Последний индикатор свидетельствует об интересе учащихся к данному предмету, об их оценке собственной успешности в освоении предмета. Он также дифференцирует мальчиков

¹ Используемые в статье данные отражают результаты ЕГЭ по состоянию на 08.07.2009

Таблица 1
ДАННЫЕ О ВЫПУСКНИКАХ ШКОЛ, СДАВАВШИХ ЭКЗАМЕНЫ
ПО РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

	Численность	% от общего числа выпускников	Средний балл по ЕГЭ
Английский язык	76811	8,0	59,4
Немецкий язык	4782	0,5	44,2
Французский язык	2203	0,2	59,4
Испанский язык	181	0,03	75,0
Биология	157217	16,3	52,3
География	33919	3,5	49,6
Физика	205540	21,3	48,9
Химия	74263	7,7	54,3
Информатика и ИКТ	69145	7,2	56,2
История	185442	19,2	48,0
Литература	50969	5,3	52,3
Обществознание	446699	46,3	56,7

и девочек по их активности при прохождении итоговой аттестации. Эти данные приведены в таблице 2.

Как видно из таблицы, практически по всем предметам девочки показывают более высокие баллы, чем мальчики. Важно подчеркнуть, что такая успеваемость девочек зафиксирована не только по гуманитарным, но и по естественнонаучным предметам. Среди девочек существенно выше и доля тех, кто сдавал экзамены по выбору. Особенно это касается цикла гуманитарных дисциплин (обществознание, литература, история, английский язык). Среди мальчиков же явно выше доля сдававших такие предметы, как физика и информатика, что может свидетельствовать об их ориентации на поступление в технические вузы.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что ЕГЭ выявил более высокий уровень подготовленности девочек

ТАБЛИЦА 2

УСПЕШНОСТЬ (БАЛЛЫ) И АКТИВНОСТЬ (%) СДАЧИ ЕГЭ ДЕВОЧКАМИ И МАЛЬЧИКАМИ ПО РАЗЛИЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ

	Средний балл девочки	Средний. балл мальчики	% сдававших девочек	% сдававших мальчиков
Английский язык	60,4	57,1	9,7	5,7
Информатика и ИКТ	57,7	55,6	3,3	12,1
Обществознание	57,6	55,0	53,2	37,5
Химия	55,0	52,8	9,1	5,8
Литература	53,8	45,2	7,8	2,1
Биология	52,7	51,4	20,8	10,5
Физика	49,7	48,6	9,9	35,7
География	49,5	49,8	2,9	4,2
История	48,3	47,5	21,0	16,9
Немецкий язык	44,6	43,0	0,7	0,2

практически по всем школьным дисциплинам. В свою очередь это свидетельствует и о гендерном неравенстве, которое отчетливо проявляется при переходе от школьного образования к высшему. Понятно, что в рамках данной публикации мы не можем детально обсуждать причины и следствия подобного неравенства, однако обозначить его наличие нам представляется необходимым. Одной из его причин может служить явно выраженная феминизация педагогической профессии. Доля женщин среди российских учителей составляет более 80%. В этой связи отметим, что согласно данным исследования, проводившегося в 2004 году Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD), РФ занимает первое место среди 33 обследованных стран по количеству женщин-учителей, преподающих в старших классах средней школы (для сравнения: в Японии доля женщин-учителей в старших классах составляет 24,6%, в Швеции – 44,5%, в Корее – 29,3%, в Нидерландах – 42,8%, в Германии – 49,3%).

Заметим, что важна не сама по себе констатация факта феминизации учительской профессии. Можно предположить, что столь высокий процент женщин среди школьных педагогов существенно деформирует и саму школу как институт социализации и образования, поскольку здесь реализуются особые механизмы целеполагания и контроля учебной деятельности, которые в социальном отношении неадекватны мужским моделям поведения. В этой связи различия между мальчиками и девочками в успешности сдачи ЕГЭ оказываются вполне ожидаемыми.

Важно обратить внимание и на социальные последствия подобного неравенства при итоговой аттестации, поскольку шансы поступления в институт у мальчиков по результатам ЕГЭ оказываются существенно ниже. В перспективе это может повлечь рас согласование сложившихся моделей семейно-ролевых и профессиональных отношений, где мужчине традиционно приписывается более высокий статус.

Каковы шансы поступления в вуз среди гимназистов и учеников вечерних школ? Рассмотрим данные об успешности сдачи ЕГЭ в четырех типах школ: общеобразовательных, специализированных, гимназиях / лицеях, а также в вечерних школах. На рисунке 1 приведены данные об успешности сдачи обязательных экзаменов (русский язык и математика) в различных образовательных учреждениях.

Из приведенных на рисунке данных видно, что самый низкий балл как по математике, так и по русскому языку получают учащиеся вечерних школ. Затем следуют учащиеся общеобразовательных школ, специализированных школ и гимназий / лицеев. Это позволяет сделать вывод о том, что мы имеем дело с разными по качеству уровнями подготовки школьников по обоим предметам. Причем если сравнивать успешность сдачи экзаменов выпускниками вечерних и общеобразовательных школ, то уровень подготовки вечерников вообще нельзя рассматривать как удовлетворительный.

Заметим, что одна из функций вечерних школ состоит в поддержке социально слабых групп, предоставлении им возможности получения среднего, а затем и высшего образования. В сегодняшней же ситуации введение ЕГЭ нивелирует значимость этого типа образования, как «социального лифта», обеспечивающего вертикальную мобильность. Поэтому необходимо принципиально изменить содержание и форму подготовки молодежи, совмещающей работу с учебой.

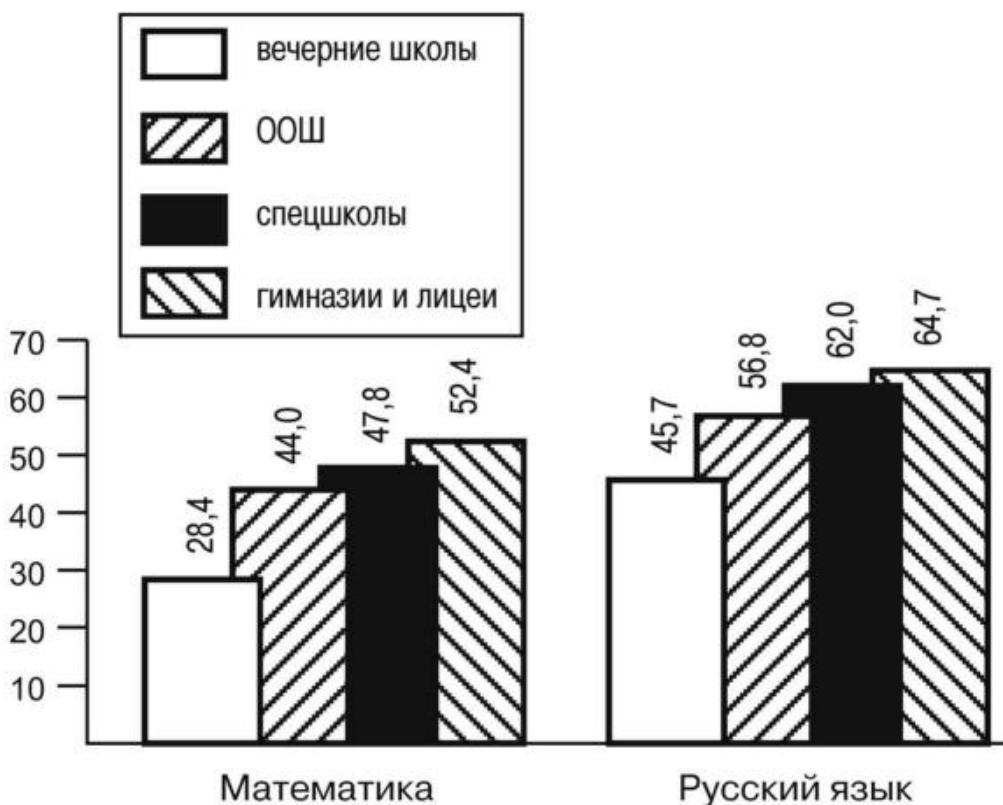


Рисунок 1

УСПЕШНОСТЬ СДАЧИ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ И РУССКОМУ ЯЗЫКУ
В РАЗНЫХ ТИПАХ ШКОЛ (БАЛЛЫ)

Важно также обратить внимание, что учащиеся гимназий / лицеев более успешны в сдаче ЕГЭ, чем учащиеся общеобразовательных школ. Этот момент имеет принципиальное значение. Дело в том, что социальный состав учащихся гимназий / лицеев существенно отличается от контингента общеобразовательных школ. В частности по таким показателям, как уровень образования, материальное положение и профессиональный статус родителей. Таким образом, результаты ЕГЭ позволяют сделать вывод о выраженном социальном неравенстве в сфере школьного образования: дети из более сильных социальных страт получают и более качественное образование. Здесь проявляется общая закономерность, когда сильные социальные группы делают крупные вложения в образование своих детей, рассматривая его как некий «капитал».

Тенденция, связанная с дифференциацией успешности сдачи ЕГЭ в разных типах школ, прослеживается и относительно других предметов, которые сдавались выпускниками по выбору (см. рисунок 2).

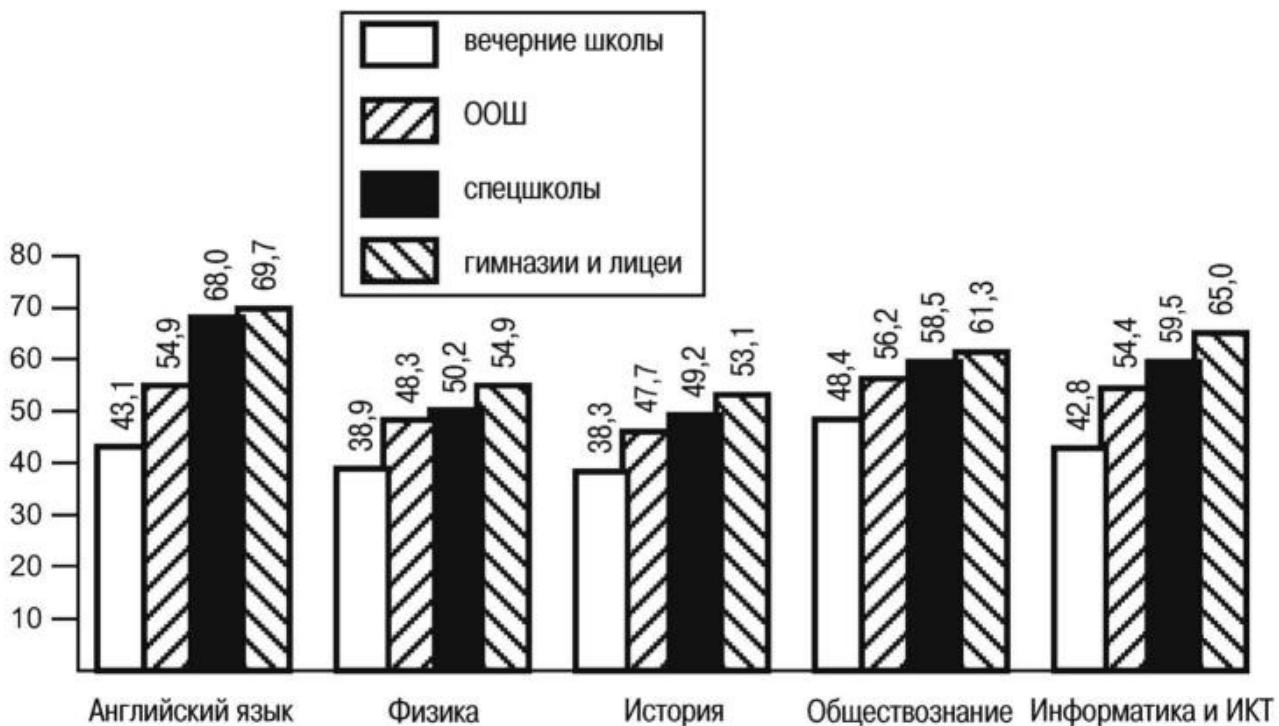


Рисунок 2

Успешность сдачи ЕГЭ по различным предметам в разных типах школ (баллы)

Это свидетельствует об адекватности использования ЕГЭ в качестве инструмента, дифференцирующего уровень освоения учебных программ в разных типах школ. Заметим, что традиционная форма оценивания (средняя оценка по соответствующему предмету) с этой задачей не справляется. Так, например, по данным социологических опросов, различия в успеваемости учащихся общеобразовательных школ и гимназий / лицеев, выраженные средней оценкой по пятибалльной системе, как правило, отсутствуют. Таким образом, полученные результаты позволяют рассматривать ЕГЭ как один из инструментов оценки качества образования.

Особый интерес представляет и специальный показатель, который позволяет оценить общую активность учащихся, сдававших ЕГЭ по своему выбору. Он характеризует среднее число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника, в соответствующем типе образовательных учреждений (см. рисунок 3).

Полученные результаты показывают, что наименее активны учащиеся вечерних школ (на одного выпускника приходится 0,35 экзамена по выбору). Отсюда можно предположить, что как минимум 65% выпускников вечерних школ вообще отказываются от сдачи экзамена по выбору и, следовательно, не планируют поступление в вуз. С повы-

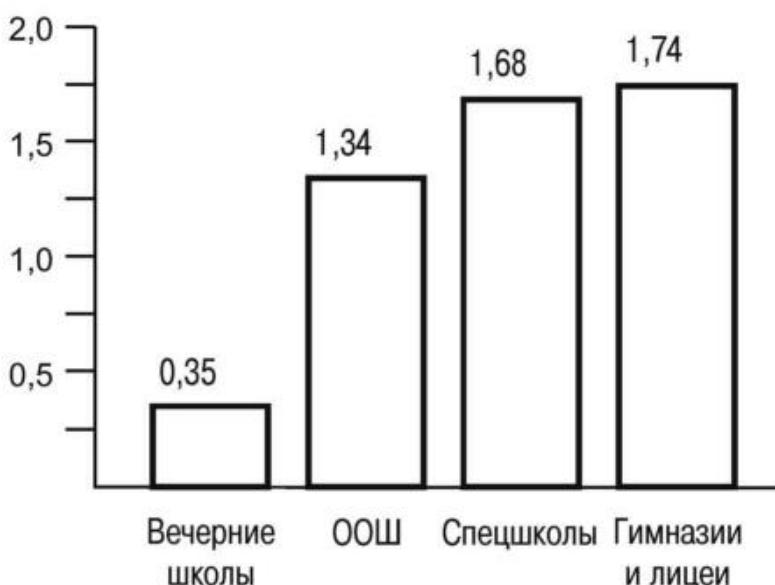


Рисунок 3

ЧИСЛО ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ИСПЫТАНИЙ ПО ВЫБОРУ, ПРИХОДЯЩИХСЯ НА ОДНОГО УЧЕНИКА, В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

шением статуса школы (общеобразовательная, специализированная, гимназия / лицей) этот коэффициент последовательно увеличивается. Заметим, что данный показатель фиксирует не просто активность в сдаче экзаменов по выбору, но и ориентацию ученика на увеличение вариативности своих возможностей при поступлении в вуз. Так, например, если в один вуз необходимо предоставить результаты ЕГЭ по иностранному языку, в другом — по истории, то в ситуации неопределенности с выбором высшего учебного заведения или неуверенности в своих силах учащемуся необходимо сдать как минимум два предмета по выбору. Таким образом, полученные данные об активности сдачи экзаменов по выбору показывают не только явно выраженную ориентацию учащихся школ с более высоким статусом на получение высшего образования, но и характеризуют особую стратегию поведения при поступлении в вуз.

Как сдают ЕГЭ в селе и в городе? Рассмотрим особенности сдачи ЕГЭ выпускниками школ, расположенных в разных типах населенных пунктов: в селе, в городах с населением до 50 тысяч человек, в городах с численностью от 50 до 450 тысяч жителей и в городах с численностью населения свыше 450 тысяч. На рисунке 4 приведены данные об успешности сдачи русского языка и математики в этих типах поселений.

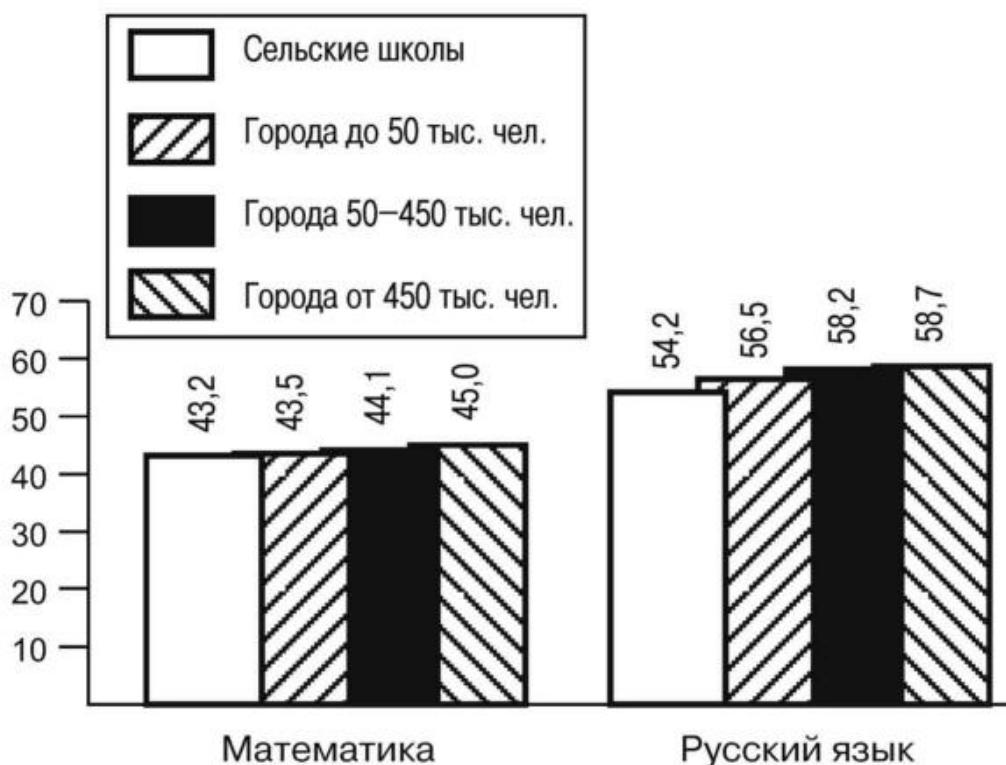


Рисунок 4

Успешность сдачи ЕГЭ по математике и русскому языку в разных типах поселений (баллы).

Приведенные данные свидетельствуют об отсутствии различий в успешности сдачи экзамена по математике сельскими и городскими школьниками. Результаты же ЕГЭ по русскому языку в селе оказались заметно ниже, чем в городе. Возможно, подобная ситуация обусловлена тем, что учащиеся сельских школ в национальных республиках чаще используют свой родной язык как средство повседневного общения. Вследствие этого у них существенно сокращаются возможности закреплять знания по русскому языку на практике. В частности, это подтверждается следующими данными (см. таблицу 3).

В то же время существенные различия в успешности сдачи русского языка в селе и в городе проявляются не только в национальных республиках. В Новгородской области средний балл по русскому языку у выпускников сельских школ равен 55,8, а городских – 61,9; в Тверской области – 56,5 и 61,4 соответственно; в Брянской области – 56,9 и 62,0. Таким образом, при обсуждении вопроса о влиянии поселенческого фактора на успешность сдачи ЕГЭ по русскому языку наряду с национальной спецификой важно учитывать и своеобразие региональной.

Таблица 3

УСПЕШНОСТЬ СДАЧИ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ СЕЛЬСКИМИ И ГОРОДСКИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ РЯДА НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕСПУБЛИК (БАЛЛЫ)

	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди выпускников сельских школ	Средний балл ЕГЭ по русскому языку среди выпускников школ в городах с численностью до 450 тыс. человек
Марий Эл	59,0	63,4
Ингушетия	56,0	60,2
Дагестан	53,0	57,2
Саха (Якутия)	51,3	55,6
Коми	54,2	58,5
Северная Осетия	53,1	57,9
Кабардино-Балкарская Республика	51,7	56,2
Татарстан	51,5	55,4
Хакасия	51,2	57,5
Тыва	50,8	54,5

Интерес, на наш взгляд, представляют и результаты экзаменов по выбору. Влияние поселенческого фактора здесь оказывается ярко выраженным в отношении таких предметов, как информатика и английский язык (см. рисунок 5).

Приведенные на рисунке данные фиксируют отчетливую тенденцию, проявляющуюся в отношении обоих предметов: чем крупнее населенный пункт, тем выше средний балл по ЕГЭ. Фактически именно эти два предмета характеризуют своеобразие социокультурных различий в качестве образования у учащихся из сел, малых, средних и крупных городов. Действительно, результаты экзамена по информатике отражают динамику процесса информатизации образования в разных типах поселений. Так, учащиеся из крупных городов не только лучше оснащены компьютерной техникой, но и находятся в иной информационной среде, где Интернет и компьютер-

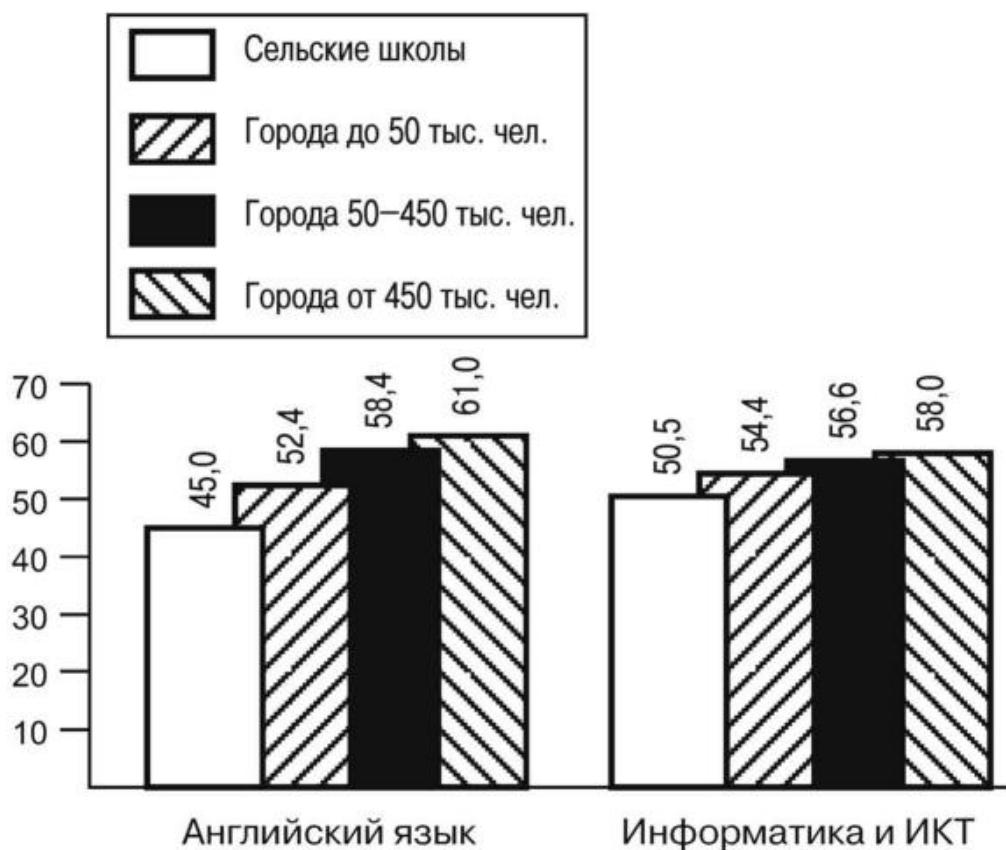


Рисунок 5

СРЕДНИЕ БАЛЛЫ УСПЕШНОСТИ СДАЧИ ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ПОСЕЛЕНИЙ (БАЛЛЫ).

ные технологии занимают более значимое место, а это в свою очередь влияет и на мотивацию освоения ими учебного предмета «информатика». Схожая тенденция наблюдается и в отношении английского языка: в крупном городе гораздо чаще возникают ситуации, требующие знания иностранного языка. В этой связи можно поставить вопрос об особой социализации подростка в культурном пространстве современного города, которая предполагает владение необходимыми средствами коммуникации и иностранными языками.

Характерно, что среди учащихся сельских школ более высок процент тех, кто предпочел сдавать в качестве дополнительного экзамена по биологии,— 22,2% (для сравнения: в малом городе — 15,8%, в среднем — 14,9%, в крупном — 13,0%). Можно полагать, что в этом также проявляется своеобразие социокультурной ситуации, поскольку сельскому жителю требуется больше знаний в данной области. Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на повышенный интерес к биологии, знания по данному предмету у учащихся сельских школ находятся на том же уровне, что и у городских.

Таким образом, анализ результатов ЕГЭ позволяет сделать вывод не только об уровне освоения учащимися образовательных программ, но и в определенной степени охарактеризовать особенности социализации подростка.

Перейдем от рассмотрения успешности сдачи ЕГЭ учащимися из разных типов поселений к анализу их активности в сдаче экзаменов по выбору. Для этого используем специальный показатель, фиксирующий число экзаменов по выбору, приходящихся на одного выпускника (см. рисунок 6).

Полученные результаты показывают, что наименьшую активность в сдаче ЕГЭ по выбору проявляют выпускники сельских школ (1,13 экзаменов на одного выпускника), в городах с населением до 50 тысяч человек этот показатель увеличивается до 1,28, в более крупных поселениях показатели одинаковы – 1,46. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что учащиеся сельских школ, в отличие от городских, менее склонны придерживаться вариативной стратегии при поступлении в вуз.

Особый интерес представляет сравнение результатов ЕГЭ учащихся общеобразовательных школ и гимназий / лицеев в разных типах поселений. Это позволяет охарактеризовать своеобразие дифференциации образования в разных социокультурных ситуациях (см. рисунок 7).

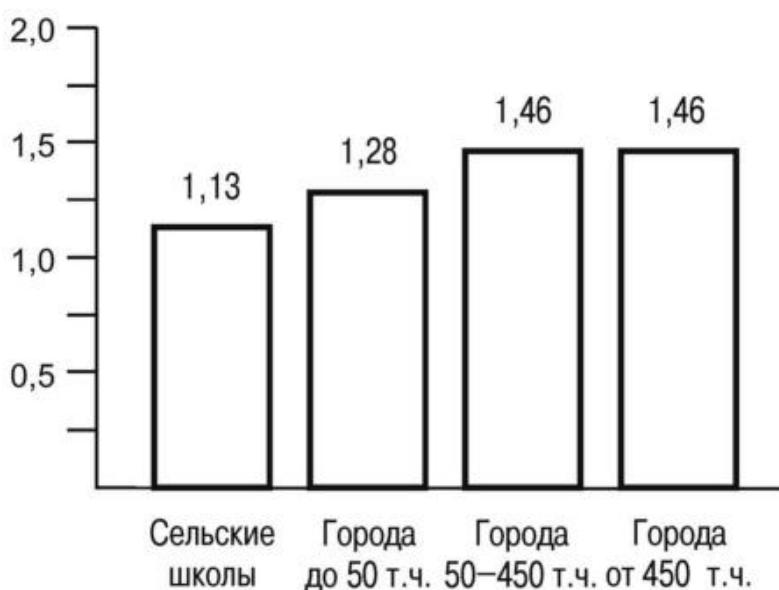


Рисунок 6

Количество экзаменов по предметам по выбору, приходящееся на одного ученика, в различных типах поселений

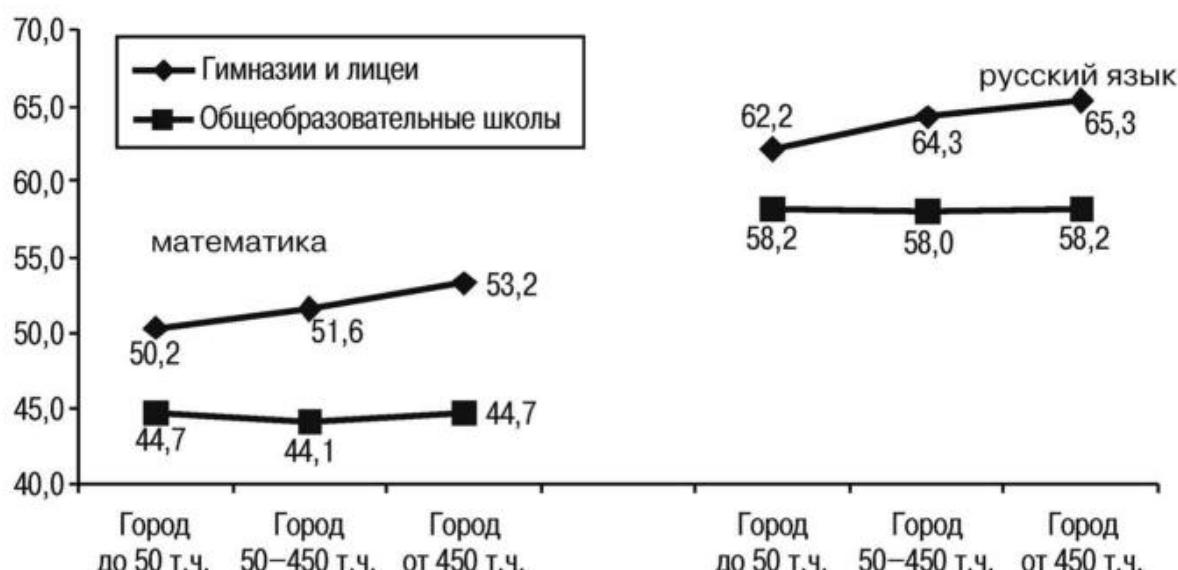


Рисунок 7

Результаты сдачи ЕГЭ в гимназиях / лицеях и общеобразовательных школах в разных типах поселений (баллы)

Как видно из рисунка, средние баллы по математике и русскому языку среди учащихся общеобразовательных школ, расположенных в разных типах поселений, практически не отличаются. Иными словами, уровень освоения образовательных программ здесь одинаков. В то же время различия в успешности сдачи обязательных экзаменов между учащимися гимназий / лицеев малых, средних и крупных городов весьма существенны. Добавим, что данная тенденция проявляется не только в отношении обязательных предметов, но и в отношении предметов по выбору: иностранного языка (английского, немецкого, французского), обществознания, физики, информатики.

Это позволяет сделать вывод о том, что тип городского поселения имеет принципиальное влияние на качество образовательных услуг, оказываемых образовательными учреждениями с высоким статусом (гимназиями / лицеями). Можно предположить, что это вызвано двумя обстоятельствами. С одной стороны, по мере укрупнения города увеличивается доля жителей, желающих дать детям особый тип образования, предъявляя более строгие требования к его качеству. С другой – в крупных городах возникает особая ситуация конкуренции на рынке труда в сфере школьного образования, что позволяет отобрать в специализированные школы педагогов с высоким профессиональным уровнем, обеспечив тем самым и более качественное образование.

Фиксирует ли ЕГЭ региональные различия? Выше мы показали, что результаты ЕГЭ можно использовать как инструмент для оценки уровня освоения образовательных программ по различным предметам. Это отчетливо проявилось при сравнении результатов экзаменов у девочек и мальчиков, выпускников вечерних, общеобразовательных и специализированных школ, а также учащихся из школ, расположенных в разных типах поселений. В то же время результаты ЕГЭ в различных регионах оказываются весьма противоречивыми и не поддаются однозначной интерпретации.

Например, в целом ряде национальных республик средний балл по русскому языку существенно превышает общий средний балл по Российской Федерации, составляющий 57,2. Так, в Республике Мордовия этот показатель равен 62,4, в Республике Марий Эл – 62,3, в Чувашской Республике – 61,4, в Республике Калмыкия – 61,1. По сути дела, средние баллы в этих национальных республиках соответствуют среднему баллу специализированных школ по РФ. Схожая тенденция обнаруживается и с экзаменом по математике: в Республике Мордовия – 57,9, в Марий Эл – 51,8, в Калмыкии – 51,6, в Чувашии – 52,3, в Карачаево-Черкесии – 54,8, в то время как общий средний балл в России по математике – 44,5. В данных республиках средние баллы ЕГЭ по математике также на уровне результатов специализированных школ и гимназий / лицеев.

Столь высокие показатели в этих национальных республиках по двум обязательным экзаменам позволяют высказать ряд соображений. Действительно, если ЕГЭ является объективным показателем уровня освоения учащимися образовательных программ, то мы можем сделать вывод о том, что здесь удалось выстроить систему массового образования на уровне гимназического. В то же время неясно, какими ресурсами (кадровыми, материально-техническими, организационно-управленческими, финансовыми, научными и др.) обеспечено достижение столь высоких результатов. Во всяком случае, отечественная педагогика до сих пор не отрефлексировала этот позитивный опыт. Или, напротив, здесь мы сталкиваемся с какими-то особыми механизмами искажения объективных результатов ЕГЭ, которые до этого просто не обнаруживались в ходе нашего анализа. В этой связи в качестве экспертной оценки ситуации мы хотели бы привести результаты проведенного нами опроса учителей, в котором приняли участие более двух тысяч респондентов [1]. На вопрос о возможности фальсификации результатов

ЕГЭ учителя чаще всего отвечали, что она «возможна на уровне региональных органов управления образованием» (16,1%).

Вместе с тем региональный анализ результатов ЕГЭ позволяет обозначить характерные тенденции влияния экономических и социокультурных факторов на сферу образования. Однако здесь должна использоваться особая стратегия: имеет смысл сопоставлять регионы, обладающие схожими характеристиками (например, входящие в один Федеральный округ, имеющие сравнительно одинаковую поселенческую структуру и т. п.).

В качестве примера сравним три региона из Центрального федерального округа – Воронежскую, Липецкую и Тульскую области. Выпускники воронежских и липецких школ сдали ЕГЭ гораздо успешнее, чем учащиеся Тульской области: результаты экзамена по русскому языку составляют 60,6, 60,8, 56,6 баллов, по математике – 49,2, 53,5, 41,2 балла соответственно. Обратимся к ряду конкретных показателей, которые характеризуют условия функционирования системы школьного образования в этих регионах. Одним из важных индикаторов являются инвестиции в основной капитал, направленные на развитие образования. По этому показателю на 2006 год в Воронежской области в образование инвестировалось 938,3 млн. рублей, в Липецкой – 593,5 млн. рублей, в Тульской – 271,9 млн. рублей. Таким образом, мы видим, что в Тульской области инвестиции в основной капитал в абсолютных числах существенно ниже, чем в Липецкой и Воронежской. Особенно показательно сравнение с Липецкой областью, где численность населения ниже, чем в Тульской. Другим характерным индикатором является объем платных услуг системы образования из расчета на душу населения. В Воронежской области его величина равна 1 056 рублей, в Липецкой – 816 рублей, в Тульской – ниже – 717 рублей. Таким образом, и по этому показателю ситуация в Туле хуже.

Важным для анализа является и такой индикатор, как размер платы за обучение при получении высшего профессионального образования. Так, если в Липецкой области стоимость обучения на коммерческой основе за семестр (на конец 2006 года) в вузах в среднем составляла 18 359 рублей, в Воронежской области – 15 260 рублей, то в Тульской – 12 121 рублей. Таким образом, мы видим, что в тех регионах, где обучение на платной основе стоит существенно дороже, оказывается выше и успешность сдачи учащимися ЕГЭ. Иными словами, ситуация, сложившаяся с оказанием

платных услуг в регионе при получении высшего образования, содержательно коррелирует с успешностью сдачи ЕГЭ: учащиеся более мотивированы на достижение высоких результатов по ЕГЭ, чтобы иметь возможность обучаться на бюджетной основе. Добавим, что это связано и с особенностями дифференциации системы школьного образования в регионе. Так, например, если доля выпускников, обучающихся в специализированных школах и лицеях / гимназиях в крупных городах Воронежской области составляет 7,9%, в Липецкой – 7,7%, то в Тульской – всего 1,3%. Таким образом, желание дать ребенку более качественное школьное образование можно рассматривать как стратегию вложений в развитие «человеческого капитала». Добавим, что похожие тенденции обнаруживаются и при корректном сопоставлении регионов, входящих в состав других федеральных округов.

В целом приведенные примеры показывают, что региональный анализ позволяет выявить влияние особых экономических механизмов на успешность освоения учащимися образовательных программ.

* * *

Завершая анализ результатов ЕГЭ, обратимся к той основной цели, которой руководствовался авторский коллектив. Понятно, что для многих выпускников школ ЕГЭ в 2009 году стал реальным средством поступления в вуз. И именно этот момент наиболее активно обсуждается сегодня в прессе и профессиональном сообществе. Мы же хотим несколько сместить акценты в данной дискуссии, пытаясь показать, что с помощью ЕГЭ получен уникальный материал, позволяющий охарактеризовать (хотя бы в первом приближении) реальное качество образования современной российской школы. Хотелось бы подчеркнуть, что результаты ЕГЭ позволяют выявить не только болевые точки в системе школьного образования, в первую очередь касающиеся социального неравенства, но и обозначить возможности использования ЕГЭ как инструмента для принятия ответственных решений на разных уровнях управления образованием – школьном, районном, региональном, федеральном.

И здесь не менее важны данные о приеме студентов в вузы на основе ЕГЭ в 2009 году. В качестве примера обратимся к средним баллам абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ. Ограничимся некоторыми данными [5], которые касаются специальностей, где профильным являлся экзамен по русскому языку: филология, журналистика, теоретическая и прикладная лингвистика, перевод и переводоведение, теория и методика преподавания иностранных языков и культур, лингвистика, русский язык и литература (см. рисунок 8).

Как видно из рисунка, самый низкий балл зачисления среди данных языковых специальностей имеют будущие учителя русского языка и литературы – те, кто поступил в педагогические вузы. Это позволяет поставить серьезный вопрос о существующей тенденции рекрутинга нового поколения выпускников школ в педагогическую профессию. Дело не только в том, что в педагогические вузы, как показывает социологический анализ, поступают выпускники из более слабых социальных страт [2], но также и в том, что сюда попадают выпускники с более низкой академической успеваемостью. И в этом трагизм ситуации: в педагогическую профессию отбираются более слабые по своей академической успеваемости выпускники, которые впоследствии будут обучать новое поколение детей. Этот порочный круг необходимо разорвать, и здесь требуется особая политика в отношении учительского корпуса.

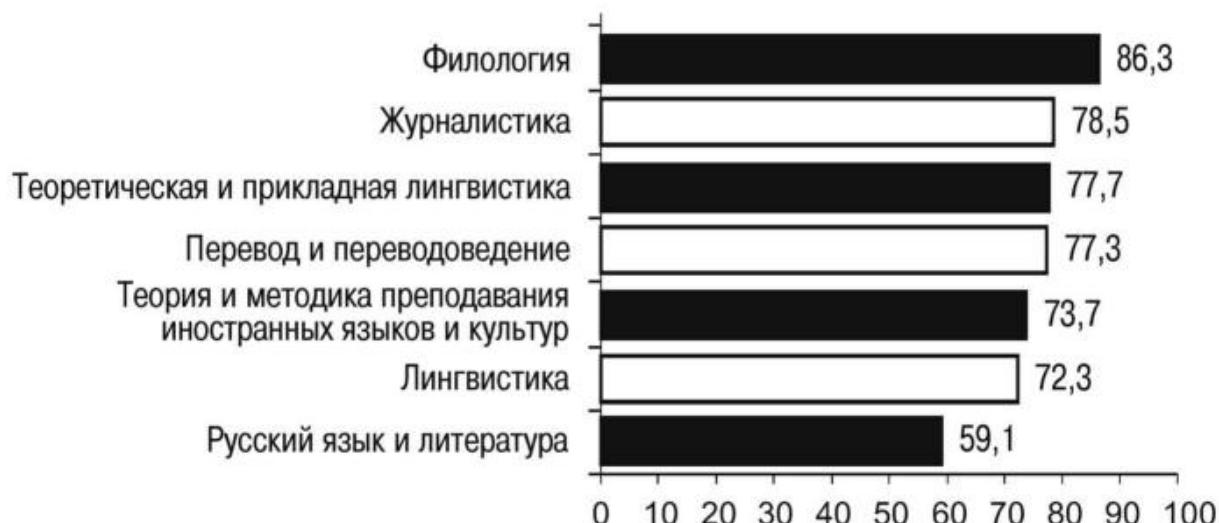


Рисунок 8

СРЕДНИЙ БАЛЛ ЗАЧИСЛЕНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЕГЭ в 2009 году (баллы)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Собкин В.С. Отношение учителей к Единому государственному экзамену (по материалам социологического исследования) // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII.— М.: Институт социологии образования РАО, 2009.— 191 с.
2. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI.— М.: Центр социологии образования РАО, 2007.— 200 с.
3. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Иванова А.И., Коломиец Ю.О., Лиханов И.Д., Нарбутт Д.А. ЕГЭ: опыт социологического анализа // Вести образования.— 2009,— № 18.— С. 12–13.
4. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Коломиец Ю.О., Лиханов И.Д., Иванова А.И., Нарбутт Д.А. Плюсы и минусы ЕГЭ // Дитя человеческое — 2009.— № 5.— С. 9–15.
5. ЕГЭ и прием в вузы. Средний балл абитуриентов, поступивших в московские вузы по результатам ЕГЭ: август 2009 // Государственный университет — Высшая школа экономики.— М.:2009.

ПРОФЕССИИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В.С. Собкин, А.А. Мкртычян

В своих оценках и суждениях люди склонны прибегать к помощи сложившихся социальных стереотипов, используя их в качестве своеобразных метафор для оценки социальных явлений. Подобная ситуация, естественно, проявляется и при ориентации в сфере профессий, которая не менее чем, например, межнациональные или межконфессиональные отношения, детерминирована системой социокультурных установок. Базовые представления о той или иной профессии формируются через призму информации, передаваемой СМК, кино и художественной литературой, где зачастую фиксируется связь между самими профессиями и различного рода атрибутами (в том числе и морально-оценочного характера), которые им приписываются. Целью настоящего исследования является выявление проекции системы социально-личностных стереотипов на различные профессии, в том числе и те, которые выбираются в качестве своей будущей специальности. В данном исследовании нас, в частности, интересовало, как студентами-психологами наряду с другими профессиями оцениваются профессии «психолога» и «психотерапевта».

ПРОЦЕДУРА И МОДЕЛЬ ЭКСПЕРИМЕНТА

В качестве инструмента исследования использовался метод семантического дифференциала, который принадлежит к методам экспериментальной психосемантики и является одним из методов построения семантических пространств [2; 6; 3]. Метод был разработан в 1955 году группой американских психологов во главе

с Ч. Осгудом и получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов. Метод семантического дифференциала позволяет измерять так называемое «коннотативное значение». Измеряемые объекты (понятия, изображения, персонажи и т. д.) оцениваются по ряду семантических шкал: «сильный – слабый», «теплый – холодный», «активный – пассивный» и другие. В качестве шкал могут использоваться и социальные стереотипы: «карьерист», «бюрократ», «лидер» и т.д. Оценки по отдельным шкалам с помощью факторного анализа группируются в отдельные факторы, которые определяют оси семантического пространства. Результатом метода является семантическое пространство, заданное осями факторов, в котором располагаются измеряемые объекты. Подобная математическая обработка позволяет представить исходные данные в компактной, хорошо структурированной форме, удобной для анализа и интерпретации. Построение семантического пространства является переходом от базиса большей размерности (признаков, заданных шкалами) к базису меньшей размерности (категориям-факторам). Содержательно фактор можно рассматривать как смысловой инвариант содержания входящих в него шкал. В этом смысле факторы являются особой формой обобщения переменных, на базе которых строится семантический дифференциал. Метод позволяет оценивать не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабоструктуризованными и малоосознаваемыми обобщениями [3]. Из единства факторных структур и соответственно семантических пространств, построенных на базе шкалирования, вытекает важное следствие. Поскольку структура этих пространств идентична для разных испытуемых, объединенных в одну социальную группу, то можно использовать результаты факторизации, полученные в одной группе, для проведения сравнительных исследований с применением метода семантического дифференциала на другой группе испытуемых [2; 6].

В настоящей статье при исследовании отношения респондентов к профессиям затронут аспект, касающийся связи в обыденном сознании профессий с теми или иными социальными стереотипами. Одной из форм стереотипа (схематизированное представление об объекте) является социальный типаж, который имеет место в суж-

дениях не только о конкретных людях, но и профессиях. В этой связи в качестве оценочных шкал для выявления коннотативных признаков различных профессий нами использовались различные социальные типажи. На основе оценок испытуемыми объектов (профессий) по шкалам (социальные типажи) строится матрица, которая затем подвергается процедуре факторного анализа. Выделенные факторы отражают присущую испытуемым структуру социальных типажей, через призму которой происходит восприятие профессий.

В настоящем исследовании испытуемые должны были по шестистабильной шкале (от 0 до 5, где 0 – полное отсутствие сходства, а 5 – максимальное сходство) оценить степень сходства каждого представленного типажа-стереотипа с соответствующей профессией. Таким образом, набор шкал составляли социальные типажи, а объектами шкалирования выступали профессии. Следует отметить, что большинство предъявляемых профессий и стереотипов было использовано в аналогичном исследовании, которое проводилось в 1990 году [4] на трех группах испытуемых – взрослые, учащиеся ПТУ и школьники. Подобное использование фиксированного набора объектов и шкал позволяет не просто определить размещение профессий по осям соответствующих факторов, но и проследить временные социокультурные изменения, которые произошли за последние 20 лет как в оценке социальных типажей, так и различных профессий. В то же время, учитывая специфику нашей выборки, набор профессий и социальных стереотипов, использованных в исследовании 1990 года, был дополнен некоторыми объектами и шкалами, которые в настоящий момент являются знаковыми и популярными. Речь идет о следующих профессиях: «психолог», «психотерапевт», «бизнесмен», «чиновник» и «модель». А также о таких стереотипах, как «обеспеченный человек», «успешный человек», «уважаемый человек» и «гламурный человек».

В ходе эксперимента испытуемым для оценивания были предложены 32 профессии: агроном, администратор, актер, бизнесмен, военнослужащий, врач, дипломат, животновод, журналист, инженер, колхозник, кооператор, милиционер, модель, музыкант, парикмахер, партийный работник, пенсионер, писатель, продавец, психолог, психотерапевт, слесарь, служащий, сталевар, сторож, ученый, учитель, философ, чиновник, шофер и юрист.

В качестве социальных стереотипов выступали 19 социальных типажей: «карьерист», «интеллигент», «работяга», «прожигатель

жизни», «бюрократ», «мошенник», «обыватель», «зависимый человек», «неуверенный в себе человек», «лидер», «романтик», «циник», «демагог», «деловой человек», «диктатор», «обеспеченный человек», «успешный человек», «уважаемый человек», «гламурный человек». К данному набору стереотипов, как и в предыдущем исследовании [4], было добавлено пять оценочных шкал, цель которых заключалась в определении отрицательных и положительных полюсов оценочного отношения респондентов. Добавленные шкалы «идеал общества» и «презираемый человек» задают ось социального принятия и отвержения; шкалы «мой идеал» и «анттипатичный мне человек» — ось личностного принятия и отвержения; шкала «Я» — степень идентификации респондента с определенной профессией. В целом, добавленные шкалы представляют собой модальности, характеризующие структуру «Я-концепции» респондента.

Отметим еще раз, что специальное внимание в исследовании уделялось тому, каким образом будут охарактеризованы, помимо прочих, профессии психолога и психотерапевта, поскольку в качестве испытуемых в эксперименте выступали студенты 5-го курса факультета психологии МГУ (54 человека). Нас интересовало мнение выпускников вуза о получаемой ими профессии и степень идентификации себя с данной сферой профессиональной деятельности.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫДЕЛЕННЫХ ФАКТОРОВ

Проведенный факторный анализ усредненной групповой матрицы данных позволил выделить четыре фактора, которые описывают 84,8% общей суммарной дисперсии (см. таблицу 1).

Первый биполярный фактор F1 (32,3%) включает в себя следующие стереотипы: «карьерист», «бюрократ», «мошенник», «лидер», «циник», «деловой человек», «диктатор», «обеспеченный человек», «успешный человек» (на положительном полюсе фактора) и «неуверенный в себе человек» (на отрицательном полюсе).

Данный фактор задает оценочную ось, в основе которой лежат атрибуты социальной успешности. Приоритетными здесь являются ценности, характеризующие прежде всего успешность в карьере, лидерские и деловые качества. В то же время следует отметить, что

ТАБЛИЦА 1
СТРУКТУРА ВЫДЕЛЕННЫХ ФАКТОРОВ

F1 (32,3%)	F2 (29,5%)	F3 (14,0%)	F4 (9,0%)
карьерист (0,87)	интеллигент (0,95)	прожигатель жизни (0,95)	демагог (0,54)
бюрократ (0,89)	романтик (0,67)	гламурный человек (0,92)	работяга (-0,87)
мошенник (0,83)	идеал общества (0,64)		
лидер (0,82)	мой идеал (0,91)		
циник (0,86)	я (0,79)		
деловой человек (0,85)	уважаемый человек (0,87)		
диктатор (0,89)	обыvатель (-0,82)		
обеспеченный человек (0,73)	зависимый человек (-0,66)		
успешный человек (0,59)	презираемый человек (-0,67)		
неуверенный в себе человек (-0,47)	антитатичный мне человек (-0,66)		

в состав данного фактора входят такие отрицательные в моральном отношении стереотипы, как «мошенник», «циник» и «диктатор». Это позволяет сделать вывод об определенном отстранении наших испытуемых в моральном и личностном плане от комплекса характеристик, связанных с атрибутами социальной успешности. При ориентации на социальные достижения нет места эмоциональности, эмпатийности (в противовес цинизму) и честности (в отличие от мошенничества и авантюризма). Нет здесь места толерантности и мягкости, которые у успешного и делового карьера замещаются диктаторскими установками, необходимыми для достижения поставленной цели. В принципе комплекс характеристик, определяющих положительный полюс фактора F1, на наш взгляд, содержательно соответствует тем ценностным ориентациям личности, которые Эрих Фромм определил как «иметь» (в оппозиции к «быть») [5]. В этом отношении показательно, что профессия пси-

холога располагается на отрицательном полюсе данного фактора. Подобный результат дает основание к выводу о том, что выпускники МГУ, будущие профессиональные психологи, не включают комплекс характеристик «иметь» в структуру своей «Я-концепции». В целом совокупность стереотипов, входящих в данный фактор, можно задать через оппозицию «социальная успешность — социальная неуверенность». Показательно, что на полюсе, определяющем достижение социального успеха, с наибольшими значениями разместились «бизнесмен» (2,07), «чиновник» (1,93), «юрист» (1,64), «партийный работник» (1,63), «дипломат» (1,51), «администратор» (1,01) (см. таблицу 2). Таким образом, мы видим, что профессии, фиксирующие социальную успешность, принадлежность к управлению и власти, в то же время морально отвергаются. На полюсе социальной неуверенности с наибольшими значениями разместились «музыкант» (-1,20), «философ» (-0,94) и представители профессий с низким социальным статусом («шофер», «колхозник», «животновод» и др.).

Распределение профессий по оси фактора F1 «социальная успешность — социальная неуверенность» в целом прогнозируемо. Учитывая современные общественные реалии можно сказать, что стереотипизированное представление респондентов относительно социальной успешности в целом адекватно. Расположение профессий по оси фактора отражает их популярность в контексте материальной успешности. Неожиданным является размещение профессий актера, музыканта, писателя и модели на отрицательном полюсе фактора. Возможно, идеализированный образ («настоящий художник должен быть голодным») данных творческих профессий повлиял на систему оценок по предлагаемым характеристикам, возможно, что в этих профессиях не выражена функция управления (актерами управляет режиссер, а музыкантами — дирижер). С другой стороны, подобные профессии действительно сложно назвать стабильными в плане обеспеченности и социальных гарантий. Социальная успешность в данной ситуации скорее исключение из правил, нежели общая устойчивая тенденция. Практически аналогичная ситуация обнаруживается и с профессиями ученого, психолога, психотерапевта и учителя, которые по степени социальной успешности уступают место таким (часто декларируемым как социально незащищенные) профессиям, как военнослужащий и милиционер, чьи истинные доходы в общественном сознании редко совпадают с заявляемыми (см. таблицу 2).

ТАБЛИЦА 2

ЗНАЧЕНИЯ ОБЪЕКТОВ ОЦЕНИВАНИЯ (ПРОФЕССИЙ) ПО ОСЯМ ВЫДЕЛЕННЫХ ФАКТОРОВ

	F1	F2	F3	F4
Агроном	-0,83	-0,29	-0,76	-0,49
Администратор	1,01	-0,35	-0,16	0,31
Актер	-0,43	0,77	2,28	0,24
Бизнесмен	2,07	0,36	0,37	-1,79
Военнослужащий	0,91	-0,51	-0,63	0,17
Врач	0,60	1,06	-1,01	-1,36
Дипломат	1,51	1,09	0,17	-1,03
Животновод	-0,97	-0,35	-0,57	-0,73
Журналист	0,61	0,27	1,55	0,53
Инженер	-0,46	0,17	-0,68	-0,79
Колхозник	-0,79	-1,08	-0,72	-1,22
Кооператор	0,11	-0,56	-0,30	0,017
Милиционер	0,90	-1,33	-0,27	1,61
Модель	-0,57	-1,16	3,42	-0,38
Музыкант	-1,20	1,04	1,57	0,10
Парикмахер	-0,95	-0,58	0,67	-0,70
Партийный работник	1,63	-0,78	-0,29	1,79
Пенсионер	-1,18	0,00	-1,15	2,11
Писатель	-0,75	1,57	0,70	0,97
Продавец	-0,14	-0,93	-0,11	0,14
Психолог	-0,25	1,52	-0,14	0,38
Психотерапевт	0,12	1,38	-0,05	-0,52
Слесарь	-0,91	-1,17	-0,41	-0,74
Служащий	0,30	-0,83	-0,28	0,48
Сталевар	-0,95	-0,92	-0,63	-1,30
Сторож	-1,02	-1,21	-0,37	0,55
Ученый	-0,22	1,66	-0,89	-0,19
Учитель	0,01	0,94	-1,01	0,40
Философ	-0,94	1,68	-0,46	1,76
Чиновник	1,93	-1,01	0,42	1,28
Шофер	-0,77	-0,87	-0,10	-0,61
Юрист	1,64	0,43	-0,09	-0,98

Выделенный **биполярный фактор F2** «личностное принятие – личностное непринятие» (29,5%) задает семантическое противопоставление, основанное на системе личностных ценностных ориентаций, отражающих структуру «Я-концепции». Положительный полюс данного фактора характеризует позитивную сторону «Я-концепции», где объединились следующие стереотипы: «интеллигент», «романтик», «идеал общества», «мой идеал», «я», «уважаемый человек». Отрицательный полюс характеризуют «обыватель», «зависимый человек», «презираемый человек» и «анттипатичный мне человек».

При анализе содержания данного фактора, на наш взгляд, важно обратить внимание на несколько моментов. Во-первых, сопоставление первого и второго факторов позволяет противопоставить социальную успешность и уважение как характеристику личностного принятия, встроенность в структуру «Я-концепции»: оценивая объекты, респонденты отчетливо дифференцируют социально успешного и уважаемого ими человека. Подобный результат достаточно неожидан, поскольку социальная успешность, как правило, позиционируется как идеал современного общества, в основе которого лежит социальная и материальная реализованность. Во-вторых, обращает на себя внимание объединение собственного идеала респондента с идеалом общества и образом самого себя. Подобное объединение «идеала общества», «моего идеала» и «я» в одну структуру может, с одной стороны, свидетельствовать о не-противоречивости «Я-концепции», а с другой – о слабой дифференцированности и, как следствие, незрелости. Особое значение, на наш взгляд, имеет задаваемое данным фактором противопоставление стереотипов «интеллигент», «романтик» и «обыватель». В принципе это оппозиция «духовность – бездуховность». И в этом отношении, продолжая обсуждение результатов в логике представлений Э. Фромма, можно сделать вывод о том, что позитивная структура «Я-концепции» студента-психолога ценностно ориентирована на модальность «быть» [5].

Высокими значениями на полюсе позитивной личностной оценки и принятия обладают такие профессии, как «философ», «ученый», «психолог», «психотерапевт», «врач», «учитель», «дипломат», «юрист». Идентификация респондента с собственной профессией психолога, а значит и ее позитивное принятие и оценка, вполне прогнозируема. Что касается остальных перечисленных профессий,

то можно предположить, что критерием их объединения и расположения на положительном полюсе фактора F2 является в том числе и необходимость получения высшего (прежде всего гуманитарного) образования. На отрицательном полюсе сгруппировались профессии «милиционер», «сторож», «продавец», «модель» и другие. Таким образом, данный фактор противопоставляет различные социальные страты по наличию – отсутствию высшего образования. В определенном смысле фактор F2 (полюс его положительных значений) является своеобразным индикатором принятия и уважения представителей определенных профессий. Примечательно, что профессии неуспешные и социально незащищенные хотя и находятся на отрицательном полюсе, но при этом оцениваются респондентами менее негативно, чем профессии доходные. Например, к «пенсионеру», «животноводу», «агроному» отношение со стороны респондентов более снисходительное, нежели к «модели», «чиновнику», «продавцу» и «милиционеру», относительно которых явно выражены антипатия и презрение. На рисунке 1 дано размещение профессий в пространстве факторов F1 и F2 (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, квадрант I характеризует профессии, которые определяются как социально успешные и к которым испытуемые проявляют позитивное отношение (могут быть включены в структуру «Я-концепции» в силу соответствия общественному и личностному идеалам). Здесь расположились «дипломат», «юрист», «бизнесмен», «журналист», «психотерапевт». Противоположный по своему содержанию квадрант III («социальная неуверенность – непринятие, антипатия»), в котором расположились представители следующих профессий: «агроном», «животновод», «парикмахер», «шофер», «сталевар», «слесарь», «сторож», «колхозник», «модель». Принципиальный интерес представляет пространство, заданное квадрантом IV. Содержательно он характеризует личностное принятие и в то же время социальную неуверенность. Здесь разместились представители творческих профессий: «философ», «писатель», «ученый», «музыкант», «актер». Сюда же попадает и «психолог». Противоположный тип ценностных ориентаций характеризует зона, определяемая квадрантом II («социальная успешность – непринятие, антипатия»). Это зона, фиксирующая деформированную систему моральных ценностей и бездуховность. Здесь разместились представители следующих профессий: «партийный работник», «чиновник», «администратор»,

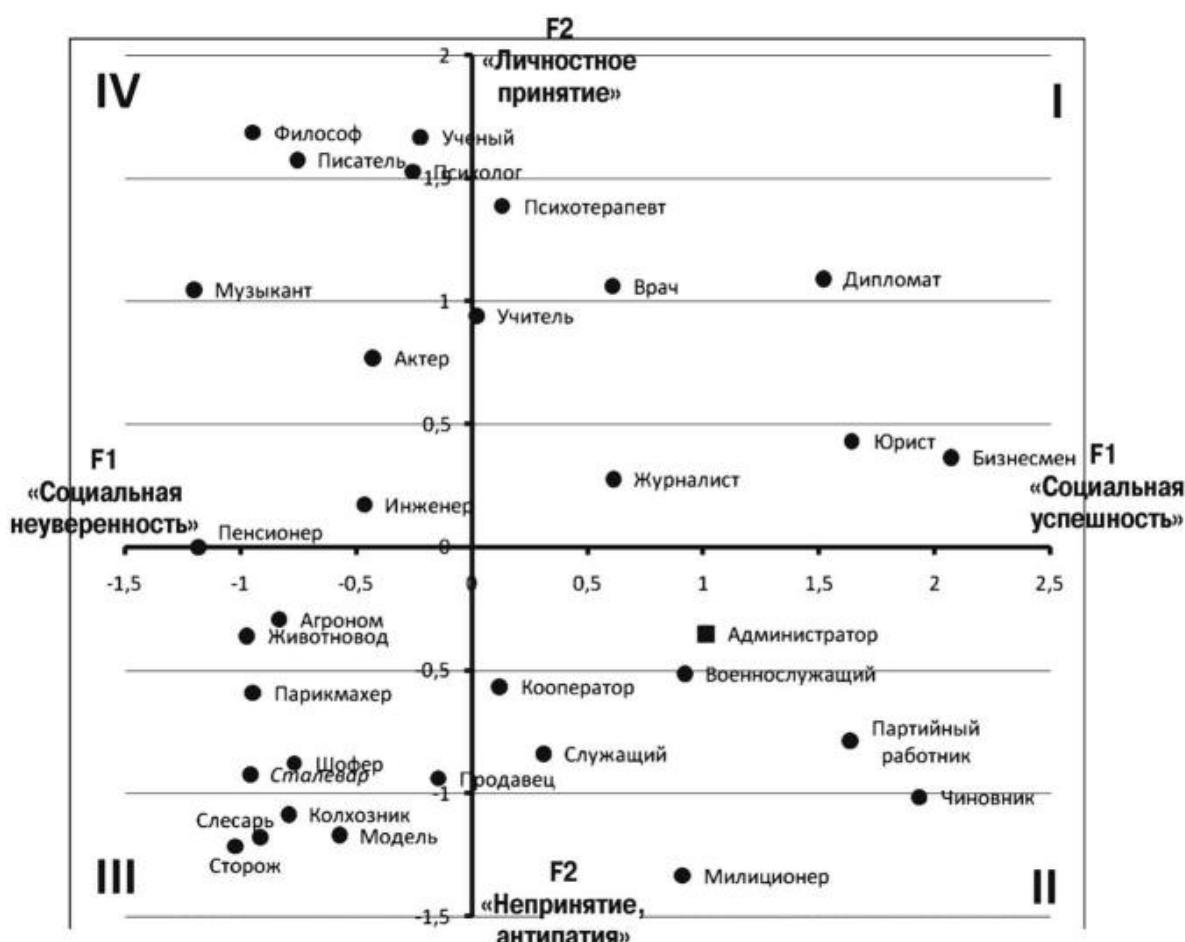


Рисунок 1

РАЗМЕЩЕНИЕ ПРОФЕССИЙ ПО ОСЯМ ФАКТОРОВ F1 «СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ – СОЦИАЛЬНАЯ НЕУВЕРЕННОСТЬ» И F2 «ЛИЧНОСТНОЕ ПРИНЯТИЕ – НЕПРИНЯТИЕ, АНТИПАТИЯ»

«военнослужащий», «милиционер», «служащий», «кооператор». В принципе, противопоставление квадрантов II и IV задает ценностную оппозицию «быть – иметь».

Третий выделенный фактор F3 (14,0%) является униполярным. Его можно обозначить как «гламурность» на основании одного из двух составляющих его стереотипов — «прожигатель жизни» и «гламурный человек» (см. таблицу 1).

Этот фактор является достаточно простым по своей структуре и, на наш взгляд, не нуждается в подробной интерпретации. Можно лишь отметить, что корреляция «гламурности» со стереотипом «прожигатель жизни» характеризует особую жизненную ориентацию, бездеятельность, непродуктивность. С высокими значениями по оси данного фактора разместились профессии «журналист»

(1,55), «музыкант» (1,57), «актер» (2,28) и «модель» (3,42). Подобное расположение объектов, возможно, объясняется тем, что понятие «гламурности» в современном общественном сознании ассоциируется прежде всего с «медийностью» (публичностью, узнаваемостью), шоу-бизнесом, с понятием «стильный человек» (тот, кто модно и современно выглядит), со свободным графиком работы (или вообще отсутствием такового). Сопоставляя расположение всех перечисленных выше «гламурных» объектов, а также таких как «бизнесмен», «юрист», «партийный работник» с их размещением по оси фактора F1 «социальная успешность», можно сделать вывод о том, что в сознании респондентов «гламурный человек» не отождествляется с понятием «успешный человек». Представленные «гламурные» профессии по своим значениям по оси фактора F1 значительно уступают профессиям «юрист», «бизнесмен», «дипломат», «чиновник» и «партийный работник». Таким образом, в общественном сознании «гламурный человек» не всегда человек социально успешный.

Важно также добавить, что такая характеристика как «прожигатель жизни», ранее (в исследовании 1990 года) входившая в состав других факторов, в настоящем исследовании, проведенном в 2009 году, представляет практически самостоятельный, отдельный фактор, имеющий свой независимый вектор, оценка которого не столь очевидно негативна, как раньше [4]. С одной стороны, вероятно, это является следствием того, что гламурная, активная (в плане развлечений) позиция представляет собой одну из значимых современных социальных характеристик. С другой – вероятно, само понятие «прожигатель жизни» в общественном, а тем более в молодежном сознании претерпело некоторые метаморфозы и, как следствие, стало интерпретироваться иначе, нежели раньше. Теперь «прожигатель жизни» – это не «человек, который ведет беспорядочный и праздный образ жизни» [1], а тот кто, говоря современным молодежным языком, «зажигает», «отжигает», т.е. умеет и любит веселиться и получать удовольствие. Таким образом, смысл данной характеристики меняется кардинально, утрачивая очевидную негативную нагрузку.

Размещение профессий относительно фактора «гламурности» во многом ожидаемо. Творческие профессии («журналист», «актер», «музыкант») получили максимальные нагрузки по данному фактору. Они же противопоставляются «учителю», «ученому»,

«врачу», а также большинству других «заурядных» профессий. При этом следует отметить, что перечисленные творческие профессии практически утрачивают свой изначальный интеллигентный и романтический образ, сдвигаясь в область своего рода «развлекающей obsługi» современного общества, сближаясь с такой профессией, как «модель». Весьма интересным является размещение на полюсе «гламурности» профессии «чиновник». Во многом это основано на сформированном (прежде всего через СМИ) образе современного чиновника как человека обеспеченного, публичного, ведущего светский образ жизни. В силу того, что данная профессия в настоящее время менее закрыта для общества, часто обсуждаема и транслируема через конкретные персоналии (интервью, статьи и репортажи о жизни разных чиновников), в общественном сознании чиновник уже не просто влиятельный человек, а человек, являющий собой пример обеспеченной, яркой, интересной, гламурной жизни. Т. е. понятие гламурности ассоциируется в сознании респондентов в том числе с популярностью и публичностью. Но стоит отметить, что подобный образ не делает чиновника более привлекательным в глазах респондентов, что иллюстрирует расположение данной профессии по шкале фактора F2 «личностное принятие – непринятие, антипатия».

Четвертый выделенный фактор F4 (9,0%) является биполярным. В него вошли два стереотипа – «демагог» (0,54) и «работяга» (-0,87), которые содержательно и определяют противоположные его полюса. Данный фактор прост по своей структуре, но вместе с тем представляет особый интерес при анализе расположения различных профессий по его оси. В силу особенности нашей выборки испытуемых (студенты психологического факультета, 5-й курс), интерес вызывает расположение по оси фактора профессий «психолог» (0,38) и «психотерапевт» (-0,52). Важным здесь, на наш взгляд, является именно семантическое основание дифференциации этих профессий, когда «психотерапевт» характеризуется как «работяга», а «психолог» как «демагог». Особенno интересным подобное различие становится при анализе расположения этих же профессий по осям других факторов, где разница между ними менее очевидна или практически отсутствует. Обе профессии уважаемы и принимаемы респондентами, не являются гламурными и не позиционируются как успешные и доходные.

Фиксация различий в оценке профессий психолога и психотерапевта позволяет сделать вывод о том, что в сознании выпускника психологического факультета профессия «психолог» определяется как уважаемая, но с размытым представлением о конкретной деятельности в отличие от профессии (ремесла) «психотерапевта», которая имеет очевидную трудовую направленность и более выраженные атрибуты трудовой деятельности (инструментарий, различные применяемые техники; обязательное материальное подкрепление, график работы, клиентская база и т. д.). Таким образом, даже к концу обучения выпускник вуза не имеет сформированного представления о характере получаемой профессии, ее направленности, области применения, особенностях.

КОМПЛЕКСНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЯДА ПРОФЕССИЙ

На основании полученных данных нами были построены профили по всем четырем факторам для ряда профессий. Речь идет о профессиях «бизнесмен», «врач», «милиционер», «партийный работник», «психолог», «психотерапевт», «ученый», «учитель» и «чиновник» (см. рисунок 2).

Характеризуя эти профили, отметим следующее. Профессия бизнесмена оценивается прежде всего как социально успешная и продуктивная. Однако особой популярностью и уважением у испытуемых она не пользуется. Это происходит в силу ее явной pragmatischenной направленности, которая не отвечает содержательным особенностям позитивной «Я-концепции» студентов-психологов. «Партийный работник» представляется респондентам успешным, но при этом крайне непродуктивным обывателем, вызывающим неприязнь. Практически аналогичная картина и с «чиновником», который, помимо уже перечисленных характеристик, представляет собой, по мнению респондентов, не просто обывателя, а человека, ведущего гламурный образ жизни. Основными характеристиками профессии милиционера является ее непродуктивность и личностное непринятие испытуемыми. И это происходит даже несмотря на вполне высокий уровень социальной успешности представителей данной профессии. Профессии психолога и психотерапевта в целом принимаются и уважаются респондентами (это ожидаемо, учитывая

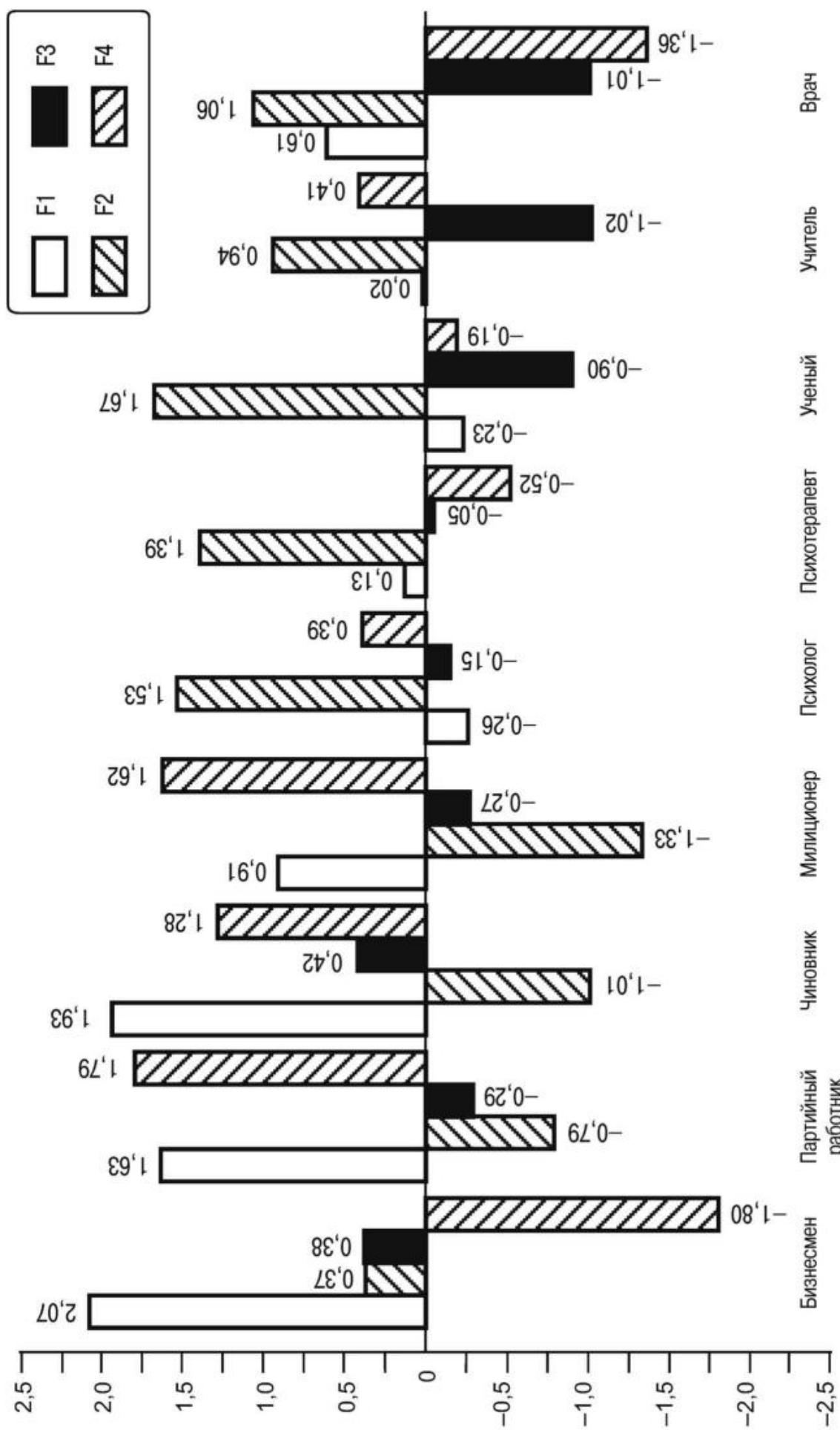


Рисунок 2

Профили профессий по четырем выделенным факторам

специфику выборки), практически идентично оцениваются в аспекте социальной успешности, но существенно различаются в плане продуктивности. Деятельность психолога испытуемые склонны рассматривать как малопродуктивную в отличие от деятельности психотерапевта. Профессии ученого и учителя также схожи: уважаемы, имеют черты интеллигентности и романтизма, но при этом мало популярны в обществе и социально неуспешны. Разница в оценивании данных профессий заключается прежде всего в том, что учителя представляются менее продуктивными, чем ученые. Что касается профессии врача, то в данном случае степень принятия и уважения со стороны респондентов превалирует над социальной успешностью (достаточно низкой) и популярностью самой профессии, которая между тем оценивается как продуктивная и полезная.

Результаты кластерного анализа

Для выявления особенностей дифференциации представлений испытуемых о различных профессиях нами был проведен кластерный анализ, позволяющий построить многоуровневое дерево классификаций. В результате было выделено шесть кластеров, в каждом из которых расположились профессии, объединенные по общему основанию (см. рисунок 3).

Полученные результаты показывают, что представления студентов о профессиональной сфере сильно дифференцированы. В первый кластер были объединены такие профессии, как «слесарь», «сталевар», «колхозник», «шофер», «сторож», «агроном», «животновод», «парикмахер» и «пенсионер». Основанием для подобного объединения является, скорее всего, социальная неуспешность, незащищенность и непопулярность данных профессий, а также их социальная бесперспективность, обыденность. Это профессии производственной сферы и сферы обслуживания, которые практически аналогично объединились по первому («социальная успешность – социальная неуверенность») и второму факторам («личностное принятие – непринятие, антипатия») как профессии неуспешные, приземленные и обывательские.

Основанием для объединения профессий в следующий кластер, куда вошли «партийный работник», «чиновник» и «адми-

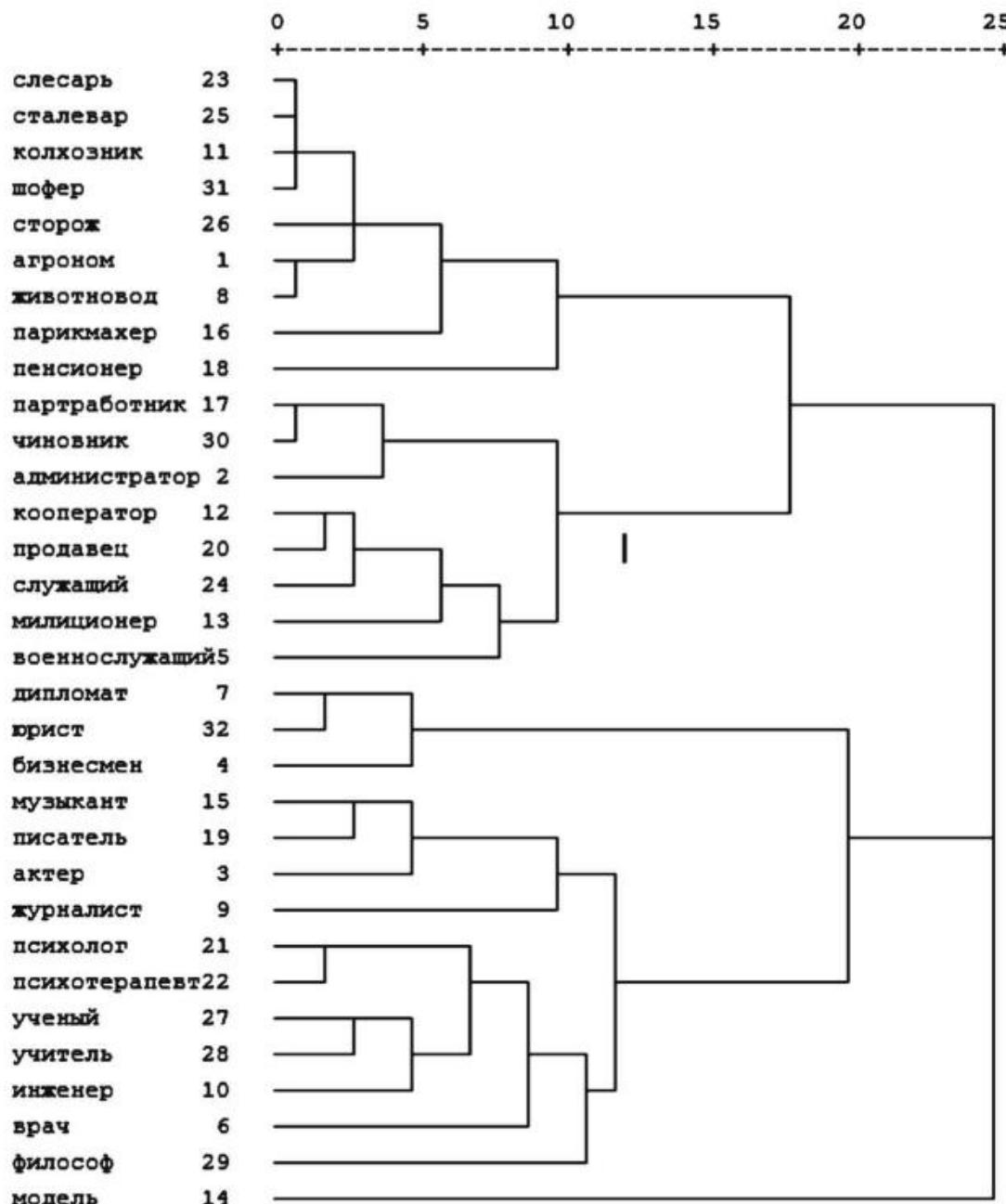


Рисунок 3

ДЕНДРОГРАММА КЛАСТЕРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

нистратор», является управляемая направленность этих профессий, с одной стороны, и успешность представителей данных профессий – с другой. Следует отметить, что «партийный работник» и «чиновник» в данном кластере имеют высокий уровень сходства, что позволяет сделать вывод о том, что эти профессии не просто схожи между собой, но практически тождественны респондентами.

В следующую группу объединились такие профессии, как «кооператор», «продавец», «служащий», «милиционер» и «военнослужащий». В данном случае основанием для объединения этих весьма разных профессий в один кластер являются не объективные их характеристики (направленность, специфика, сфера распространения и т. д.), а субъективное, оценочное отношение к ним со стороны респондентов. Подобное предположение подтверждается, собственно, и результатами факторного анализа, где перечисленные объекты расположились все на отрицательном полюсе фактора F2 «личностное принятие – непринятие, антипатия». Стоит отметить, что в предыдущем исследовании [4] подобного объединения этих профессий в одну группу не наблюдалось. Перечисленные профессии в исследовании 1990 года расположились в разных кластерах на основании объективных характеристик. Например, «военнослужащий» и «милиционер» объединились с «администратором» и «партийным работником», очевидно, в силу принадлежности к властным структурам [4].

Особый кластер составили профессии «дипломат», «юрист» и «бизнесмен». В данном случае объединение также основано не столько на характеристиках самих профессий, сколько на отношении к ним со стороны респондентов, которое наглядно иллюстрируют результаты факторного анализа. Перечисленные профессии оцениваются (и соответственно объединяются) как успешные, престижные, уважаемые, продуктивные и относящиеся к представителям власти и интеллигенции. Практически аналогичное объединение по основанию «принадлежность к представителям творческой интеллигенции и власти» (за исключением профессии бизнесмена, которая не предъявлялась) наблюдалось и в предыдущем исследовании [4].

В предпоследний кластер объединились профессии «музыкант», «писатель», «актер» и «журналист». Основанием здесь выступает принадлежность данных профессий к творческой сфере. Следует отметить интересные изменения, которые наблюдаются при сравнении результатов нынешнего кластерного анализа и предыдущего [4]. Двадцать лет назад эти профессии входили в группу, объединяющую представителей творческой интеллигенции («ученый», «философ» и др.), и были наделены романтизмом и идеализированы. В настоящее время (и это подтверждают результаты факторного анализа) они представляются не столько интеллигентными и романтическими,

сколько гламурными, популярными и принадлежащими к сфере обслуживания общества в области досуга. В подобной ситуации наблюдается определенная тенденция к духовному оскудению и pragmatизации этих профессий, когда они относятся не столько к творческим видам деятельности, сколько к шоу-бизнесу, задачи которого сводятся к банальному развлечению и обслуживанию досуга, как правило на достаточно примитивном уровне, не имеющем ничего общего с культурой и искусством в их классическом понимании.

Последняя группа включает в себя профессии «психолог», «психотерапевт», «ученый», «учитель», «инженер», «врач» и «философ». С одной стороны, одним из оснований подобного объединения является необходимость высшего образования для овладения данными профессиями, с другой – это традиционные виды профессиональной деятельности представителей интеллигенции. Они уважаемы (хотя не всегда успешны и прибыльны), романтизированы и соответствуют позитивному полюсу в структуре «Я-концепции» студента-психолога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом полученные результаты показывают, что отношение к различным профессиям строится не столько на оценке реальных особенностей и характеристик деятельности, сколько на собственной ценностно-нормативной системе, в основе которой лежат установки и стереотипы восприятия различных социальных групп. Оценивание представителей профессий проводится, прежде всего, в двух плоскостях. Во-первых, в плоскости личностного принятия – отвержения и соотношения с ценностными основаниями собственной «Я-концепции». И во-вторых – в аспекте социальной успешности представителей той или иной профессии. Учитывая результаты предыдущего исследования, которое было проведено двадцать лет назад, можно сделать вывод, что подобная система оценивания представляет собой динамичное образование, которое зависит не только от возраста респондентов, их жизненного опыта, уровня образования, но и от общего изменения социокультурного контекста. Меняется не только статус и характер профессий, но и содержательные социальные основания их оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ОЖЕГОВ С.И. Словарь русского языка.— М.: Русский язык, 1991.— 917 с.
2. ПЕТRENKO B.F. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании.— М.: Изд – во МГУ, 1983.— 175 с.
3. СОБКИН В.С., ВАГАНОВА М.В. Политические лидеры России: взгляд молодежи.— М.: Центр социологии образования РАО, 2004.— 20 с.
4. СОБКИН В.С., ГРАЧЕВА А.М. Возрастные особенности ориентации в социально-профессиональной сфере.— М.: Изд – во АПН СССР, 1990.— 29 с.
5. ФРОММ Э. Иметь или быть? — М.: Прогресс, 1990.— 336 с.
6. ШМЕЛЕВ А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику.— М.: Изд – во МГУ, 1983.— 157 с.

ИЗМЕНЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Е. О. Смирнова, М. В. Соколова, И. В. Хохлачёва

За последнее десятилетие в нашей стране произошли существенные изменения экономического, политического и социокультурного характера, так или иначе затрагивающие сферу дошкольного образования. В частности, изменилось отношение государства к дошкольникам: ликвидировано дошкольное управление МОРФ, дошкольное воспитание передано на муниципальный уровень, изменились сроки начального обучения в школе, введена предшкольная подготовка детей с пяти лет и пр. Отразились ли данные изменения на отношении родителей к детям дошкольного возраста, и если да, то как именно? Родительское отношение всегда существует в определённом социокультурном контексте, который во многом обуславливает ценности и приоритеты воспитания детей. Ответу на этот вопрос посвящена данная статья.

В 1999 году было начато исследование, основной задачей которого было изучение динамики родительского отношения в онтогенезе ребенка. В 2009 году было проведено обследование родителей дошкольников с использованием того же метода. Это дало возможность осуществить сравнительный анализ изменений родительского отношения к воспитанию детей дошкольного возраста за последнее десятилетие.

Для изучения родительского отношения (РО) к ребенку в нашей работе использовался подход, согласно которому отношения между людьми основаны на двух противоположных началах — **личностном и нормативном** (безусловном и условном). Эти два полюса присущи любым межличностным отношениям. Свообразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается в **максимальной выраженности и напряженности обоих**

полюсов. В силу изначального единства, глубинной связи родителя и ребенка родительская любовь является высшим проявлением целостного личностного отношения [1]. Она порождает устойчивую и безусловную любовь, повышенную чувствительность к состояниям и переживаниям ребенка, сильную эмоционально-аффективную связь с ним, обострённое сопереживание и «сорадование». Этот аспект РО можно выразить следующей фразой: «Я люблю тебя таким, какой ты есть».

Однако по мере взросления ребенка родители неизбежно сталкиваются с необходимостью развивать в нем определенные качества, принятые и требуемые в данном обществе. Они испытывают тотальное чувство ответственности за ребенка, за его нормальное развитие и его достижения, чувство долга перед обществом и социальными институтами, с которыми он сталкивается (детский сад, секции, кружки, школа, институт). Все это проявляется в требовательности, желании сформировать у ребенка определенные качества, способности, контролировать и оценивать их — «я хочу, чтобы ты стал успешным, сильным, честным, умным и т. д.». Эти два полюса были названы **нормативным** (или предметным) и **личностным началами**. Если первый полюс отражает внешнюю нормативно-оценочную позицию родителя, то второй — внутреннюю общность, которая порождает личную связь родителей и ребенка.

Нормативное (НН) и личностное начала (ЛН) являются необходимыми структурными составляющими РО. По нашим данным (с 1999 года обследовано около 1000 родителей), в каждом варианте конкретных РО присутствуют оба начала. Вместе с тем их соотношение является динамичным и подвергается частым и разнообразным влияниям.

Характер РО, который определяется преобладанием у родителя нормативного или личностного начала, определяет стиль его поведения с ребенком. Мы понимаем **стиль** не как определенную стратегию воспитания, а как **сочетание** различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуациях будут проявляться в большей или меньшей степени. Такой подход позволяет построить своеобразный профиль родительского поведения, который отражает наиболее характерный стиль воспитания как в индивидуальном случае для конкретного родителя, так и для группы родителей детей одного возраста.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для изучения динамики родительского отношения была разработана анкета, позволяющая выявить степень выраженности нормативного и личностного начал, т.е. соотношение **нормативного и личностного отношения (НЛО)**. Методика позволяет также выявить преобладающий стиль родительского воспитания ребенка. Анкета построена по типу проективной методики «незаконченных предложений» [4].

Первый блок вопросов направлен на выявление соотношения личностного и нормативного начал РО, а также родительских ценностей, т.е. тех качеств, которые являются ценными и нормативными для родителей. В результате предварительного обследования были выделены следующие ценности:

- 1) умственное развитие ребенка (любознательность, общая эрудированность, успешность на занятиях, высокий интеллект);
- 2) морально-нравственные качества (честность, доброта, отзывчивость, порядочность и пр.);
- 3) общительность (положение в группе сверстников, умение общаться);
- 4) волевые качества (целеустремлённость, настойчивость, способность ставить цели и добиваться своего);
- 5) ответственность (дисциплинированность, произвольность в принятии решений, организованность, готовность к послушанию и соблюдению норм);
- 6) здоровье.

Второй блок анкеты составили вопросы, направленные на выявление **стиля воспитания** ребенка. Под стилем мы понимали определенное сочетание вариантов поведения родителя с ребенком. Мы предположили, что наиболее предпочтительный и естественный для родителя вариант поведения ярче всего будет проявляться в острых, конфликтных ситуациях. На основании анализа литературных источников, опросов, бесед и тренингов с родителями мы попытались выявить как сами конфликтные ситуации, характерные для детей разных возрастов, так и типичные способы поведения родителей в них. На основе предварительных исследований были выделены семь вариантов родительского поведения (стиля воспитания).

1. Строгий. Родитель действует в основном силовыми, директивными методами, навязывая ребенку свое мнение, систему требований и готовые решения.

2. Объяснятельный. Родитель апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению.

3. Автономный. Родитель позволяет ребенку самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляет ему максимум свободы в выборе и принятии решения.

4. Компромиссный. Для решения проблемы родитель предлагает ребенку что-либо привлекательное в обмен на совершение ребенком необходимого действия.

5. Содействующий. Родитель стремится помочь ребенку в конфликтной ситуации, разделить с ним его трудности.

6. Потакающий. Потребности и интересы ребенка родитель ставит выше собственных.

7. Ситуативный. Родитель принимает соответствующее решение в зависимости от той ситуации, в которой он находится.

В предлагаемой анкете мы попытались поместить родителя в знакомую проблемную ситуацию и предложить ему описать вариант выхода из нее. Выбор конкретного варианта являлся основанием для отнесения каждого ответа к определенному стилю воспитания. Однако, характеризуя стиль воспитания в целом, можно говорить лишь об относительном преобладании того или иного варианта как у конкретного родителя, так и у группы родителей в целом. Такой подход позволяет построить своеобразный профиль родительского поведения, который отражает наиболее характерный стиль воспитания в индивидуальном случае и для родителей определенной группы детей.

Приведем примеры двух проблемных ситуаций и соответствующие ей варианты ответов.

При ответе на вопросы анкеты родитель осуществляет выбор своей стратегии поведения, которая на основании контент-анализа соотносится с одним из семи выделенных стилей. Каждый вариант стиля «набирает» определённый процент (за 100% принимается 12 возможных ответов).

С помощью данной методики было обследовано пять групп родителей детей разного возраста — младенческого, раннего, дошкольного, младшего школьного и подросткового. При едином методологическом подходе анкета имеет различные варианты для родителей детей различных возрастов.

Стили родительского поведения	Что Вы будете делать, если ребенок отказывается выполнить Вашу просьбу, требование?	Что Вы предпримете, если узнаете, что Ваш ребенок взял чужую вещь (игрушку) без спроса?
Строгий	Накажу, заставлю	Накажу, отругаю
Объяснительный	Объясню причины, почему это надо сделать	Объясню, что так нельзя, нехорошо
Автономный	Ничего	Сам отдаст и извинится. Сам разберется
Компромиссный	В другой раз тоже откажу ему, лишу чего-либо	Отдам (предложу другому ребенку взять) его вещь
Содействующий	Буду искать причину, сделаем вместе	Поговорим, найдем способ отдать и извиниться
Ситуативный	Зависит от ситуации	Зависит от ситуации
Потакающий	Сделаю сам (а)	Отдам сам (а), извинюсь

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Корреляционный анализ результатов, полученных в 2000 году, показал, что нормативное и личностное начало находятся в обратной зависимости друг от друга (коэффициент корреляции -0,92, $p<0,01$), т.е. выделенные нами начала являются структурными составляющими родительского отношения, «двумя чашами одних весов», преобладание одной из которых определяет общую модальность родительского отношения [3]. Центральной задачей нашей работы было выявление соотношения предметного и личностного начал во всех возрастных группах (см. рисунок 1).

На графике представлены данные, полученные в 2000 году. Как можно заметить, личностное начало в отношении к ребенку имеет не однодиапазонную линейную динамику, а сложный, волнообразный путь развития. Наиболее выражено оно в родительском отношении к детям младенческого возраста, когда связь с ребенком проявляется максимально, а требования к нему минимальны. Уже в раннем возрасте с появлением самостоятельности ребенка прояв-

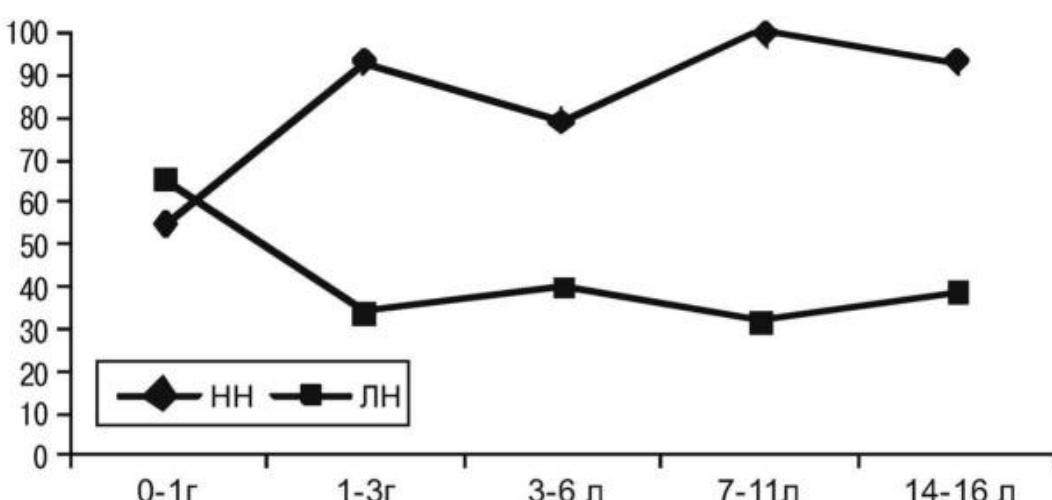


Рисунок 1

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНОГО И НОРМАТИВНОГО НАЧАЛА В ОТНОШЕНИИ РОДИТЕЛЯ К РЕБЁНКУ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ВЗРОСЛЕНИЯ (ДАННЫЕ НА 2000 ГОД)

ляются требования родителей, и нормативное начало существенно превосходит личностное.

В контексте настоящей статьи наибольший интерес представляет дошкольный возраст, когда личностное и нормативное начала имеют тенденцию к сближению, и в этом смысле этот возраст является одним из самых гармоничных для РО. Серьёзная перестройка структуры РО происходит в связи с поступлением ребёнка в школу. В группе родителей детей младшего школьного возраста выявлено самое низкое значение личностного начала и самое высокое значение нормативного начала. Это наиболее проблемный возраст, когда родители видят ребенка «глазами школы». В подростковом возрасте значение личностного начала опять несколько возрастает. Вероятно, это вызвано желанием родителей сохранить ускользающую связь со стремительно взрослеющим ребенком либо связано с перестройкой детско-родительских межличностных отношений, свойственных специфике подросткового возраста. Выраженность нормативного начала во всех возрастных группах, кроме младенческого периода, превышает значения личностного начала практически в два раза (68% против 32%). В целом в родительском отношении к ребенку преобладает оценочная позиция с ориентацией на конкретные качества и нормы поведения ребенка, которые они хотели бы видеть. Из диаграммы видно, как растет количество требований к ребенку (НН) и пропорционально уменьшается его самоценность (ЛН).

Однако можно полагать, что особенности родительского отношения определяются не только возрастом ребенка, но и социальными установками. Как отмечалось выше, в нашей стране за последние годы произошли события, которые очень сильно изменили представления родителей о развитии и воспитании детей. Растет число семей, которые ответственно подходят к моменту рождения ребенка: улучшают условия жизни и здоровья, проходят подготовку, в том числе психологическую, к роли родителей. О важности полноценного эмоционального контакта матери и ребенка в младенческом периоде или о необходимости разнообразного сенсорного развития в раннем возрасте сейчас знает практически каждая современная молодая мама.

Однако некоторые методики **раннего развития детей** имеют свои подводные камни. Большинство таких методов ориентировано на более раннее освоение детьми различных умений и навыков. Сегодня детский сад (ДОУ) рассматривается как подготовительная ступень к обучению в школе. В некоторых садах наряду с навыками самообслуживания требуется знание счета и алфавита, а умение считать, читать и писать является практически обязательным к моменту поступления в школу. Современные родители (особенно в столице и крупных городах) проявляют повышенный интерес к проблемам воспитания и развития ребенка и буквально завалены информационным потоком СМИ о пользе и необходимости раннего и всестороннего развития ребенка. Рассмотрим, как отражается это на отношении родителей к детям дошкольного возраста.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ РО В 2000 И 2008 ГГ.

В нашей работе был проведен сравнительный анализ отношения родителей к старшим дошкольникам в 2000 и 2008 годах. Исследования проводились в детских дошкольных учреждениях г. Москвы. Ранее в обследовании группы родителей дошкольников приняли участие 50 человек, в 2008 году – 114. В новом обследовании принимали участие только матери. В обоих случаях использовалась методика НЛО.

По материалам исследования 2000 года, родители пятилетних детей в большей степени отдавали предпочтение интересам ребен-

ка и поддержанию его инициативности. Об этом свидетельствуют ярко выраженное личностное начало в РО (значительно большее, чем у родителей детей других возрастов), ориентация на развитие воли ребёнка и гибкий, ситуативный стиль взаимодействия с ним. Показательно, что здесь наиболее высокое значение имеет ценность **волевых качеств** ребёнка, а преобладающим является **содействующий стиль воспитания**. На данном этапе родители способствовали проявлению инициативы ребёнка и его самостоятельности. Напомним, что согласно периодизации Д. Б. Эльконина, дошкольный возраст — это период интенсивного личностного развития и формирования мотивационно-потребностной сферы [5]. С этой точки зрения, данные характеристики РО являются вполне адекватными для задач возрастного развития.

В сравнении с этими данными у современных родителей старших дошкольников зафиксировано значительное **усиление нормативного начала в отношении к ребенку и ослабление личностного**. НН превышает ЛН в три раза, тогда как в конце 90-х годов превышало в два раза (см. рисунок 2).

По данным 2000 года, резкое изменение структуры РО происходит при переходе ребёнка к младшему школьному возрасту. В родительском отношении к восьмилетним детям на первый план выходит соответствие ребёнка общепринятым нормативным ценностям, его

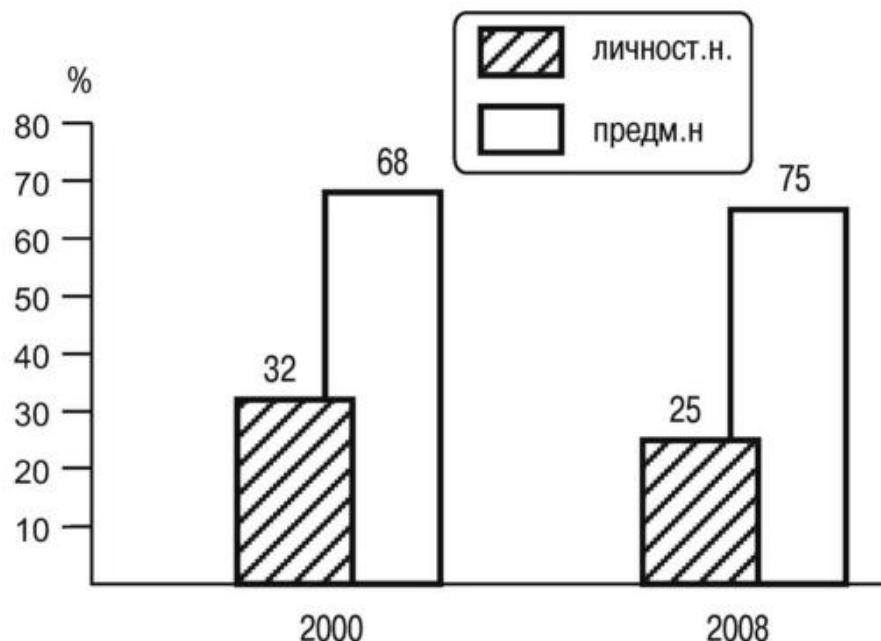


Рисунок 2

успехи в школе, что воплощается не столько в требованиях к интеллектуальным достижениям, сколько к дисциплинированности и моральным качествам (честности, порядочности). Эти качества широко представлены в группе родителей младших школьников, поскольку именно они отражают нормативную систему требований к хорошему человеку. В частности, у родителей современных пятилетних детей зафиксированы именно эти особенности в отношении к ребёнку. Соотношение личностного и нормативного начал у них практически то же, что у родителей младших школьников девять лет назад (1/3).

Особый интерес представляет сравнение родительских **ценности и ожиданий**, полученных в исследованиях 2000 и 2008 годов. На рисунке 3 представлено процентное соотношение показателей нормативного начала у родителей старших дошкольников в 2000 и 2008 годах.

Как видно из рисунка 3, на современном этапе структура родительских ценностей существенно изменилась. 36% нынешних родителей отдают предпочтение развитию морально-нравственных качеств ребенка. Интересно, что среди этой группы достаточно много формализованных ответов типа «воспитание патриота, гражданина, порядочного человека» и т.п. Достаточно высоким (30%) является показатель значимости развития произвольности решений у ребенка (30%). Средней выраженностью обладают такие

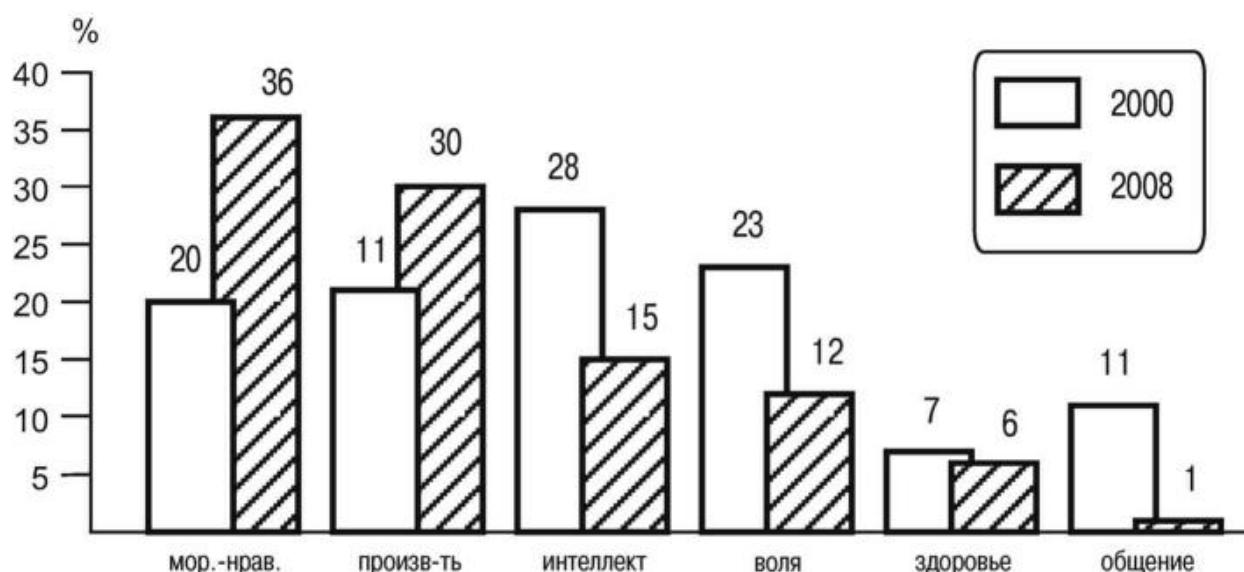


Рисунок 3

Соотношение показателей НН родителей старших дошкольников в 2000 и 2009 гг. (%)

показатели, как ценность развития интеллекта (15%) и волевых качеств (12%). Здоровье (6%) и общение (1%), согласно рисунку, значимы гораздо меньше остальных характеристик.

В 2000 году для родителей основным являлось развитие умственных способностей ребенка (28%), вторыми по значимости были волевые (23%) и морально-нравственные качества (20%). Произвольность и общение имели среднюю выраженность (по 11%). Таким образом, главные изменения в отношении родителей к детям дошкольного возраста заключаются в повышении значимости моральных качеств и ответственности, снижении ценности интеллекта и воли ребёнка. Обращает на себя внимание также исчезновение ценности общения со сверстниками из системы родительских представлений о воспитании.

Главным результатом сравнения данных 2000 и 2008 годах является перемещение общей структуры родительских ценностей с дошкольного на младший школьный возраст.

Структура родительских ценностей современных родителей старших дошкольников и родителей младших школьников в 2000 году практически совпадают. Интересно, что выраженность ценности произвольности (слушания, дисциплинированности) у родителей современных дошкольников значительно выше, чем у родителей младших школьников в 2000 году, а ценность развития общения, столь необходимая в дошкольном возрасте для развития личности и формирования морально-этических качеств, стремится к нулю.

Безусловный интерес представляет характеристика **стилей родительского поведения** — того, как именно они достигают поставленных задач и ценностей воспитания. Результаты опроса показали следующую картину распределения стилей родительского поведения старших дошкольников (см. рисунок 4).

На основании проведенного анализа выяснилось, что особенности родительского поведения с детьми также изменились. Положительной тенденцией выглядит увеличение содействующего стиля воспитания. В то же время обращает на себя внимание значительное (более чем в 2 раза) возрастание частоты использования строгого стиля (с 12 до 27%). По своей выраженности этот стиль превышает значения объяснительного и содействующего стилей у родителей в 2000 году. Практически исчезает автономный и ситуативный стили воспитания, которые отражают гибкость родительского поведения и предоставление ребёнку самостоятельности.

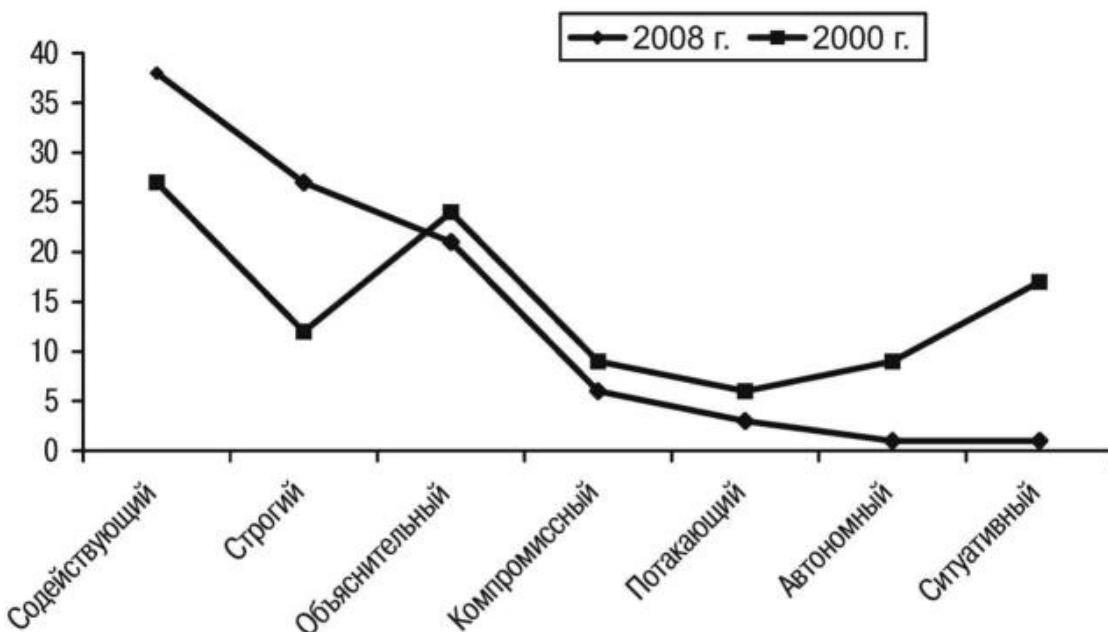


Рисунок 4

Соотношение показателей стилей поведения родителей со старшими дошкольниками в 2000 и 2008 гг. (%)

Девять лет назад родители прибегали к ситуативному стилю воспитания дошкольника достаточно часто (17%), в настоящее время он практически отсутствует.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты проведённого сравнительного анализа показали, что в настоящее время отношение родителей к детям дошкольного возраста значительно изменилось. Главная тенденция этих изменений заключается в том, что **старший дошкольник** по существу воспринимается близкими взрослыми как **младший школьник**.

Родители прежде всего ориентированы на те конкретные достижения детей, которые они хотят в них видеть. Матери все чаще воспринимают ребёнка как предмет обучения и воспитания. Они фокусируют внимание на его успехах и неудачах, постоянно оценивают результаты его деятельности, сравнивают его с другими, стремятся подчеркнуть его достоинства или недостатки. Мать имеет чёткий конкретный образ идеального ребёнка, который становится критерием оценки её сына или дочери. Этот образ не-

пременно включает, с одной стороны, положительные моральные характеристики (справедливый, порядочный, добрый), с другой – подчинение нормам и правилам (послушание, уважение к старшим). У большинства родителей на первом месте стоит послушание как главное желательное качество ребёнка. Характерно, что одним из ведущих стилей воспитания этих качеств является строгий (путем наказаний, запретов, принуждения).

При такой родительской позиции дошкольник начинает воспринимать себя как предмет воспитания, ждёт, что в любой момент могут наказать или поощрить. Стремясь быть послушным и хорошим, он ориентируется главным образом на социальную норму, которую присваивает через оценку матери.

Таким образом, на протяжении довольно длительного периода современные родители относятся к ребенку как к ученику, которому нужно передать огромный багаж знаний, умений, навыков. Это позволяет высказать гипотезу о ***смещении возрастных норм*** развития ребенка в родительском сознании. Система родительских требований к ребенку, адресованная раньше младшему школьнику, предъявляется сегодня к ребенку дошкольного возраста. Таким образом, в динамике отношения родителя к взрослеющему ребёнку выпадает дошкольный возраст – период интенсивного освоения мотивов, смыслов и задач человеческой деятельности (Д. Б. Эльконин), становления личностных механизмов поведения (А. Н. Леонтьев), развития инициативности (Э. Эриксон) и творческих способностей. Из раннего возраста (периода освоения бытовых навыков и способов действия с предметами) ребёнок переходит в младший школьный возраст (период освоения знаковых систем и учебных действий). Здесь налицо смыкание двух «предметных», нормативных возрастов – раннего и младшего школьного, т.е. ребенок переходит из одной «учебы» в другую. Период дошкольного детства, который, согласно исследованиям психологов, является решающим этапом формирования личности, зарождения этических принципов, общения со сверстниками, в родительском сознании редуцируется и вытесняется требованиями подготовки к школе.

Подобные социальные «вторжения» в жизнь семьи смещают приоритеты родителей от нужд ребенка к стремлению соответствовать новым и новым требованиям общества. Есть и другой аспект этой проблемы. Родитель не живет с ребёнком общей жизнью, не получает удовольствия от общения с ним, а постоянно и напряжённо готовит

его к будущим испытаниям — к поступлению в группы раннего развития, в детский сад, в школу, в вуз. Дети не просто лепят из пластилина или делают аппликацию, а развиваются мелкую моторику руки, не сопререживают героям сказки, а учатся читать и видеть положительные характеристики героев. Родители в большей степени устремлены в будущее ребенка, и в меньшей — в настоящее. Во-первых, это нарушает общность с ребенком, который в большей степени живет здесь и сейчас. Во-вторых, задает некую недостижимую планку, которой нужно соответствовать, но не удается. Высокие, постоянно меняющиеся, иногда просто необъяснимые требования приема и перехода в социальных институтах детства делают микросоциальную семейную среду чрезвычайно напряженной. Увеличение требований, контроль и оценка со стороны матери делает невозможным обретение твердой положительной самооценки и создание устойчивой Я-концепции. Невозможность соответствовать чрезмерным желаниям или амбициям родителей и оставаться в то же время самим собой переживается как дезинтеграция Я. Изменение возрастных нормативов в социальных институтах детства неизбежно приводит к изменениям в структуре родительских ценностей и характере детско-родительских взаимоотношений. При этом эмоциональный контакт и общность родителей с ребенком нарушается и зачастую подменяется формальными социальными интеракциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

7. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии — 1994. — № 6.
8. Смирнова Е.О. Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии.— 2007.— № 2.
9. Соколова М.В. (Быкова М.В.) Особенности родительского отношения на разных возрастных этапах развития ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— М., 2003.
10. Соколова М.В. Смирнова Е.О. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка // Психологическая наука и образование.— 2005.— № 4.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах.— М., 1997.

РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ САДУ: МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

В.С. Собкин, А.И. Иванова, К.Н. Казначеева

Статья основана на материалах социологического опроса 1936 родителей детей, посещающих детские дошкольные учреждения г. Москвы. Это исследование проводилось в 2007 году Институтом социологии образования РАО и продолжает цикл проведенных нами ранее работ [3; 4; 2]. Основное внимание в статье будет уделено влиянию социально-стратификационных факторов (уровень образования, материальное положение, полнота / неполнота семьи и др.) на отношение родителей к деятельности детского сада.

При анализе эмпирического материала нами будут рассмотрены следующие вопросы: факторы, определяющие выбор детского сада; удовлетворенность родителей условиями воспитания ребенка в детском саду; отношение родителей к качеству оказываемых дополнительных услуг; оценка родителями профессиональной квалификации педагогов; отношение к содержанию образования и оценка эффективности образовательных программ.

ЧТО ОПРЕДЕЛЯЕТ ВЫБОР ДЕТСКОГО САДА?

Отвечая на вопрос о том, что повлияло на выбор детского сада, подавляющее большинство родителей (72,9%) указали на территориальную близость. Характерно, что эта причина является для большинства определяющей. Действительно, другие критерии, такие, например, как профессиональный уровень воспитателей или хорошая материально-техническая база (наличие бассейна, оснащенность спортивного зала и т. п.) называются существенно реже (36,8% и 26,5% соответственно). Остальные критерии при выборе детского сада упоминает лишь каждый шестой – десятый из опрошенных родителей: статус детского сада (частный, ведомственный,

муниципальный) – 15,5%; пребывание старшего ребенка в этом же детском саду – 15,7%; экспериментальная нестандартная программа обучения детей – 8,1%. На последний критерий стоит обратить особое внимание: сегодня лишь незначительная часть родителей детей дошкольного возраста ориентирована на инновационные программы обучения и воспитания.

Следует отметить, что значимость вышеперечисленных параметров, определяющих выбор родителями детского сада, в целом практически не претерпела изменений по сравнению с предыдущим опросом, который был проведен нами в 1997 году [3; 4]. Так, например, по данным этого опроса, территориальную близость детского сада отмечали практически столько же родителей (69,3%), материально-техническую базу – 25,3%. В то же время следует отметить и ряд достаточно существенных изменений. Например, такой параметр, как работа детского сада по экспериментальной нестандартной программе обучения, 10 лет назад отмечался родителями существенно чаще (22,7%), тогда как в 2007 году его отметили только 8,1% респондентов (различия статистически значимы на уровне $p=.0001$). Подобное изменение оценок свидетельствует о повышении значимости для родителей именно нормативных требований, которые предъявляются к программе обучения и воспитания ребенка, поскольку это особенно влияет на его подготовленность к обучению в начальной школе. Иными словами, поступление ребенка в школу становится определяющим, и здесь важно соответствовать образовательному стандарту. Это позволяет сделать вывод о явно выраженной в последние годы тенденции к сколяризации программ дошкольного образования. К этому следует также добавить, что подобная тенденция снижения популярности среди родителей экспериментальных и нестандартных программ обучения косвенно свидетельствует об их недоверии к различным инновациям и реформам в сфере образования.

Помимо отмеченных временных сдвигов, следует обратить внимание и на влияние социально-стратификационных факторов при выборе родителями детского сада. Так, например, важную роль играет материальный уровень семьи: если среди высокообеспеченных родителей 13,2% отметили, что при выборе детского сада они ориентировались на возможность устроить впоследствии своего ребенка в престижную школу, то среди недостаточно обеспеченных на это указали лишь 2,4% респондентов ($p=.003$).

При исследовании вопросов, касающихся выбора детского сада, важно также учитывать и ту предварительную информацию, которой руководствуются родители при определении своего ребенка в детский сад. Анализ полученных данных показал, что наибольший интерес у родителей вызывает информация о программе обучения и воспитания (34,6%), вторым по значимости критерием является режим работы детского сада (21,6%) и, наконец, третьим — профессиональная квалификация педагогов (19,0%).

Рассматривая влияние социально-стратификационных характеристик, отметим, что родители со средним образованием чаще интересуются режимом работы детского сада по сравнению с родителями, имеющими высшее образование (33,2% и 19,4% соответственно, $p=.0001$). Показательно влияние социальных факторов на значимость для родителей образовательной программы детского сада. Во-первых, уровень материальной обеспеченности: если в недостаточно обеспеченных семьях почти каждый второй родитель стремится получить информацию о реализуемой в детском саду программе обучения и воспитания, то в среднеобеспеченных семьях этот показатель существенно ниже (45,1% и 32,3% соответственно, $p=.001$). Во-вторых, проявляется и влияние такого параметра, как социальный статус семьи. Так, матери-одиночки чаще, чем замужние матери интересуются программой обучения и воспитания ребенка в детском саду (42,6% и 36,2% соответственно, $p<.05$).

В целом мы видим, что представители слабых социальных страт больше интересуются содержанием программ обучения и воспитания своего ребенка в детском саду. Это позволяет сделать вывод о том, что уже на уровне дошкольного возраста общественная система воспитания рассматривается родителями из слабых социальных страт как важный фильтр (или, скорее, «лифт»), обеспечивающий ребенку возможность последующей восходящей социальной мобильности. И здесь важно подчеркнуть, что представители слабых социальных страт не питают иллюзий относительно возможности устройства своего ребенка в престижную школу (в отличие от родителей из высокообеспеченных семей), но они надеются на то, что хорошее, качественное образование, полученное их ребенком в детском саду, позволит ему получить в дальнейшем хорошее образование в школе, а возможно, и в вузе.

ЧТО УДОВЛЕТВОРЯЕТ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВОСПИТАНИЯ ИХ РЕБЕНКА В ДЕТСКОМ САДУ?

В ходе опроса подавляющее большинство родителей (84,4%) отметили, что их «все устраивает» в детском саду, который посещает их ребенок. На «отдельные недостатки» указывает каждый восьмой (13,1%). Тех же, кого детский сад «абсолютно не устраивает», совсем немного (2,5%).

Помимо общей оценки, в ходе опроса мы попытались более детально выяснить у родителей их удовлетворенность различными аспектами деятельности детского сада. С этой целью респондентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале (1 – «явно неудовлетворительно», 5 – «очень хорошо») условия реализации воспитательного процесса в детском саду, который посещает их ребенок. Полученные материалы показывают, что родители, как правило, дают позитивные оценки, располагающиеся между «хорошо» и «отлично». Средние данные относительно оценки различных аспектов деятельности детского сада приведены на рисунке 1.

Как видно из рисунка, наиболее высоко оцениваются санитарно-гигиенические условия содержания ребенка в детском саду, а несколько ниже качество медицинских услуг и материальная оснащенность (наличие бассейна, спортивного и музыкального залов и др.).

Анализ полученных материалов показал, что на оценки родителей оказывает влияние такой фактор, как материальное положе-

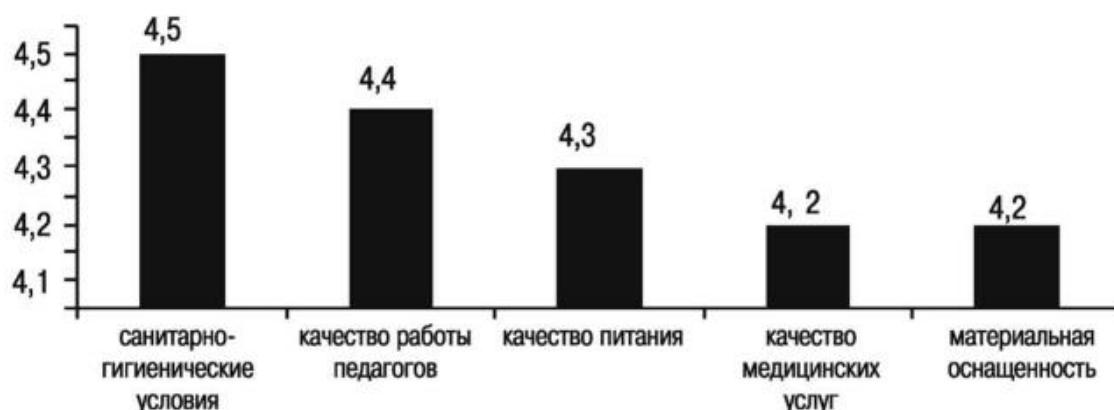


Рисунок 1

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА (БАЛЛЫ)

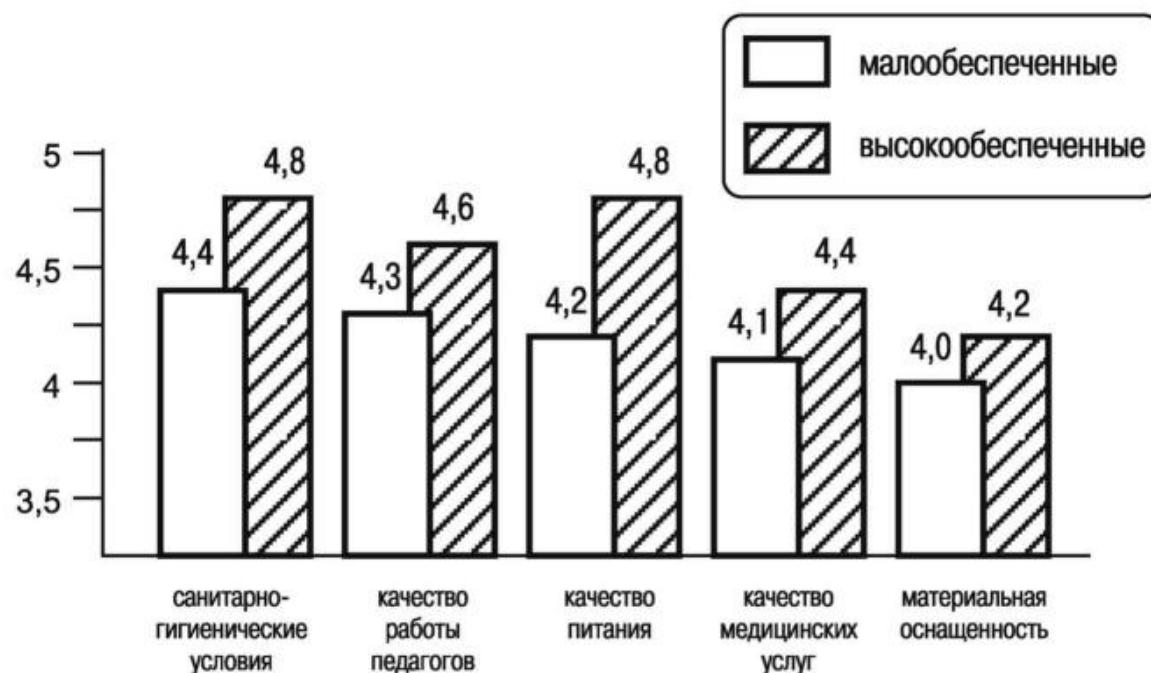


Рисунок 2

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ МАЛО- И ВЫСОКООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ РАЗЛИЧНЫМИ АСПЕКТАМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО САДА (БАЛЛЫ)

ние семьи. На рисунке 2 приведены балльные оценки различных аспектов деятельности детского сада среди малообеспеченных и высокообеспеченных родителей.

Как мы видим, родители из малообеспеченных семей существенно ниже оценивают весь комплекс условий, обеспечивающих функционирование дошкольного образовательного учреждения. Особенно это касается качества питания ребенка и санитарно-гигиенических условий его содержания. В целом же полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что высокообеспеченные семьи изначально помещают своего ребенка в более благоприятные условия.

В этой связи важно подчеркнуть, что в данном случае мы имеем в виду систему общественного воспитания, поскольку наше исследование проводилось среди родителей, дети которых посещают государственные детские сады, т.е. эти данные не касаются сравнения государственных и частных детских садов, где отмеченные тенденции, скорее всего, проявятся еще более отчетливо. Таким образом, речь идет об общественной системе дошкольного воспитания, в которой отчетливо проявилось социальное неравенство: более сильные социальные группы оказались и в более выгод-

ных условиях. По-видимому, в данном случае оказывает влияние и специфика расселения разных социальных групп в мегаполисе: ценовая политика стоимости жилья определяет стоимость общественных услуг и качество всей социальной инфраструктуры, в том числе и системы ДОУ.

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ

Полученные в ходе опроса данные показывают, что три четверти родителей (76,2%) «вполне удовлетворены» профессиональной квалификацией воспитателей детского сада. Каждый десятый в той или иной степени выражает свою неудовлетворенность: 8,9% опрошенных «мало удовлетворены», 1,4% «совершенно не удовлетворены». Помимо выраженных негативных оценок, важно обратить внимание и на то, что каждый восьмой из опрошенных родителей (13,5%) не может оценить профессиональную квалификацию воспитателя детского сада, т.к. просто «не знает, какова она». С одной стороны, это свидетельствует о самоустраниении значительной части родителей (практически каждый восьмой) от процесса воспитания ребенка в детском саду, а с другой — в определенной степени характеризует и «закрытость» образовательного процесса (отсутствие позитивного взаимодействия между семьей и детским садом).

Следует обратить внимание на то, что возраст ребенка является важным фактором, оказывающим влияние на оценку родителями профессиональной квалификации педагога. Так, если среди родителей детей ясельной группы (1,5–3 года) «не могут оценить квалификацию, т.к. не знают, какова она» 25,7%, то среди родителей 3–4-летних детей таких в два раза меньше — 12,1% ($p=.0003$). Подчеркнем, что подобная неопределенность в оценке касается особенностей профессионального педагогического взаимодействия воспитателя с ребенком. В этой связи полученный результат, фиксирующий, что каждый четвертый из опрошенных родителей детей ясельной группы не может оценить квалификацию воспитателя, косвенно свидетельствуют о слабой разработанности педагогических программ воспитания ребенка именно ясельного возраста.

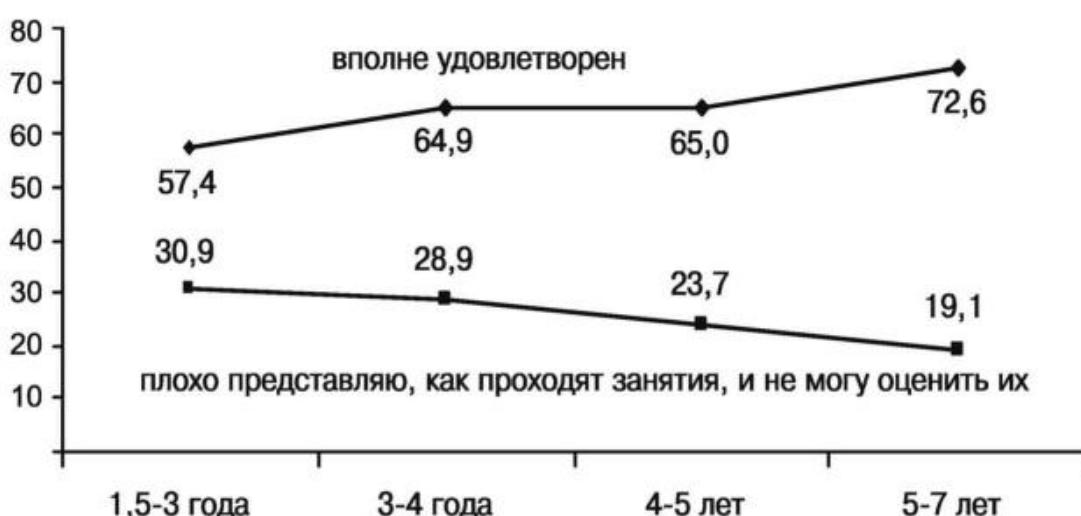
Сравнение ответов родителей с разным материальным статусом показывает, что среди высокообеспеченных родителей по сравнению со среднеобеспеченными заметно выше доля тех, кто не может дать оценку («не знает, какова она») профессиональной квалификации воспитателя детского сада (28,9% и 12,1% соответственно, $p=.02$). Это свидетельствует о своеобразной отстраненности высокообеспеченных родителей от педагогической ситуации взаимодействия «воспитатель – ребенок». Возможно, здесь проявляется и различие социально-статусных позиций, ведущее к увеличению социальной дистанции между высокообеспеченными родителями и воспитателем.

ЧТО ДУМАЮТ РОДИТЕЛИ О СОДЕРЖАНИИ ЗАНЯТИЙ?

Отвечая на вопрос об удовлетворенности содержанием проводимых в детском саду занятий, большинство опрошенных родителей (68,2%) дали положительный ответ — «вполне удовлетворены». Негативных оценок сравнительно немного: «мало удовлетворены» 7,1%, «не удовлетворены» 1,4%. Вместе с тем практически каждый четвертый из опрошенных родителей (22,8%) ответил, что «плохо представляет, как проходят занятия, и не может их оценить».

По мере взросления ребенка последовательно увеличивается число родителей, которые «вполне удовлетворены» содержанием проводимых в детском саду занятий, и соответственно снижается доля тех, кто «плохо представляет, как проходят занятия, и не может их оценить» (см. рисунок 3). При этом важно обратить внимание на то, что при переходе ребенка в группу детей старшего дошкольного возраста существенно увеличивается доля родителей, позитивно оценивающих содержание занятий (среди родителей детей 4–5 лет таких 65,0%, а среди родителей детей 5–7 лет – 72,6%, $p=.008$). Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе подготовки ребенка к школе подавляющее число родителей удовлетворены содержанием проводимых в детском саду занятий.

Сравнение ответов родителей с разным уровнем материальной обеспеченности показывает, что среди родителей из более слабых социальных страт доля «вполне удовлетворенных» содержанием

**Рисунок 3**

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ СРЕДИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП (%)

заний в детском саду существенно ниже, чем среди родителей из более сильных (недостаточно обеспеченных 56,4%, а среднеобеспеченных – 69,5%, $p=.0007$). Таким образом, здесь вновь проявляется уже отмеченная тенденция большей удовлетворенности услугами детского сада представителей сильных социальных групп.

В ходе опроса респонденты оценивали по пятибалльной шкале (1 – «неудовлетворительно», 5 – «очень хорошо») качество обучения ребенка на занятиях в детском саду по отдельным направлениям: развитие речи, обучение грамоте, развитие элементарных математических представлений, конструирование, эстетическое развитие и др. В целом полученные материалы показывают, что средние родительские оценки лежат в интервале положительных оценок «хорошо – очень хорошо» (см. рисунок 4).

Как видно из рисунка, родители наиболее высоко оценивают качество занятий по эстетическому и физическому развитию ребенка. Существенно ниже оценки занятий по развитию речи, развитию элементарных математических представлений и особенно занятий по обучению грамоте. Таким образом, полученные данные показывают, что качество тех учебных занятий с ребенком, которые непосредственно направлены на его подготовку к школе, оцениваются родителями наиболее низко. Иными словами, именно к занятиям по подготовке ребенка к школе родители и проявляют повышенные требования.

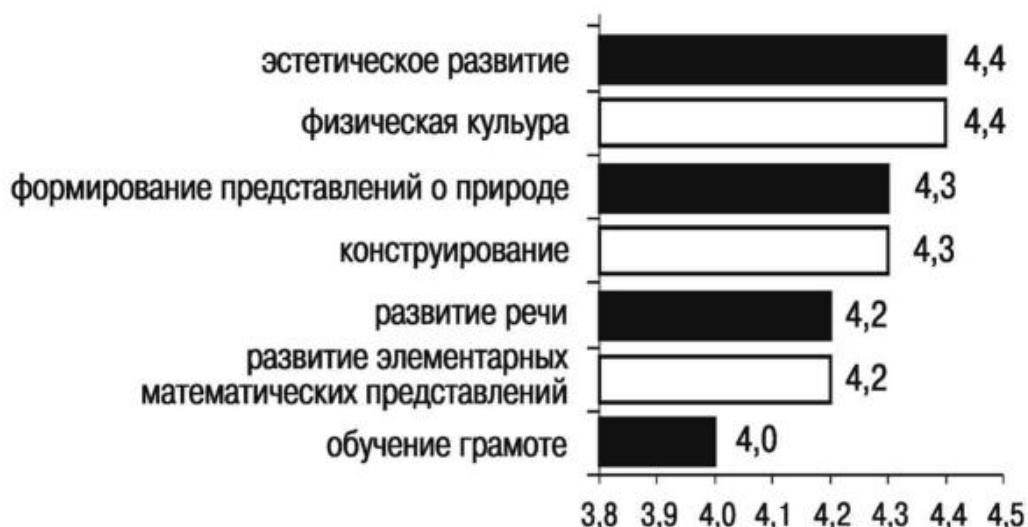


Рисунок 4

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА НА ЗАНЯТИЯХ В ДЕТСКОМ САДУ РОДИТЕЛЯМИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (%)

Анализ полученных результатов о влиянии такого фактора, как возраст ребенка, показывает, что при переходе от ясельного возраста к младшему дошкольному весьма существенно повышается оценка родителями качества проводимых с их ребенком занятий в детском саду. Это прослеживается практически во всех направлениях воспитательной работы: оценка по эстетическому воспитанию возрастает с 4,0 баллов до 4,4 баллов, по развитию речи – с 3,9 баллов до 4,2 баллов, по формированию у ребенка представлений о природе – с 4,0 баллов до 4,3 баллов, по обучению грамоте – с 3,4 баллов до 3,9 баллов. Все указанные различия статистически значимы ($p < .01$), что позволяет сделать вывод о существенном изменении качества образовательных программ при переходе ребенка из ясельной в младшую группу детского сада.

Весьма показательно, что далее родительские оценки качества обучения ребенка в детском саду по мере его взросления остаются практически на том же уровне. Можно отметить лишь явное увеличение оценки качества обучения ребенка грамоте при сравнении ответов родителей детей 4–5 и 5–7 лет (3,8 и 4,1 балла соответственно, $p = .001$). В принципе подобный результат вполне ожидаем, поскольку обучение ребенка грамоте является одним из основных критериев подготовки к школе. Поэтому именно ему родители и уделяют повышенное внимание, и в то же время важно подчеркнуть, что в данном случае детский сад отвечает предъявляемым требованиям родителей.

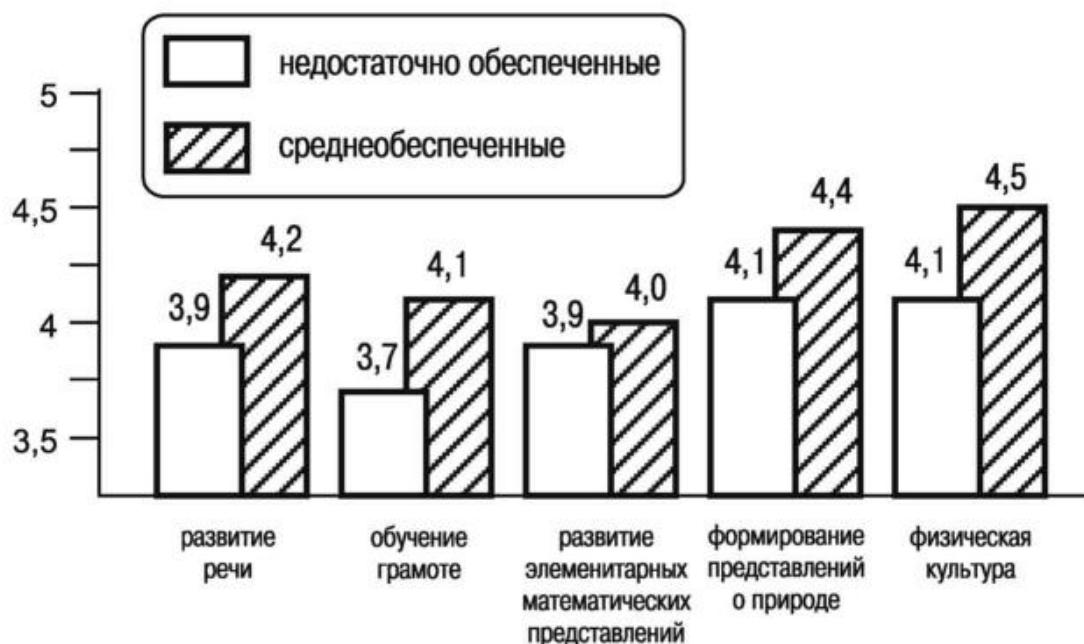


Рисунок 5

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОЦЕНОК КАЧЕСТВА ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ У РОДИТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ МАТЕРИАЛЬНЫМ СТАТУСОМ (БАЛЛЫ)

Анализ полученных в ходе опроса данных позволил также выявить влияние материального положения родителей на оценку качества занятий с их ребенком в детском саду. На рисунке 5 изображено распределение оценок качества занятий по развитию речи, обучению грамоте, формированию представлений о природе и физической культуре среди родителей с разным материальным статусом – недостаточно- и среднеобеспеченных.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что родители с низким материальным статусом гораздо менее удовлетворены качеством занятий с их ребенком практически по всем направлениям воспитательной работы ($p < 0.01$). Заметим, что эти данные еще раз подтверждают отмеченную выше тенденцию меньшей удовлетворенности представителей слабых социальных страт качеством дошкольного воспитания. При этом следует добавить, что, говоря о слабых социальных стратах, мы имеем в виду не только материальное положение. Так, например, сравнительный анализ оценок качества обучения ребенка в ДОУ родителями из полных и неполных семей свидетельствует о том, что эти оценки ниже у матерей-одиночек.

Отношение родителей к дополнительным услугам детского сада

Прежде всего следует отметить, что достаточно высокий процент родителей (28,2%), отвечая на вопрос об общей удовлетворенности дополнительными услугами детского сада, указал на их отсутствие. Еще 11,1 % родителей «не пользуются» теми имеющимися дополнительными возможностями по обучению и воспитанию ребенка, которые предоставляет детский сад.

Полученные результаты показывают, что «вполне удовлетворены» качеством дополнительных услуг ДОУ 38,4% родителей, причем по мере взросления ребенка число родителей, удовлетворенных качеством оказываемых дополнительных услуг, последовательно увеличивается (см. рисунок 6).

Как видно из рисунка, среди родителей детей предшкольного возраста гораздо выше доля тех, кто удовлетворен качеством дополнительных услуг ДОУ (среди родителей детей 4–5 лет таких 33,3%, а 5–7 лет – 46,5%, $p=.0001$). По всей видимости, подобное резкое увеличение, с одной стороны, связано с активизацией деятельности ДОУ в ответ на требования родителей о необходимости подготовки ребенка к школе, с другой – это и ответ ДОУ на желание родителей увеличить ресурс собственного свободного времени, поскольку дополнительные занятия ребенка в детском саду увеличивают временные рамки его пребывания там.

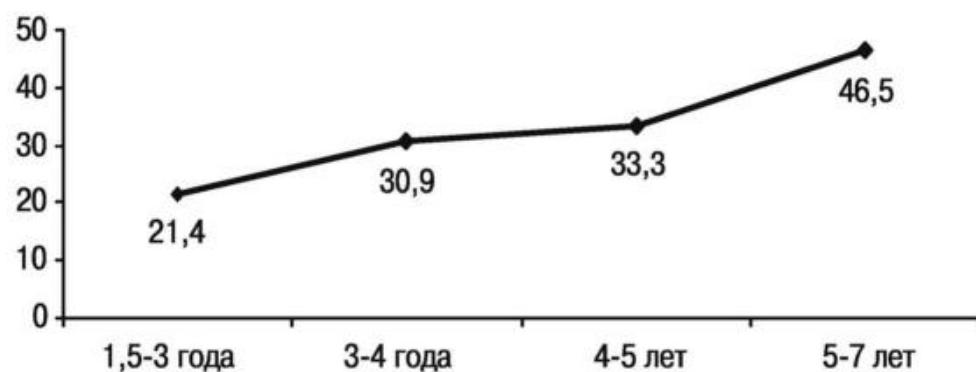


Рисунок 6

Удовлетворенность родителей детей разных возрастных групп качеством дополнительных услуг ДОУ (%)

На удовлетворенность родителей качеством дополнительных услуг существенное влияние оказывает материальное положение семьи: если доля «вполне удовлетворенных» родителей в малообеспеченных семьях составляет 30,4%, то в среднеобеспеченных – 39,0% ($p=.003$). Содержательно эти данные коррелируют с результатами сравнительного анализа оценки различных аспектов деятельности детского сада малообеспеченными и высокообеспеченными родителями (см. раздел 2). Таким образом, мы еще раз убеждаемся, что более сильные социальные группы уже на этапе дошкольного возраста ставят своего ребенка в качественно лучшие образовательные условия.

ЧТО ДАЕТ РЕБЕНКУ ДЕТСКИЙ САД?

Особый интерес представляет анализ мнений родителей о результативности занятий в детском саду. С этой целью им предлагалось оценить по пятибалльной шкале (1 – «совершенно не влияет», 5 – «оказывает сильное воздействие») влияние детского сада на развитие в их ребенке тех или иных способностей, личностных качеств и навыков. В качестве параметров для оценивания предлагался широкий спектр характеристик: интеллектуальные способности; умение читать, писать; умение ясно выражать свои мысли и чувства; адаптивные способности (умение находить друзей, легко приспосабливаться к новому коллективу); аккуратность, дисциплинированность; физические качества (ловкость, подвижность и др.); художественные способности (умение рисовать, играть на музыкальных инструментах и др.); целеустремленность, выдержка, настойчивость; доброта, отзывчивость; патриотизм.

Анализ ответов родителей показывает, что наиболее высоко они оценивают влияние детского сада на развитие у ребенка адаптационных способностей (4,3 балла), аккуратности и дисциплинированности (4,2 балла), физических качеств (4,2 балла), художественных (4,1 балла) и интеллектуальных (4,1 балла) способностей, доброты и отзывчивости (4,1 балла). Существенно ниже оценивается влияние детского сада на развитие у ребенка патриотизма (3,5 балла), умения читать и писать (3,7 балла), волевых качеств (3,8 балла), умения ясно выражать свои мысли и чувства (3,9 балла).

С нашей точки зрения, следует особо подчеркнуть, что родители высоко оценивают комплекс характеристик, связанных с влиянием детского сада на развитие у ребенка способностей социального общения. И в этом отношении ДОУ выступает как особая ступень социализации ребенка на этапе дошкольного возраста, где он имеет возможность как для проявления своей социальной активности, так и для освоения норм социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Анализ полученных данных показывает, что такие социально-стратификационные факторы, как уровень образования и материальная обеспеченность семьи, противоположным образом влияют на мнение родителей. В таблице 1 приведены сравнительные оценки родителями с низким и высоким уровнем обеспеченности, со средним и высшим образованием относительно влияния ДОУ на развитие различных качеств у их ребенка ($p<0.05$).

Как видно из таблицы, родители с высоким уровнем материальной обеспеченности по сравнению с низкообеспеченными более позитивно оценивают влияние детского сада на развитие своего ребенка. При интерпретации этих результатов важно обратить внимание на то, что в целом родители с высоким материальным статусом, как мы показали выше, дают более высокие оценки содержанию ребенка в детском саду. Таким образом, удовлетворенность условиями пребывания ребенка в ДОУ соответствует позитивной оценке эффективности детского сада. Родители же с высшим образованием более критичны в оценке результативности ДОУ. Косвенно это свидетельствует о том, что высшее образование родителей не является фактором, обеспечивающим возможность предоставления лучших условий для ребенка в системе общественного воспитания. В то же время следует добавить, что более высокая критичность родителей с высшим образованием является достаточно устойчивой характеристикой при оценке качества образования, что отчетливо проявляется и на этапе школьного обучения [5; 6].

Ответы родителей детей разных возрастных групп показывают, что в целом по мере взросления ребенка позитивная роль детского сада на его развитие увеличивается (см. рисунок 7).

Как видно из рисунка 7, родители детей ясельной группы оценивают влияние детского сада существенно ниже, чем родители детей старшего дошкольного возраста. Заметим, что это касается развития отдельных умений и навыков (чтение, письмо), способно-

ТАБЛИЦА 1
ОЦЕНКИ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКОГО СЛАДА НА РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У РЕБЕНКА, ДАННЫЕ РОДИТЕЛЯМИ С РАЗНЫМ МАТЕРИАЛЬНЫМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАТУСОМ (БАЛЛЫ)

	Малообеспеченное	Высокообеспеченное	P=	Среднее образование	Высшее образование	P=
Умственные, Интеллектуальные способности	3,9	4,3	.02	4,2	4,0	.009
Адаптивные способности: умение находить новых друзей, легко адаптироваться в новом коллективе	4,2	4,5	.05	4,5	4,3	.008
Аккуратность, дисциплинированность	4,2	4,5	.05	4,5	4,3	.0008
Целеустремленность, выдержка, настойчивость	3,6	4,2	.005	4,0	3,7	.002
Патриотизм	3,2	4,1	.002	3,8	3,4	.001

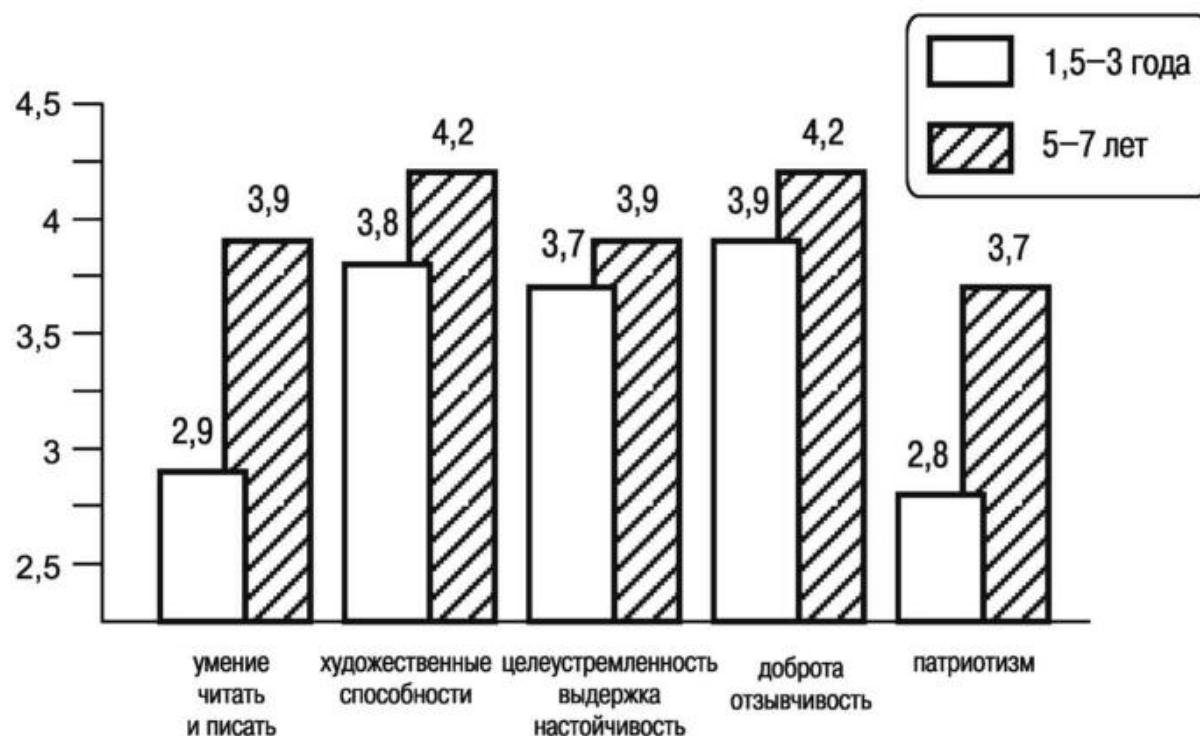


Рисунок 7

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ ДЕТСКОГО САДА НА РАЗВИТИЕ РАЗЛИЧНЫХ УМЕНИЙ, СПОСОБНОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА, ДАННАЯ РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ЯСЕЛЬНОГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (БАЛЛЫ)

стей (рисование, игра на музыкальных инструментах и т. п.), а также личностных качеств (целеустремленность, доброта и отзывчивость) и ценностных ориентаций (патриотизм). Иными словами, позитивная роль детского сада по мере взросления ребенка, по мнению родителей, становится все более значимой. Важен и другой вывод, который следует из представленных материалов: система воспитания ребенка ясельного возраста требует кардинальных изменений.

Завершая статью, отметим несколько наиболее важных, с нашей точки зрения, моментов.

Во-первых, материалы опроса достаточно убедительно показали, что за прошедшие десять лет произошло существенное изменение в ориентациях родителей на обучение ребенка-дошкольника по инновационным и экспериментальным программам. Сегодня

родители в гораздо большей степени сориентированы на общие нормативные требования, которые предъявляются к программе обучения и воспитания ребенка. Подобный сдвиг дает основание говорить о сколяризации системы дошкольного образования как общей тенденции, характеризующей ее основные изменения.

Во-вторых, анализ мнений родителей детей разного возраста относительно содержания и качества занятий, а также их оценки уровня квалификации педагогов свидетельствуют о том, что наименее удовлетворены родители детей ясельной группы детского сада. В свою очередь, это позволяет зафиксировать в качестве одной из ключевых проблем необходимость разработки новых психолого-педагогических воспитательных программ для работы с детьми ясельного возраста.

В-третьих, на протяжении всей статьи мы неоднократно отмечали различия в оценке ДОУ родителями с разным уровнем материальной обеспеченности. Это касалось и условий содержания ребенка, и качества используемых образовательных программ, и предоставляемых дополнительных услуг, и оценки результатов влияния детского сада на развитие ребенка. Полученные результаты показывают явно выраженное неравенство в доступе к качественному образованию уже на этапе дошкольного детства: более слабые социальные слои оказываются в худших условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Собкин В.С., Иванова А.И. Удовлетворенность родителей системой дошкольных образовательных учреждений // Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России.— М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008.— С. 171–172.
2. Собкин В.С., Иванова А.И. Материнские стратегии воспитания детей дошкольного возраста // Вестник практической психологии образования.— 2008.— № 1.— С. 46–51.
3. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII.— М.: Центр социологии образования РАО, 2002.— 247 с.
4. Собкин В.С., Марич Е.М. Влияние социально-стратификационных факторов на отношение родителей к системе дошкольного воспитания // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— С. 7–32.

5. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе.— М.: Министерство образования РФ, 1992.— 159 с.
6. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва — Амстердам.— М.: Центр социологии образования РАО, 1994.— 151 с.

ДОШКОЛЬНИК У ТЕЛЕЭКРАНА: МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

В.С. Собкин, К.Н. Казначеева, А.И. Иванова

Статья посвящена анализу представлений родителей дошкольников об особенностях просмотра телевизионных передач их детьми. Она продолжает цикл работ по социологии дошкольного детства, проведенных сотрудниками Института социологии образования РАО [2; 3; 7; 8; 9].

В основу данной статьи легли материалы, полученные в ходе социологического опроса 1936 родителей, чьи дети посещают детские сады г. Москвы. В ходе анализа полученных данных мы попытаемся оценить влияние различных демографических и социально-стратификационных факторов на ответы родителей об особенностях просмотра телевизора их ребенком. В первую очередь основное внимание будет уделено таким характеристикам, как пол и возраст ребенка, позиция отца и позиция матери, материальный и социальный статус семьи (уровень образования родителей, сравнение ответов замужних и разведенных матерей).

Основное внимание в данной статье будет уделено следующим аспектам: характеристика родительских стратегий (*педагогической, попустительской и запретительной*) в отношении просмотра детьми телепередач, интенсивность детских телепросмотров, детские телевизионные предпочтения.

РОДИТЕЛЬСКИЙ КОНТРОЛЬ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПРОСМОТРОВ

Телевидение играет важную роль в организации совместного досуга детей и родителей. Так, четверть опрошенных родителей (25,5%), оценивая разные формы совместной деятельности с ребенком, указали, что предпочитают проводить с ним свободное время дома за просмотром телевизора. По своей привлекательности телевидение

видение уступает только таким видам совместной деятельности, как чтение книг, совместные игры и прогулки.

Понятно, что лишь небольшое число телепередач предназначено для детей дошкольного возраста. При этом повседневная практика показывает, что многие дети смотрят все подряд. Поэтому в ходе опроса мы попытались выяснить, каких контролирующих стратегий по отношению к характеру взаимодействия ребенка с телевизором придерживаются родители. Для этого в анкете им был задан специальный вопрос: «Смотрит ли Ваш ребенок телевизор?». Варианты ответа на него были подобраны таким образом, чтобы выяснить родительские предпочтения трех различных контролирующих стратегий: *запретительной* («ребенок не смотрит ТВ, т.к. я не разрешаю»), *попустительской* («часто смотрит ТВ») и *педагогической*, которая предполагает контроль со стороны родителей за тем, какие программы смотрит их ребенок («смотрит только детские передачи и кино»). Полученные результаты показывают, что около трети родителей (30,6%) придерживаются попустительской стратегии. К жесткой запретительной стратегии склонны немногие (4,4%). Остальные же (и таких 65,0%) придерживаются педагогической стратегии, следя за тем, чтобы их дети смотрели только те телепередачи, которые соответствуют их возрасту.

Дальнейший, более детальный анализ материалов показал, что родители мальчиков заметно чаще, чем родители девочек, придерживаются попустительской стратегии по отношению к тому, что именно смотрит по телевизору их ребенок (33,1% и 27,6% соответственно, $p = .01$). Интересны и различия в ответах родителей детей разного возраста (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка 1, по мере взросления ребенка существенно меняется значимость различных контролирующих родительских стратегий. Последовательно снижается значимость запретительной и педагогической стратегий и растет значимость попустительской стратегии. Так, среди родителей детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) уже 40,0% отмечают, что их ребенок смотрит все подряд. Важно обратить внимание на то, что кардинальное изменение значимости педагогически ориентированной и попустительской стратегии происходит по достижении ребенком среднего дошкольного возраста (переход из группы 3–4 лет в группу 4–5 лет). Уменьшается число родителей, придерживающихся педагогической стратегии (76,8% и 66,1% соответственно, $p = .001$) и увеличивается

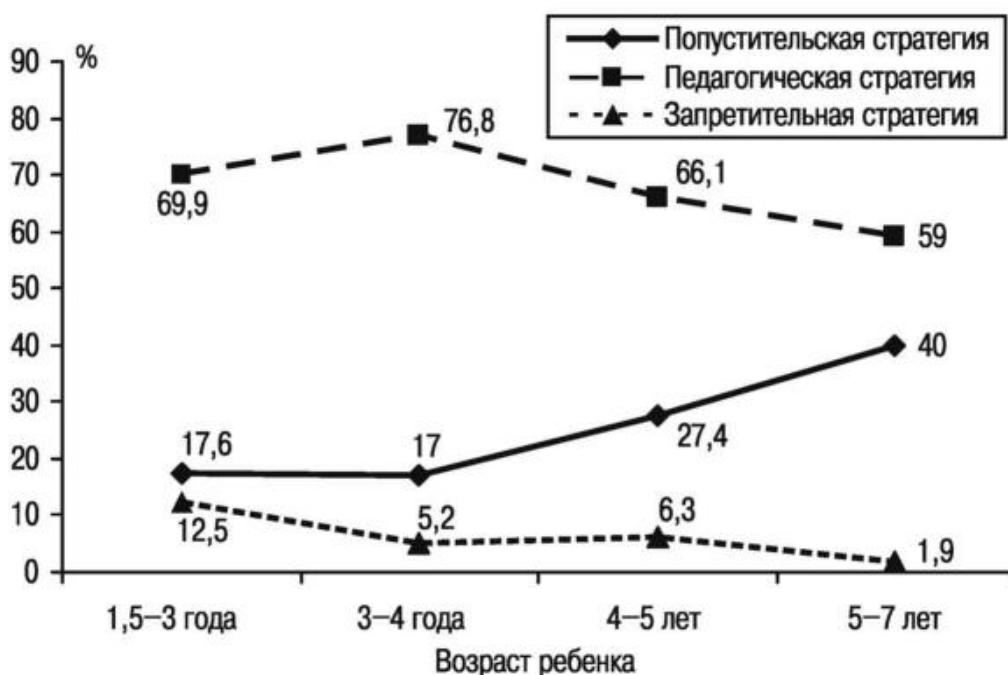


Рисунок 1

ИЗМЕНЕНИЕ ЗНАЧИМОСТИ РАЗЛИЧНЫХ СТРАТЕГИЙ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПРОСМОТРОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА РЕБЕНКА (%)

доля тех, кто отмечает попустительскую стратегию (17,0% и 27,4% соответственно, $p = .002$).

Добавим, что значимость жесткой запретительной стратегии снижается несколько раньше — на этапе перехода ребенка из ясельной группы в группу младшего дошкольного возраста детского сада. Вообще же к концу дошкольного возраста ребенка число родителей, придерживающихся запретительной стратегии, оказывается весьма незначительным, снижаясь до 1,9%.

ИНТЕНСИВНОСТЬ ПРОСМОТРА ТЕЛЕПЕРЕДАЧ ДЕТЬМИ-ДОШКОЛЬНИКАМИ

В исследовании мы уделили специальное внимание анализу мнений родителей о том, сколько времени ежедневно их ребенок проводит перед экраном телевизора.

Как считает четверть опрошенных (24,2%), их дети смотрят телепередачи не более получаса в день. В то же время каждый десятый (8,9%) фиксирует очень высокую интенсивность телепро-

смотров у своего ребенка — более двух часов ежедневно. Остальные две трети (66,9%) указали, что их дети проводят перед телевизором ежедневно от 30 минут до двух часов.

Характерно, что родители мальчиков в среднем чаще отмечают, что их ребенок много времени проводит перед экраном телевизора. Это, кстати, соотносится с приведенными выше данными о том, что родители мальчиков более склонны придерживаться попустительской стратегии относительно детских телепросмотров, чем родители девочек.

Важно обратить внимание на то, что интенсивность телепросмотров заметно изменяется с возрастом ребенка (см. рисунок 2).

Как показывают приведенные на рисунке 2 данные, по мере увеличения возраста ребенка последовательно снижается доля родителей, фиксирующих у него низкую интенсивность ежедневных телепросмотров (менее 30 минут). Параллельно растет и число тех, кто фиксирует высокую интенсивность (более двух часов) ежедневных детских телепросмотров. Причем наиболее выраженный рост числа детей-телефанов происходит при переходе от младшего дошкольного возраста (3–4 года) к среднему дошкольному возрасту (4–5 лет). В этой связи целесообразно сопоставить эти результаты с динамикой использования родителями контролирующих стратегий (см. рисунок 3).

Как мы видим, динамика изменения интенсивности детских телепросмотров соответствует переориентации родителей на по-

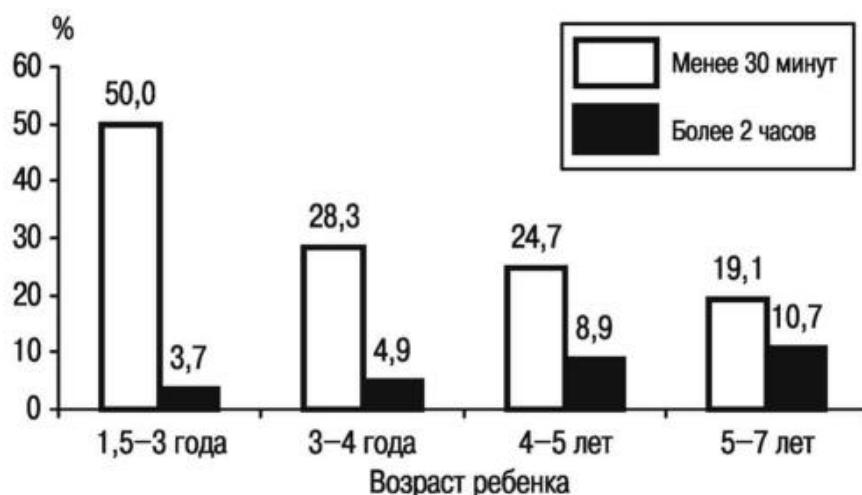


Рисунок 2

ИНТЕНСИВНОСТЬ ЕЖЕДНЕВНЫХ ТЕЛЕПРОСМОТРОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА РЕБЕНКА (%)

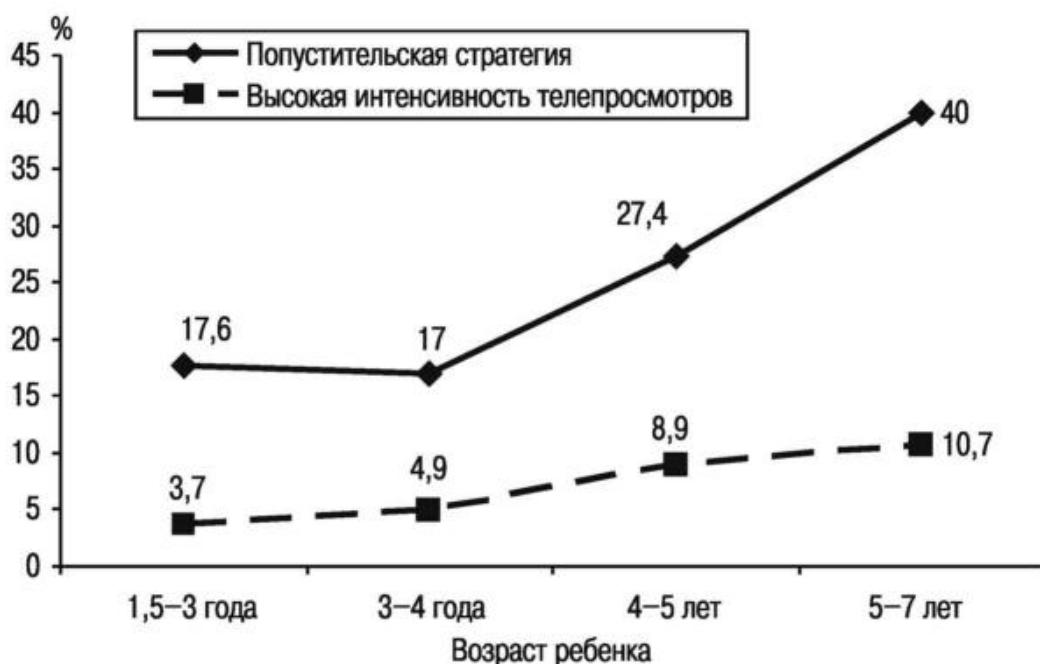


Рисунок 3

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ЗНАЧИМОСТИ ПОПУСТИТЕЛЬСКОЙ СТРАТЕГИИ РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ ПРОСМОТРА ДЕТЬМИ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА РЕБЕНКА (в %) И ЧИСЛА ДЕТЕЙ С ВЫСОКОЙ ИНТЕНСИВНОСТЬЮ (БОЛЕЕ ДВУХ ЧАСОВ) ЕЖЕДНЕВНЫХ ТЕЛЕПРОСМОТРОВ, (%).

пустительскую контролирующую стратегию просмотра детьми телепрограмм. Таким образом, изменение социальной ситуации взаимодействия «ребенок – взрослый» перестраивает и отношение ребенка к просмотру телепередач.

Приведенные данные об интенсивности детских телепросмотров целесообразно проанализировать в контексте распределения суточной активности ребенка, соблюдения режима дня. Подчеркнем, что в данном анкетном опросе участвовали лишь те родители, чьи дети посещают детские сады. В этой связи заметим, что в детском саду ребенок ежедневно проводит 8–9 часов (в среднем с 8:00–9:00 до 17:00–18:00). Согласно государственным санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам, «общая продолжительность суточного сна детей дошкольного возраста – 12–12,5 часов, из которых 2,0–2,5 отводятся дневному сну» [5, п. п. 2.12.4]. Таким образом, ребенок-дошкольник должен спать ночью не менее 10 часов, для чего необходимо организовать его отход ко сну не позднее 21:00. Произведя несложные математические вычисления, мы обнаруживаем, что в будние дни свободного времени у ребенка (после его возвращения из детского сада и до отхода ко сну) остается

лишь три часа. Если мы вернемся к описанным выше результатам об интенсивности детских ежедневных телепросмотров, то мы можем сделать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте каждый десятый ребенок (10,7%) проводит в будние дни у телеэкрана практически все свое свободное время (по свидетельству родителей). В воспитательном отношении и в плане психического развития и сохранения здоровья ребенка подобная ситуация явно ненормальна.

К сказанному следует добавить, что дети из неполных семей чаще уделяют просмотру телевизора более двух часов в день, чем те дети, которые воспитываются в полной семье (15,2% и 8,2% соответственно, $p = .0004$). Также отметим, что родители со средним образованием чаще, чем родители с высшим образованием, отмечают, что их дети проводят перед экранами телевизора более двух часов в день, (11,1% и 7,6% соответственно, $p = .02$). Таким образом, эти данные подтверждают, что высокая ежедневная интенсивность просмотра телевизора ребенком-дошкольником часто является результатом общего социального и семейного неблагополучия, неблагополучия социальной ситуации, которая и определяет развитие ребенка.

РОДИТЕЛИ О ТЕЛЕПРЕДПОЧТЕНИЯХ СВОИХ ДЕТЕЙ

В ходе опроса мы просили родителей отметить, какие телепередачи предпочитают смотреть их дети. Отвечая на данный вопрос, 80,8% респондентов назвали мультфильмы, 11,2% указали детские передачи, 4,8% отметили взрослые передачи и фильмы. Причем здесь достаточно отчетливо проявилась следующая тенденция: чем старше ребенок, тем чаще его родители отмечают, что он любит смотреть взрослые передачи и фильмы. Если среди родителей детей ясельного возраста на взрослые передачи и фильмы указали единицы (0,8%), то среди родителей детей старшего дошкольного возраста доля таких ответов составила 6,4% ($p=.009$).

Помимо возрастной адресности телепередач, нас специально интересовало мнение родителей о тех конкретных телепередачах, которые нравятся их ребенку.

Список наиболее часто называемых родителями телепередач представлен в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1
МНЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ТЕЛЕПЕРЕДАЧАХ, ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ИХ ДЕТЬМИ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (%)

ТВ передачи	%
«Спокойной ночи, малыши!»	50,7
«Улица Сезам»	38,9
«АБВГДейка»	21,9
«Смешарики»	9,0
«Домашние сказки»	3,8
Передачи о животных	3,8
«Ералаш»	2,8
ВВС	1,7
«Самый умный»	1,4
«Даша-следопыт»	1,4
«Ку-ко-ня»	1,0
«Дисней клуб»	1,0
«Счастливый рейс»	1,0
«Зов джунглей»	0,7
«Уроки тетушки Совы»	0,7
«Форт Боярд»	0,3
«Теле-няня»	0,3
«Умники и умницы»	0,3
Другое	8,9

Весьма показательно, что некоторые родители внесли в список детских телепередач программы, предназначенные для зрителей других возрастных групп. Например, познавательные передачи для взрослых на канале ВВС, «Форт Боярд» — приключенческая

телепередача для взрослых, «Умники и умницы» — передача для абитуриентов, поступающих в вузы. Есть в списке и ряд телепередач для школьников: «Ералаш», «Самый умный», «Счастливый рейс», «Зов джунглей».

Если же говорить о детских передачах собственно для дошкольников, то здесь можно выделить следующие четыре: «Спокойной ночи, малыши!» (50,7%), «Улица Сезам» (38,9%), «АБВГДейка» (21,9%) и «Смешарики» (9,0%). Именно они называются родителями чаще остальных. Рассмотрим их более подробно.

Весьма характерна динамика изменения популярности этих передач с возрастом ребенка (см. рисунок 4).

Как видно из рисунка 4, по мнению опрошенных родителей, «Спокойной ночи, малыши!»¹ является самой популярной телепередачей у их детей-дошкольников. В ходе исследования выяснилось, что с возрастом предпочтение просмотра детьми этой передачи снижается: если среди родителей детей в возрасте 1,5–3 лет ее называют 66,7%, то среди родителей детей 5–7 лет — 45,2% ($p = .04$). Несмотря на то что передача «Спокойной ночи, малыши!» остается самой часто называемой передачей среди опрошенных родителей, на рисунке 4 отчетливо видно, что к старшему дошкольному воз-

¹ «Спокойной ночи, малыши!» — телепередача, созданная специально для детей от 3 до 7 лет.

Сюжет передачи, как правило, состоит из поучительной истории, в которой принимают участие кукольные персонажи: веселый и слегка ленивый Хрюша, энергичный и исполнительный Филя, умный и рассудительный Степашка и другие. Взрослый — ведущий передачи объясняет персонажам, что нужно делать и как надо себя вести в той или иной ситуации. Сюжеты проникнуты доброжелательностью и мягким юмором, наполнены яркими красками. Обучение ребенка происходит ненавязчиво в игровой форме. Кульминацией программы является мультфильм на обсуждаемую тему. Чаще всего для показа в телепередаче отбираются мультфильмы, носящие обучающий и просветительский характер. Демонстрируются серии мультфильмов, либо один фильм разделяется на несколько последовательно показываемых фрагментов [1].

Традиционно «Спокойной ночи, малыши!» начинается в 20:45, длится 15 минут и завершается в 21:00 (в то время, когда ребенок по санитарно-гигиеническим нормам должен отходить ко сну). Можно сказать, что «Спокойной ночи, малыши!» входит в специальный ритуал подготовки ребенка ко сну [6], иными словами, имеет функцию организации режима дня для ребенка.

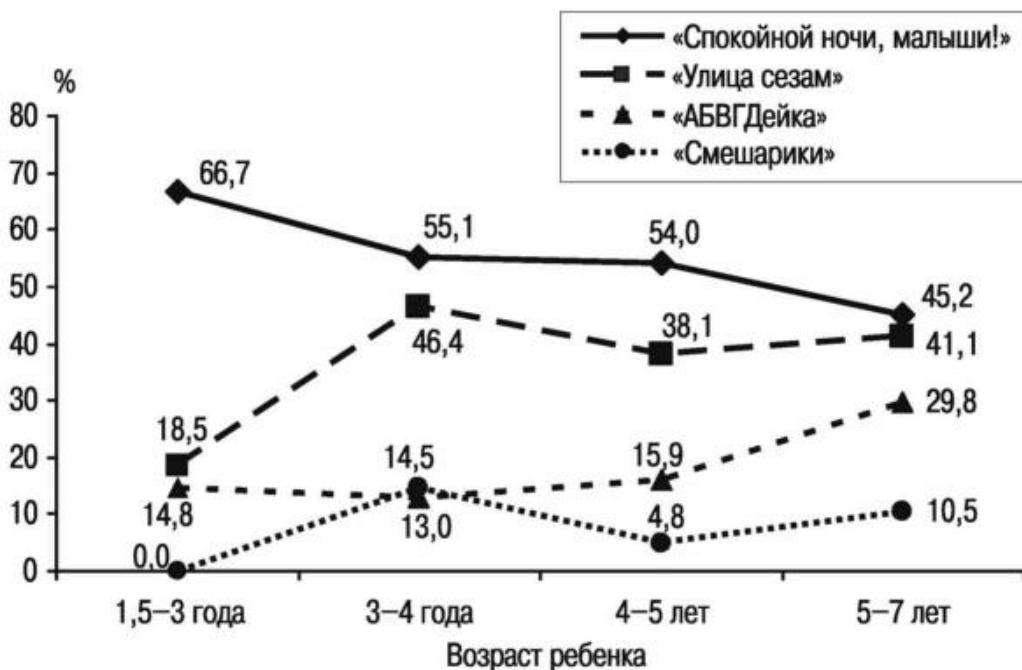


Рисунок 4

ПРЕДПОЧТЕНИЕ НАИБОЛЕЕ ПОПУЛЯРНЫХ ДЕТСКИХ ТЕЛЕПЕРЕДАЧ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА РЕБЕНКА (%)

расту явно увеличивается значимость детских образовательных программ.

Из данных, приведенных на рисунке 4, видно, что наибольший интерес у детей к образовательной программе «Улица Сезам»² от-

² «Улица Сезам» — русская версия международной детской телевизионной образовательной программы «Sesame Street» [1].

«Улица Сезам» — одна из самых популярных в мире детских передач. В создании шоу активное участие принимали не только американские, но и российские педагоги и психологи, специалисты по развитию ребенка, которые позаботились о доступности и привлекательности программы для дошкольников и детей до 12 лет. «Улица Сезам» учит не только чтению и счету, в игровой форме дети узнают об основных нормах и ценностях современного общества, о положительных и отрицательных чертах характера, учатся разрешать конфликты мирным путем. Программа воспитывает в ребенке самоуважение, оптимизм, активную жизненную позицию и стимулирует любознательность. Вместе с куклами Зелибобой, Кубиком, Бусинкой, Знаком и другими героями ребята не только многому учатся, но и встречают новых друзей.

По словам создателей передачи, её главная задача — не развлечь, а увлечь детей в мир общения и познания окружающей действительности. В ходе 20-минутной передачи ребятам показывают сюжеты по 2–3 ми-

мечается родителями дошкольников в возрасте от 3 до 7 лет. Причем явная ориентация на эту программу происходит уже в младшем дошкольном возрасте. Так, если среди родителей детей ясельного возраста данную передачу отмечают 18,5 %, то среди родителей детей 3–4 лет – уже 46,4% (р = .01).

Обратимся к мнению родителей о программе «АБВГДейка»³. Согласно результатам, полученным в ходе исследования, наибольший интерес дошкольников к ней родители фиксируют в возрасте 5–7 лет (см. рис. 4). Таким образом, можно сделать вывод, что предлагаемый данной телепрограммой способ передачи информации становится доступным и интересным лишь в старшем дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в более раннем возрасте ребенку гораздо проще воспринимать информацию опосредованно (например, с помощью кукол) и лишь в предшкольном возрасте у него появляется интерес к непосредственному освоению учебной позиции. В этой связи важно отметить, что в «АБВГДейке» происходит моделирование именно школьной ситуации. Таким образом, в старшем дошкольном возрасте ребенок активно «играет в школу» и пытается самостоятельно представить и проиграть те ситуации,

нуты – это игровые сценки, документальные материалы и анимация. «Улица Сезам» состоит из трёх основных разделов: раздела «Ребёнок и общество», «Физическое развитие» и познавательно-развивающего раздела (в него входят чтение, счёт, логика и эстетическое воспитание). Все темы в программе разрабатывают психологи, основываясь на данных исследований и опросов конкретной страны, поэтому российский вариант отличается от мировых аналогов. Российская версия «Улицы Сезам» рассчитана на детей, которые воспитываются в неполных семьях, не посещают детский сад и живут в многонациональной стране [10].

³ «АБВГДейка» – отечественная детская образовательная телепередача для дошкольников и младших школьников. Формат передачи – уроки в форме игрового спектакля, где в качестве учеников выступают клоуны.

Программа «АБВГДейка» по своему формату напоминает американский проект «Улица Сезам». Однако, в отличие от «Улицы Сезам», в «АБВГДейке» уроки проводят не куклы, а клоуны. То есть в «АБВГДейке» нет внешней опоры – кукол (как в «Спокойной ночи, малыши!» или «Улице Сезам»). Здесь взрослые несут информацию детям непосредственно.

Все уроки в «АБВГДейке» проходят в форме веселого игрового спектакля. Постоянные персонажи передачи клоуны Клёпа, Рома Ромашкин, Шпилька и учительница Ксюша Сергеевна учат маленьких зрителей грамоте, счету, правилам дорожного движения и многому другому [1].

которые могут возникнуть, когда он пойдет в первый класс. С помощью данной передачи ребенок попадает в заданные школьные ситуации и совместно с телеперсонажами (клоунами) учится находить решение различных проблем.

И наконец, среди наиболее популярных телепередач у дошкольников родителями был назван мультсериал «Смешарики»⁴. «Смешарики» — это все же скорее мультфильм, нежели телепередача. С телепередачей этот мультсериал роднит то, что он выходит в эфир регулярно, в одно и то же время, которое строго регламентировано, и в каждом мультильме предлагаются сходные по структуре сюжеты. Таким образом, «Смешарики» можно рассматривать как телемультсериал.

По мнению опрошенных родителей, интерес к данной телепередаче у детей возникает, начиная с 3 лет. Если родители детей 1,5–3 лет «Смешарики» не называли ни разу (0%), то 13,0% родителей детей 3–4 лет уже отметили, что их ребенок любит смотреть данный сериал ($p = .04$). Среди родителей детей более старшего возраста значимых изменений не наблюдается.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

По мере взросления ребенка происходит постепенный отказ родителей от ограничения детских телепросмотров. Это проявляется в падении значимости *запретительной* и *педагогической*

⁴ «Смешарики» — российский анимационный сериал, состоящий из 208 серий по 6 минут 34 секунды, ориентированный на аудиторию любой возрастной группы (для всей семьи), в первую очередь на детей от четырех лет [1].

Смешарики — стилизованные круглые зверушки. Каждый из девяти смешариков обладает своим индивидуальным характером и областью интересов, среди них нет отрицательных персонажей. Сюжеты построены на неожиданных ситуациях, с которыми сталкиваются мультгерои в процессе общения и игр. Часто эти ситуации, особенно возникающие в ходе общения, воспроизводят реальные проблемы, с которыми может столкнуться ребёнок в своей повседневной жизни. Смешарики разделены на две возрастные категории — детей (Крош, Ёжик, Нюша, Бараш) и взрослых (Копатыч, Совунья, Лосяш, Кар-Карыч, Пин) [4].

контролирующих стратегий. Параллельно увеличивается значимость *попустительской* стратегии: родители все меньше внимания уделяют тому, что смотрит по телевизору их ребенок и как много времени он проводит перед телекраном.

В дошкольном возрасте репертуар телепрограмм, которые смотрит ребенок, весьма многообразен: он включает в себя не только передачи и фильмы для дошкольников, но и телепрограммы, адресованные другим возрастным группам. В то же время важно подчеркнуть, что ведущее место в телепросмотрах дошкольников занимают детские мультфильмы и телепередачи.

С возрастом ребенка его телепросмотры все меньше связаны с поддержанием режима дня. В частности, они все реже включаются в структуру действий, обеспечивающих ритуал подготовки ребенка ко сну. И наоборот, активизация просмотра взрослых телепередач, увеличение времени ежедневных телепросмотров ведут к явной деформации режима дня, и, как следствие, всей структуры досуга.

Картина предпочтений дошкольников в области телепередач, описанная родителями, свидетельствует о постепенном замещении опосредованного способа восприятия информации (в частности, с помощью кукол) на непосредственный, когда взрослый делится с ребенком опытом напрямую, организует познавательную ситуацию путем непосредственного общения с ребенком.

К старшему дошкольному возрасту увеличивается предпочтение телепередач, моделирующих в своих сюжетах школьную ситуацию. Это связано с потребностью ребенка проиграть, опробовать и прожить те ситуации, с которыми в будущем он может столкнуться в учебной деятельности и школьной жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Википедия: свободная энциклопедия.— URL: <http://ru.wikipedia.org>. Дата обращения: 22.01.2009.
2. МЕДВЕДЕВА Е.А. Особенности телетрансляции мультипликационных фильмов, ориентированных на детей дошкольного возраста // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— С. 65–71.
3. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2000.— 462 с.

4. «Смешарики»: официальный сайт.— URL: <http://www.smeshariki.ru>. Дата обращения: 22.01.2009.
5. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений. СанПиН 2.4.1.1249-03: введены в действие с 20 июня 2003 г.
6. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Спокойной ночи, малыши! // Дошкольное воспитание.— 1986.— № 7.— С. 75–76.
7. Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— С. 73–101.
8. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII.— М.: Центр социологии образования РАО, 2002.— 247 с.
9. Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— 127 с.
10. Юбилей российской «Улицы Сезам» — URL: <http://www.kinderparty.ru/news/1163.htm>. Дата обращения: 22.01.2009.

Отношение учащихся основной школы к информационно-коммуникационным технологиям

Д.В. Адамчук

Повседневный быт современного школьника имеет характерные особенности и существенно отличается от той социальной ситуации развития, в которой взрослели школьники 10–15 лет назад. Одно из основных отличий связано с темпами развития техноэволюционных процессов. Так, например, фактически любой современный мобильный телефон предоставляет школьнику более широкие информационные и коммуникационные возможности, чем 15 лет назад открывал для их сверстников компьютер.

Действительно, сегодня к таким традиционным агентам социализации, как семья, школа, СМИ можно без тени сомнения добавить еще один – Интернет. Современный уровень развития Интернета позволяет школьнику удовлетворять в виртуальной реальности различные потребности: информационные, игровые, эстетические, социальные и личностные. Более того, современные школьники фактически выросли в этом информационном пространстве, и для них в отличие от их родителей виртуальное пространство всегда являлось частью повседневной реальности. Этот социокультурный разрыв в отношении к современным информационно-коммуникационным технологиям между поколениями современных школьников и их родителей удачно зафиксировал широко известный американский деятель в области образования и информационных технологий М. Пренски, который ввел термин «цифровые туземцы» для поколения школьников и термин «цифровые иммигранты» для их родителей.

Естественно, что сложившаяся социокультурная ситуация провоцирует возникновение широкого круга психолого-педагогических вопросов, касающихся использования ребенком ком-

пьютера и Интернета. В настоящее время большинство дискуссий разворачивается вокруг проблем, связанных с использованием школьниками Интернета, и, как правило, они затрагивают вопросы морально-нравственного развития, виртуализации общения, влияния Интернета на грамотность, влияние длительной работы за компьютером на здоровье школьника и т. п.

Настоящая статья не претендует на всестороннее освещение проблем, связанных с влиянием техноэволюционных процессов на социокультурную ситуацию развития школьника, а является попыткой описания и осмыслиения той роли, которую играют информационно-коммуникационные технологии в повседневной жизни современного учащегося основной школы.

Статья основана на данных социологического опроса 3056 учащихся основной школы (с 5-го по 9-й классы) московских общеобразовательных школ, который был проведен Институтом социологии РАО в 2009 году.

МЕСТО КОМПЬЮТЕРА В СТРУКТУРЕ ДОСУГА И ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЬНИКА

В ходе опроса мы предлагали школьникам ответить на два вопроса. Первый был направлен на выявление их предпочтений в отношении различных видов проведения досуга, второй касался тех источников, из которых школьники получают наиболее важную и интересную информацию.

Ответы учащихся на вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное от учебы время, показывают, что «“общение” с компьютером» занимает в структуре досуга школьников четвертое место (48,7%), уступая лишь «общению с друзьями» (49,8%), «прослушиванию музыки» (52,0%), а также наиболее популярному виду времяпрепровождения — прогулкам (в свободное время любят «гулять» 70,9% школьников). Следует обратить внимание, что такой вид досуга, как «просмотр ТВ», который ранее традиционно занимал верхние строки рейтинга в структуре досуга школьников, по данным нашего исследования, находится лишь на шестом месте, на него указывают чуть более трети учащихся — 35,6%.

Необходимо отметить, что мы имеем возможность сопоставить данные настоящего исследования с данными другого опроса, проведенного ИСО РАО в 2002 году среди учащихся 7-х, 9-х и 11-х классов московских школ [3] (см. таблицу 1).

Приведенные в таблице данные показывают, что в 2002 году значимость «просмотра ТВ» в структуре досуга подростков фактически не изменялась с возрастом, не считая незначительного снижения значимости этого вида времяпрепровождения среди учащихся 11-го класса. Данные же настоящего опроса фиксируют резкое снижение значимости этого вида досуга на всем протяжении обучения подростка в основной школе: в период 5-го по 9-й класс доля тех, кто указывает «просмотр ТВ» в качестве предпочтаемого вида досуга, сокращается более чем в два раза. Следует также отметить, что за семь лет «просмотр ТВ» как вид проведения досуга существенно потерял популярность. Так, если в 2002 году среди семиклассников на него указывали 61,5%, то в 2009 году – 36,0%. Среди девятиклассников этот разрыв еще более заметен – 61,1% и 21,8% соответственно ($p=.0001$). При этом, конечно, ответ на вопрос о том, чем обусловлена эта ситуация – ростом популярности других видов досуга, снижением качества телевизионных передач или отсутствием на ТВ специализированных программ для подростков – остается открытым.

В то же время динамика в отношении «общения» с компьютером» выглядит несколько иначе. Так, данные опроса 2002 года фиксируют последовательное снижение значимости этого вида досуга в период с 7-го по 9-й класс. Материалы же настоящего опроса

ТАБЛИЦА 1

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЗНАЧИМОСТИ ТАКИХ ВИДОВ ДОСУГА ШКОЛЬНИКОВ, КАК «ПРОСМОТР ТВ» И «ОБЩЕНИЕ» С КОМПЬЮТЕРОМ, ПО ДАННЫМ РАЗЛИЧНЫХ ОПРОСОВ (%)

	Просмотр ТВ				«Общение» с компьютером			
	5-й класс	7-й класс	9-й класс	11-й класс	5-й класс	7-й класс	9-й класс	11-й класс
Опрос 2002 г.	–	61,5	61,1	52,0	–	42,7	38,8	33,5
Опрос 2009 г.	46,9	36,0	21,8	–	46,0	47,5	45,2	–

(2009 год), свидетельствуют о том, что на протяжении обучения в основной школе (с 5-го по 9-й класс) значимость «общения» с компьютером в структуре досуга школьника не претерпевает существенных изменений. Более того, если сравнивать ответы учащихся 9-го класса, то следует отметить, что доля фиксирующих этот вид досуга как значимый заметно выросла – с 38,8% в 2002 году до 45,2% в 2009 году ($p=.007$).

Наряду с возрастной динамикой необходимо зафиксировать также гендерную специфику в ответах школьников. Отметим, что для корректного сопоставления данных двух опросов мы отобрали ответы мальчиков и девочек из двух возрастных когорт (учащихся 7-х и 9-х классов), присутствующих в обоих опросах (см. рисунок 1).

Представленные на рисунке данные фиксируют, что доля мальчиков, указывающих на «общение» с компьютером как на значимый для них способ проведения свободного времени, существенно выше, чем доля девочек (54,5% и 38,8% соответственно, $p=.0001$). Помимо этого, можно сделать и еще одно весьма важное, на наш взгляд, сопоставление. Так, если между ответами мальчиков, полученными в 2002 и 2009 годах, статистически значимые различия отсутствуют, то доля девочек, пользующихся компьютером в свободное время, существенно увеличилась за этот период – с 25,6% до 38,8% ($p=.0001$). Это дает основание сделать вывод о том, что



Рисунок 1

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА В ВЫБОРЕ «ОБЩЕНИЯ» С КОМПЬЮТЕРОМ» КАК ЗНАЧИМОГО ВИДА ДОСУГА ПО ДАННЫМ ОПРОСОВ 2002 И 2009 ГГ. (%)

«гендерный разрыв» в отношении подростков к информационно-коммуникационным технологиям существенно сократился: использование компьютера становится на сегодняшний день все менее гендерно специфичным. При этом можно предположить, что подобное сокращение «гендерного разрыва» связано с развитием сетевой инфраструктуры. Иными словами, если в 2002 году использование компьютера в досуговых целях было преимущественно связано с компьютерной игрой, что в большей степени привлекало мальчиков, то сегодня, когда фактически каждый компьютер подключен к Интернету, арсенал его «досуговых функций» существенно расширился, что сделало «общение» с компьютером видом досуга, который привлекателен и для девочек.

Важно, на наш взгляд, отметить и влияние уровня обеспеченности семьи подростка на его выбор «общения» с компьютером в качестве предпочтаемого вида досуга. Так, если среди школьников из низкообеспеченных семей на этот вид досуга указывают 57,7% опрошенных, то среди высокообеспеченных школьников доля таких заметно ниже – 45,7% ($p=.04$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что доступность компьютера для ребенка на сегодняшний день уже не определяется уровнем обеспеченности его семьи – компьютер доступен фактически каждому. Для сравнения: «походы в свободное время в кино» фиксируют 22,1% низкообеспеченных и 42,0% высокообеспеченных школьников ($p=.001$).

Для того чтобы оценить место информационно-коммуникационных технологий в информационном пространстве школьников, им предлагалось ответить на соответствующий вопрос: «Где вы получаете наиболее важную и полезную для вас информацию?» Материалы опроса фиксируют, что Интернет как источник важной и полезной информации находится на втором по значимости месте (47,1%). На первом находятся уроки – (56,1%), третье место занимают книги (37,3%), а четвертое – родители (19,7%). При этом необходимо обратить внимание на явно выраженную возрастную динамику изменения значимости Интернета как источника информации (см. рисунок 2).

Представленные на рисунке данные отражают тенденцию падения с возрастом значимости для учащихся основной школы той информации, которую они получают «на уроках в школе» и последовательный рост важности информации, получаемой школьниками из «Интернета и других компьютерных сетей». Подчеркнем,

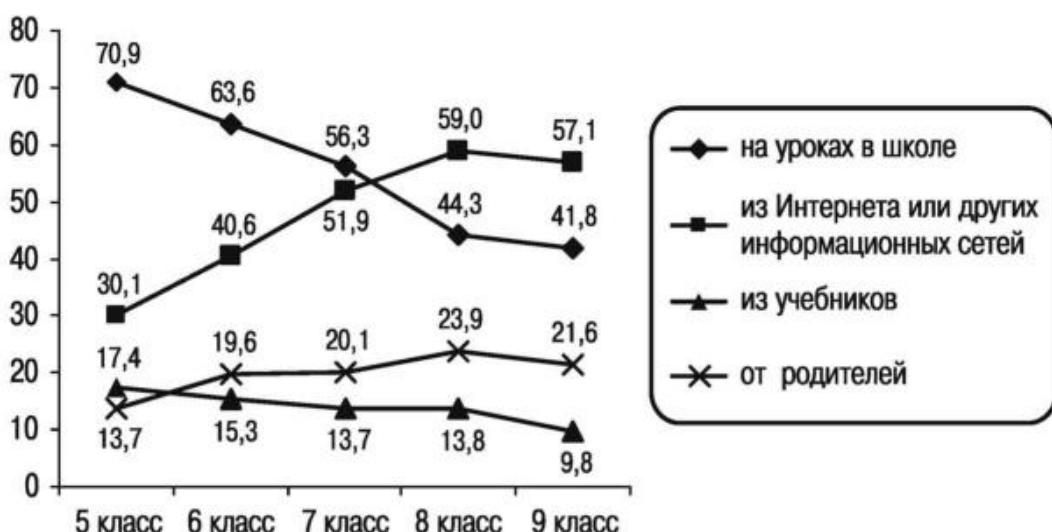


Рисунок 2

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ИСТОЧНИКОВ ВАЖНОЙ И ПОЛЕЗНОЙ ИНФОРМАЦИИ (%)

что гендерная специфика, а также социально-стратификационные факторы не оказывают заметного влияния на выбор школьниками Интернета как значимого источника информации. Стоит также отметить снижение значимости информации, которую школьники получают из учебников, и рост роли родителей в получении важной информации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА И ИНТЕРНЕТА

Здесь мы рассмотрим вопросы, связанные с частотой и длительностью пользования компьютером и Интернетом (сколько времени школьник проводит за компьютером), а также обратимся к вопросу об оценке школьником уровня своей компьютерной грамотности.

В ходе опроса мы предлагали респондентам ответить на специальный вопрос о том, насколько часто они пользуются компьютером и Интернетом. Результаты ответов школьников приведены в таблице 2.

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что ежедневно пользуются компьютером 67,1% учащихся основной школы, а Интернетом – 68,4%. При этом необходимо подчеркнуть, что

ТАБЛИЦА 2

Частота пользования компьютером и интернетом школьниками (%)

Частота	Компьютер	Интернет
Несколько раз в день	32,7	34,8
Каждый день	34,4	33,6
Несколько раз в неделю	21,2	18,7
Раз в неделю	5,3	4,9
Раз в две недели	1,7	2,5
Раз в месяц	1,5	1,6
Реже чем раз в месяц	3,3	3,9

сегодня для выхода в Интернет совершенно необязательно пользоваться компьютером, поскольку такую возможность предоставляет любой современный мобильный телефон. Следует также обратить внимание на то, что «раз в неделю и реже» компьютером пользуются суммарно 11,7% школьников. Интернетом – 12,9%.

Если рассматривать возрастную динамику доли школьников, «ежедневно» пользующихся компьютером и Интернетом, то здесь, на наш взгляд, также интересно сопоставить данные настоящего опроса с материалами исследования, проведенного в 2002 году (см. рисунок 3).

Приведенные на рисунке данные фиксируют, что доля школьников, «ежедневно» пользующихся компьютером и Интернетом, последовательно увеличивается на всем протяжении периода обучения в основной школе. Так, среди учащихся 5-х классов на это указывают 55,9%, в 7-м классе их доля увеличивается до 69,3%, а в 9-м достигает 78,1% ($p=.0001$). Интернетом «ежедневно» пользуются 53,9%, 71,9% и 79,4% соответственно ($p=.0001$). Данные опроса 2002 года свидетельствуют не только о том, что процент учащихся, пользующихся компьютером, был существенно ниже, но и об отсутствии какой-либо заметной возрастной динамики. Более того, из представленных данных отчетливо видно, что в 2002 году доля тех, кто активно пользовался коммуникационными возможностями компьютера (Интернетом), была существенно ниже доли пользователей компьютера. Сегодня же эта коммуникационная функция компьютера оказывается уже неразрывно связанной с его использованием.

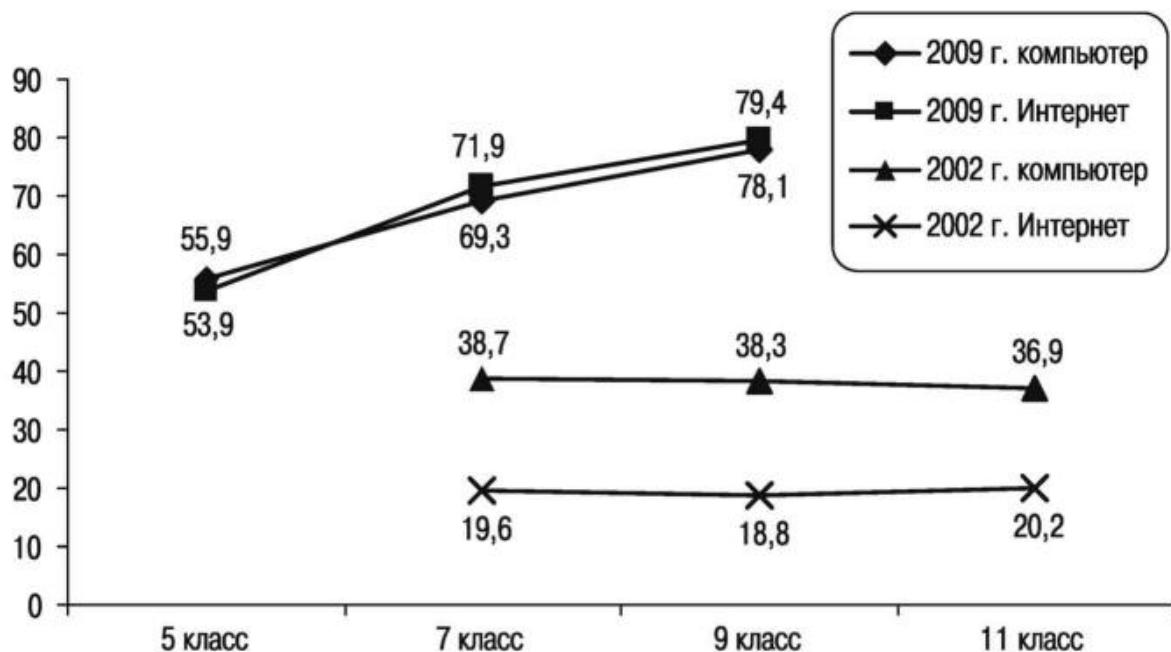


Рисунок 3

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ДОЛИ ШКОЛЬНИКОВ, «ЕЖЕДНЕВНО» ПОЛЬЗУЮЩИХСЯ КОМПЬЮТЕРОМ И ИНТЕРНЕТОМ (ПО ДАННЫМ ОПРОСОВ 2002 И 2009 ГГ., (%))

На наш взгляд, приведенные данные фиксируют наличие существенного культурного сдвига, связанного с активным включением в повседневную жизнь современного школьника информационно-коммуникационных технологий. Иными словами, представленные данные дают основания сделать вывод о том, что по мере взросления подростка и по мере освоения им информационной среды ему все чаще приходится прибегать к использованию средств ИКТ для решения различных проблем и задач – бытовых, образовательных, личностных и др.

В ходе опроса мы также предлагали учащимся ответить на вопрос о том, сколько времени они обычно проводят за экраном компьютера. Полученные данные показывают, что 31,6% школьников проводят за компьютером «один час и менее» в день, «два часа» в день уделяют компьютеру 21,9% учащихся, «три и более часов» в день за компьютером проводят 45,1% школьников. При этом лишь 1,5% опрошенных указали, что «не имеют возможности пользоваться компьютером». Отметим, что среди девочек «три часа в день и более» компьютеру уделяют 40,8%, а среди мальчиков существенно больше – 49,4% ($p=.002$).

Не меньший интерес, на наш взгляд, представляет и возрастная динамика изменения времени, которое школьник уделяет работе за компьютером (см. рисунок 4).

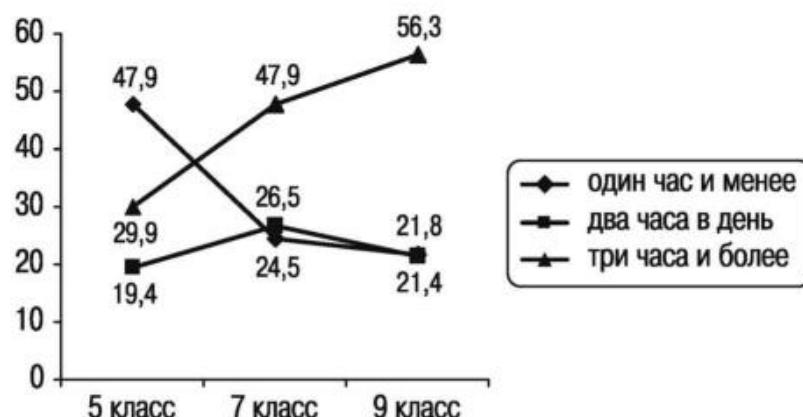


Рисунок 4

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ВРЕМЕНИ,
УДЕЛЯЕМОГО УЧАЩИМИСЯ РАБОТЕ ЗА КОМПЬЮТЕРОМ (%)

Как видно из представленных на графике данных, от 5-го к 9-му классу более чем в два раза сокращается доля тех, кто проводит за компьютером «один час в день и менее» и параллельно с этим почти в два раза увеличивается число тех, кто уделяет компьютеру «три часа в день и более». Таким образом, уже в 9-м классе более половины школьников ежедневно проводят за компьютером (не считая школьных занятий) более трети стандартного полноценного рабочего дня.

Другой вопрос, который мы предлагали учащимся в ходе исследования, был направлен на выявление их самооценки относительно уровня компьютерной грамотности. При этом необходимо подчеркнуть, что самооценка оказывается адекватным способом оценки компьютерной грамотности, поскольку она, как показывают наши предыдущие исследования [5; 6], имеет очень высокие корреляции с результатами учащихся по специальным тестам, посвященным определению уровня компьютерной грамотности. Результаты ответов школьников на данный вопрос представлены в таблице 3.

Приведенные в таблице данные фиксируют, что среди современных школьников фактически отсутствуют те, кто «совсем не умеет пользоваться» компьютером, и лишь каждый десятый школьник (10,1%) относит себя к «начинающим пользователям». В то же время практически каждый второй (47,3%) указывает, что обладает средними навыками в области ИКТ («пользователь»). Доля тех, кто отнес себя к «опытным пользователям» компьютера, составляет 31,5%, а каждый десятый школьник фиксирует, что его

Таблица 3

САМООЦЕНКА УРОВНЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ (%)

Уровень компьютерной грамотности	Общее	Мальчики	Девочки	p=
Совсем не умею пользоваться	0,9	0,8	0,8	—
Начинающий пользователь	10,1	7,2	13,0	.0001
Пользователь	47,3	40,2	54,2	.0001
Опытный пользователь	31,5	36,1	27,0	.0001
Более чем опытный пользователь	10,2	15,6	4,9	.0001

навыки владения ИКТ существенно выше среднего — «более чем опытный пользователь».

При этом обращает на себя внимание и гендерная специфика в самооценке школьниками уровня своей компьютерной грамотности. Так, доля мальчиков, отнесших себя к высшему уровню владения ИКТ («более чем опытный пользователь»), в три раза превышает долю девочек, оценивающих свою компетентность в области ИКТ сходным образом — 15,6% и 4,9% соответственно ($p=.0001$). Число мальчиков среди просто «опытных пользователей» также заметно превышает число девочек. Таким образом, «гендерный разрыв» в пользовании информационно-коммуникационными технологиями, о котором мы упоминали выше, на сегодняшний день все же существует, однако выражается не в частоте пользования ИКТ, а скорее в специфике их использования и уровне компьютерной грамотности.

Рассмотрим возрастную динамику изменения числа школьников с различным уровнем компьютерной грамотности (см. рисунок 5).

Из представленного рисунка видно, что на всем протяжении периода с 5-го по 9й класс последовательно растет доля тех, кто относит себя к пользователям со средним уровнем компьютерной грамотности. В то же время можно отметить, что доля тех, кто относит себя к «начинающим пользователям» резко сокращается на рубеже 5-го и 7-го классов. При этом необходимо отметить, что количество школьников, относящих себя к «опытным» или «более чем опытным» пользователям, на протяжении всего этапа обучения в основной школе не претерпевает существенных изменений. Это

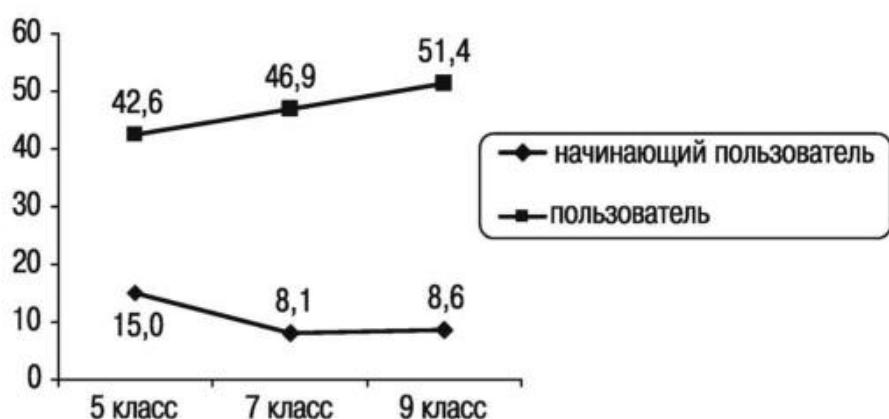


Рисунок 5

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ (%)

дает основания сделать вывод о том, что именно на рубеже 5-го и 7-го классов начинается активное освоение информационно-коммуникационных технологий, которое, по всей видимости, связано с накоплением все большего опыта по применению средств ИКТ для решения различных задач.

Относительно уровня компьютерной грамотности школьников отчетливо проявляется и влияние социально-стратификационных факторов. Так, дети из семей с разным уровнем материальной обеспеченности, по-разному оценивают и уровень своей грамотности в области ИКТ (см. таблицу 4).

Из представленных в таблице данных видно, что среди учащихся из семей с низким материальным статусом по сравнению со школьниками из высокообеспеченных семей в два раза больше доля тех, кто относит себя к «начинающим пользователям», и значимо ниже доля тех, кто считает себя «опытным пользователем».

Параллельно с этим можно отметить и влияние образовательного статуса семьи учащегося на уровень его компьютерной грамотности. Так, среди учащихся из семей с низким образовательным статусом (оба родителя имеют среднее или среднее специальное образование) доля тех, кто отнес себя к «более чем опытным пользователям», составляет 6,6%, а среди учащихся из семей с высоким образовательным статусом (оба родителя с высшим образованием) таких 14,9% ($p=.0001$).

Таким образом, мы можем зафиксировать, что между школьниками из «сильных» и «слабых» по уровню дохода и образова-

ТАБЛИЦА 4

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ МАТЕРИАЛЬНОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СЕМЬИ НА УРОВЕНЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (%)

Уровень компьютерной грамотности	Низко-обеспеченные	Средне-обеспеченные	Высоко-обеспеченные	p=
Начинающий пользователь	15,4	10,9	7,6	.008
Опытный пользователь	26,0	30,3	35,0	.03

тельному статусу семей существует определенное неравенство, выражющееся в различном уровне освоения ими информационно-коммуникационных технологий, а следовательно, и в доступе к информации. На наш взгляд, это довольно существенная, пусть и малозаметная на сегодняшний день проблема школьного образования, которое должно компенсировать это неравенство путем выстраивания образовательных программ, дающих равные возможности в освоении ИКТ детям из разных социальных страт.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

В ходе исследования мы задавали школьникам вопросы, направленные на выявление мотивации, которая побуждает их использовать компьютер и Интернет.

В первую очередь обратимся к рассмотрению мотивации пользования компьютером (см. таблицу 5).

Из представленных в таблице данных видно, что доминирующими мотивами использования компьютера у школьников являются развлекательные: «слушать музыку, смотреть кино» (68,1%), «играть в компьютерные игры» (55,1%). Далее следуют мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью: «готовиться к урокам, помимо информатики» (38,9%), «готовиться к урокам информатики» (15,7%). На третьем по значимости месте находятся мотивы, касающиеся психологической компенсации: «отвлечься от проблем» (27,4%), «убить время» (26,7%). Затем идут мотивы, которые обусловливают познавательные, информационные и культурно-образовательные потребности школьника: «изучать раз-

ТАБЛИЦА 5

Мотивация пользования компьютером мальчиками и девочками (%)

Мотив	Общее	Мальчики	Девочки	p=
Чтобы слушать музыку, смотреть кино	68,1	65,7	70,5	.001
Чтобы играть в компьютерные игры	55,1	71,2	39,5	.0001
Чтобы готовиться к урокам, помимо информатики	38,9	31,2	46,3	.0001
Чтобы отвлечься от проблем	27,4	27,2	27,7	–
Чтобы «убить» время	26,7	30,8	22,7	.0001
Чтобы изучать различные программы	24,2	29,9	18,7	.0001
Чтобы приобрести новые знания, информацию	23,1	23,0	23,2	–
Чтобы готовиться к урокам информатики	15,7	15,0	16,4	–
Чтобы повышать свой образовательный и культурный уровень	15,4	16,2	14,5	–
Чтобы делать покупки, заказывать услуги	6,7	7,2	6,2	–
Чтобы зарабатывать деньги	4,9	8,6	1,3	.0001

личные программы» (24,2%), «приобретать новые знания, информацию» (23,1%), «повышать свой образовательный и культурный уровень» (15,4%). И наконец, на последнем по значимости месте находятся прагматические мотивы, такие как «делать покупки, заказывать услуги» (6,7%) и «зарабатывать деньги» (4,9%).

Следует отметить выраженную гендерную специфику, отчетливо проявляющуюся в мотивации пользования компьютером. Так, например, среди мальчиков существенно выше доля тех, кто указывает в качестве мотива пользования компьютера, на «компьютерные игры». Для девочек же более значимой, чем для мальчиков, оказывается мотивация, связанная с учебной деятельностью.

Что касается возрастной динамики в отношении мотивации пользования компьютером, то наиболее выражено она проявляется лишь в отношении «развлекательных» мотивов (см. рисунок 6).



Рисунок 6

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЗНАЧИМОСТИ «РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ» МОТИВОВ ПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРОМ (%)

Приведенные данные свидетельствуют о том, что на протяжении всего периода основной школы (с 5-го по 9-й класс) значимость «компьютерных игр» последовательно снижается, а мотивация пользования компьютера для «прослушивания музыки и просмотра кино», наоборот, становится все более актуальной.

Необходимо также обратить внимание на влияние такого социально-стратификационного фактора, как материальный статус семьи учащегося, на значимость мотива, который обусловливает использование школьником компьютера «для зарабатывания денег». Так, среди учащихся из семей с низким уровнем дохода на этот мотив пользования компьютером указывают 11,9%, а среди учащихся из высокообеспеченных семей – лишь 5,4% ($p=.002$).

Обратимся теперь к рассмотрению мотивации, обуславливающей обращение школьников к Интернету (см. таблицу 6).

Как можно видеть из представленных в таблице данных, мотивация обращения школьников к Интернету несколько отличается от их мотивации пользования компьютером. Так, на первом по значимости месте находится мотив, непосредственно связанный с коммуникативными функциями Интернета, – желание «общаться» (64,7%). Затем идут мотивы, касающиеся таких функциональных возможностей Интернета, как передача данных и поиск информации в сети: «чтобы скачивать музыку» (63,2%), «чтобы получить необходимую информацию» (53,2%). К числу лидирующих от-

ТАБЛИЦА 6
Мотивация обращения мальчиков и девочек к Интернету (%)

Мотив	Общее	Мальчики	Девочки	p=
Чтобы общаться	64,7	54,6	74,4	.0001
Чтобы скачивать музыку	63,2	58,7	67,8	.0001
Чтобы получить необходимую информацию	53,2	50,0	56,4	.0006
Чтобы готовиться к урокам	38,7	31,6	45,3	.0001
Чтобы играть в сетевые компьютерные игры	38,5	55,9	21,8	.0001
Чтобы быть в курсе последних событий	29,0	30,7	27,5	.04
Чтобы уйти от проблем, отвлечься	17,2	16,3	18,2	—
Чтобы повысить свой образовательный, культурный уровень	17,1	18,4	15,7	—
Чтобы убить время	14,9	19,5	10,4	.0001
Чтобы делать покупки, заказывать услуги	5,5	5,2	5,9	—
Чтобы выместить злость	4,6	6,5	2,9	.0001
Чтобы зарабатывать деньги	2,8	4,9	0,7	.0001

носится и мотив использования Интернета для учебной деятельности — «чтобы готовиться к урокам» (38,7%).

Что касается гендерной специфики, то здесь, как и в мотивации использования компьютера она также оказывается явно выраженной (см. рисунок 7).

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что у девочек преобладает нормативная мотивация обращения к Интернету: среди них существенно выше доля тех, кто указывает на мотивы, связанные с «общением» и учебной деятельностью («чтобы готовиться к урокам»), чем среди мальчиков. Мальчики же в большей степени ориентированы на досуг («играть в сетевые компьютерные игры») и компенсацию психологического дискомфорта («убить время», «выместить злость»).

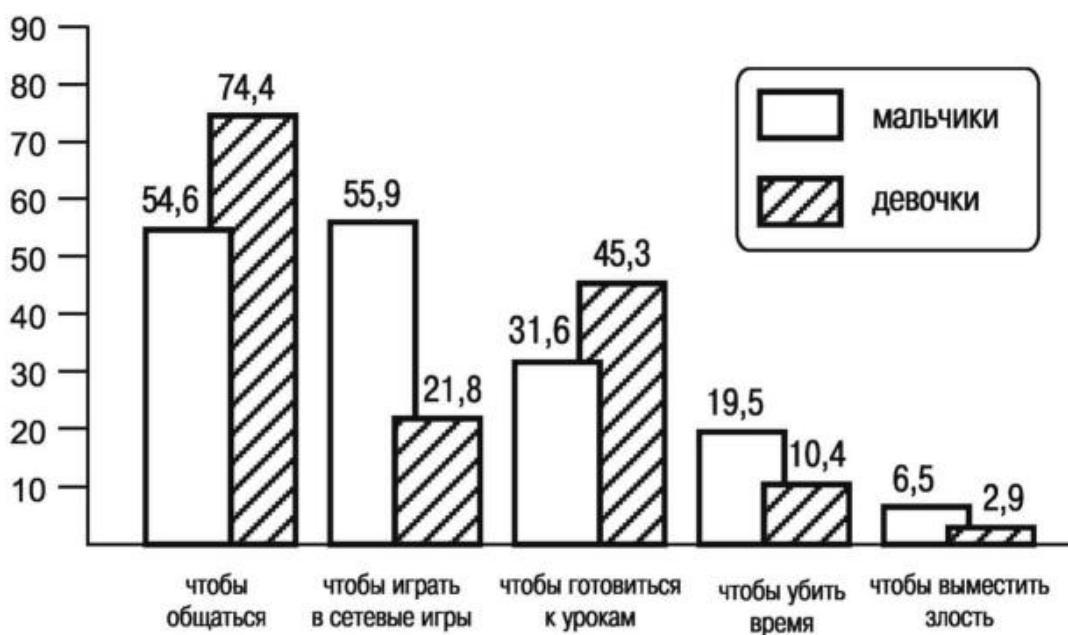


Рисунок 7

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ ОБРАЩЕНИЯ К ИНТЕРНЕТУ (%)

Таким образом, основываясь на приведенных выше данных о мотивации пользования компьютером и Интернетом, можно сделать вывод о существенных гендерных различиях в использовании информационно-коммуникационных технологий. Для иллюстрации различий в целевых ориентациях мальчиков и девочек при использовании ИКТ, обратимся к анализу их ответов на вопрос о компьютерных играх.

Гендерная специфика и возрастная динамика ответов школьников на вопрос о том, сколько времени они ежедневно уделяют компьютерным играм, отражены на рисунке 8.

Из представленных на рисунке данных видно, что доля тех, кто уделяет компьютерным играм «два часа в день и более», среди мальчиков практически в четыре раза выше, чем среди девочек. Девочки же, наоборот, в четыре раза чаще, нежели мальчики, указывают, что вообще «не играют в компьютерные игры». Вместе с тем приведенные на рисунке данные позволяют говорить и о том, что с 5-го по 9-й класс снижается доля тех, кто уделяет компьютерным играм «один час в день» и увеличивается доля тех, кто «не играет в компьютерные игры». Особый интерес, на наш взгляд, представляет рассмотрение возрастной динамики ежедневных затрат времени на компьютерные игры с учетом гендерной специфики (см. рисунок 9).

Представленные на рисунке данные довольно красноречиво демонстрируют различия в отношении мальчиков и девочек к ком-

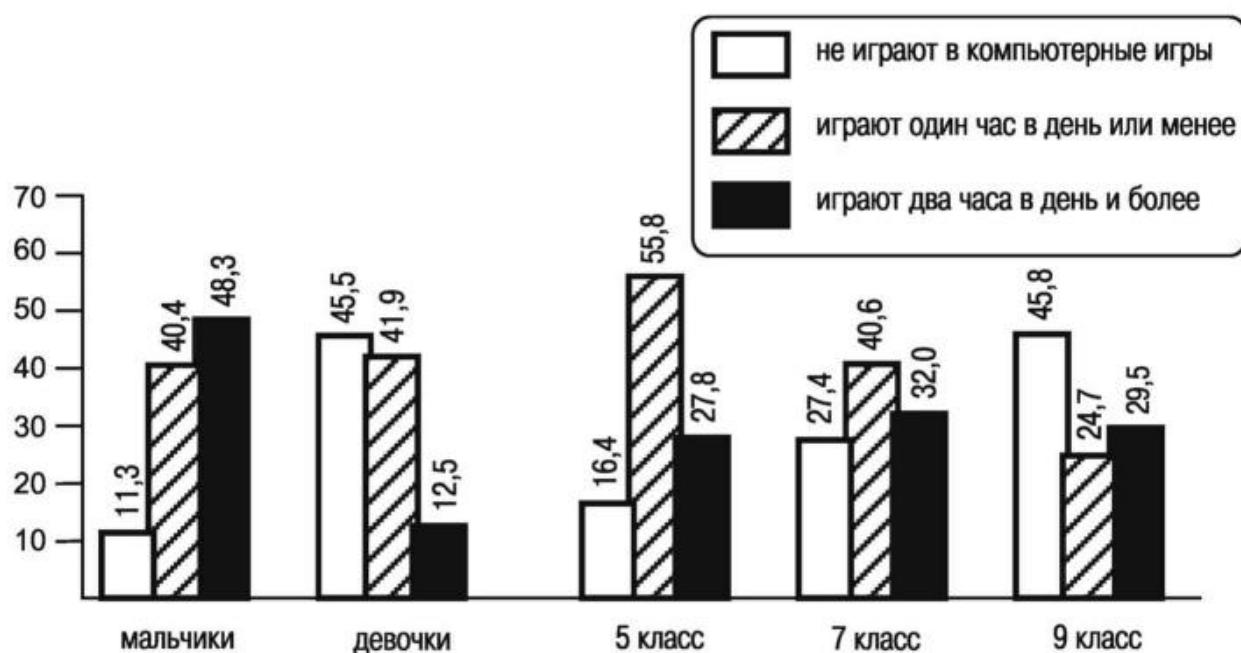


Рисунок 8

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА И ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ОТВЕТОВ ШКОЛЬНИКОВ НА ВОПРОС О КОЛИЧЕСТВЕ ВРЕМЕНИ, КОТОРОЕ ОНИ ЕЖЕДНЕВНО УДЕЛЯЮТ ИГРЕ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ (%)

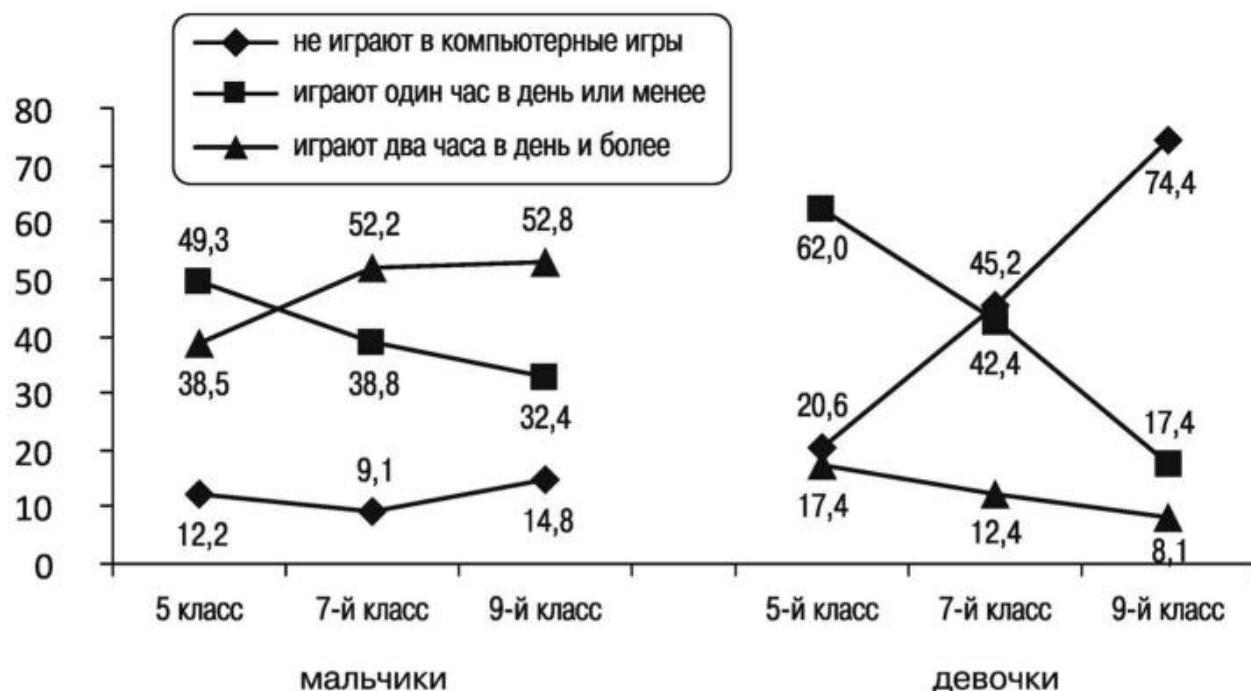


Рисунок 9

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЕЖЕДНЕВНЫХ ЗАТРАТ ВРЕМЕНИ НА КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОЙ СПЕЦИФИКИ (%)

пьютерным играм: мальчики по мере взросления начинают уделять компьютерной игре все больше времени, девочки же, наоборот, отказываются от компьютерных игр. В этой связи можно высказать предположение о том, что подобная гендерная дифференциация проявляется и в других целевых ориентациях школьников на использование информационно-коммуникационных технологий, например таких, как общение в Интернете, прагматические установки использования ИКТ, использование компьютера в учебной деятельности и пр.

* * *

Завершая статью, высажем ряд общих соображений. Стремительные темпы развития техноэволюционных процессов, вне всякого сомнения, находят свое отражение в изменениях социокультурной среды школьника, да и не только школьника. При этом необходимо отметить, что во многом сама эта социокультурная среда уже «оцифрована» и термин «виртуальность» вряд ли подходит сегодня для описания той повседневной электронной реальности, которая окружает каждого из нас. В то же время сложившаяся ситуация провоцирует массу проблем и таит в себе скрытые угрозы, которые мы частично обозначили в начале статьи. Причем далеко не всегда проблемы, связанные с использованием школьником ИКТ, лежат на поверхности. Так, например, в статье мы показали, что неравенство, которое прежде выражалось преимущественно в доступности для школьника компьютера или Интернета, сегодня проявляется в уровне его компетентности в области ИКТ.

Материалы нашего исследования показывают, что этап основной школы — это время активного освоения школьниками информационных технологий. В этой связи необходимо подчеркнуть, что адаптация «цифрового туземца» к миру информационно-коммуникационных технологий, несомненно, задача для «цифровых иммигрантов». На наш взгляд, именно на этапе обучения ребенка в основной школе существует благоприятная возможность не только научить его пользоваться компьютером и Интернетом, но и создать саму культуру пользования посредством формирования позитивной мотивации к освоению ИКТ, определения морально-нравственных норм, воспитания этики поведения школьника в Интернете и пр. Все

это, безусловно, требует соблюдения ряда условий: учета возрастных и гендерных особенностей при освоении ребенком ИКТ; своевременной модернизации образовательных программ, причем не только по информатике, но и по другим дисциплинам; создания и реализации эффективных стратегий информатизации школы; повышения квалификации учителя в области использования ИКТ в образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sobkin V. S., Evstigneeva I. M. The Adolescent: Virtual and Social Reality. Based on Materials of a Sociological Survey // Russian Education and Society.— 2004.— Vol. 46, № 6–7
2. Адамчук Д. В. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога // Социология образования: Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / Под ред. В. С. Собкина.— М.: Институт социологии образования РАО, 2009.— С. 158–178.
3. Собкин В. С., Абросимова З. Б., Адамчук Д. В., Баранова Е. В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII.— М.: Центр социологии образования РАО, 2005.— 359 с.
4. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Информационно-коммуникационные технологии в учебной и досуговой деятельности учащихся Омской области // Образование Омской области.— 2008.— № 2.— С. 20–24.
5. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Отношение участников образовательного процесса к информационно-коммуникационным технологиям (по материалам социологического опроса администраторов школ, учителей и учащихся в пилотных регионах проекта ИСО) — М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— 182 с.
6. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? — М.: Институт социологии образования РАО, 2008.— 159 с.
7. Собкин В. С., Евстигнеева Ю. М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Т. VI. Вып. X.— М: Центр социологии образования РАО, 2001.— 156 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОДА¹

Н.М. Малофеев

Исходной точкой при обсуждении любой культуры является фиксация определенных иерархически упорядоченных *культурных кодов* для сжатого описания социальной картины мира и мировоззрения конкретного социума. Так, например, Ю.С. Степанов в своей работе предложил оригинальный набор таких терминов для русской культуры². В этом объемном словаре есть бесспорные общечеловеческие константы, такие как «Мир», «Вера», «Любовь», «Знание», «Душа», «Наука», «Дом», «Человек» и т.д. Их можно назвать вечными, значимыми для любой культуры.

Но есть и более специфические, присущие именно русской культуре: «Россия», «Хлеб», «Интеллигенция», «Славянофилы и западники», «Черносотенный», «Диссиденты», «Двоеверие», «Черт, Бес», «Водка и пьянство», «Грусть, Печаль».

Среди них, наравне с концептами «Хлеб» и «Россия», Степанов приводит достаточно неожиданный, на первый взгляд, но такой

¹ Липовецкий М. С. Буратино: утопия свободной марионетки // Весёлые человечки: культурные герои советского детства. Сб. статей.— М.: Новое литературное обозрение, 2008. С. 125–152. Прохоров А. Три Буратино: эволюция советского киногероя // Там же. С. 153–180. В этом сборнике интересная особенность — очень содержательные и развернутые сноски. Они не просто технический инструмент оформления — их можно просто читать отдельно, как маленькие статьи. То есть основной текст и сноски как ветвящееся дерево. Своеобразный *ветвящийся текст*. Данная работа явилаась творческим отзывом как на конкретные статьи М. Липовецкого и А. Прохорова, так и на общий дух этого великолепного сборника.

² Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Акад. проект, 2004. –422 с.

важный концепт русской культуры, как «*Буратино*»³. Почему, на каком основании он поместил в базовые коды нашей культуры этот сказочный персонаж? Почему не другой взрослый брутальный герой, например как Тарас Бульба? Или Андрей Болконский? Или Пугачев со Стенькой Разиным. На наш взгляд, это сделано совершенно правильно: «*Буратино*» может быть таким кодом по причинам, которые изложены ниже.

БУРАТИНО И ПИНОККИО: ДВОЮРОДНЫЕ БРАТЬЯ ИЛИ БЛИЗНЕЦЫ?

В тени мощной фигуры Буратино для нас совсем затерялся субтильный образ Пиноккио⁴, который оказался отодвинутым на периферию русской культуры⁵. Почему же это произошло, если первый русский перевод сказки Коллоди был сделан еще в 1906 году, то есть

³ Там же. С. 831–845.

⁴ Коллоди К. Приключения Пиноккио: история деревянного человечка / Пер. с итал. Э. Казакевича. — М.: Полиграфресурсы, 1994. — 174 с.

⁵ Видимо, итальянцам это оценка покажется неверной. Вот как они характеризуют их. В Международном фестивале для детей участвовал театр Бричиоле (*teatro delle Briciole*). А театр открывал его главным спектаклем — «Пиноккио». Руководитель театра Флавия Арменциони аргументирует этот выбор представлением российской аудитории о том, кто же такой Пиноккио и чем он принципиально отличается от русского брата Буратино. А ведь сказка Коллоди и ее вольный пересказ Алексея Толстого рознятся, как море и река, даже самая живописная, — масштаб несравним. «Пиноккио» вовсе не о том, как найти дверцу в волшебную страну, а о том, как из бесчувственной деревяшки стать человеком, как преодолеть свои слабости, перестать предаваться ложным радостям и искушениям. Пиноккио вовсе не Буратино, несмотря на внешнее сходство — длинный нос. Другая страна, другое время, другой темперамент... Герой Толстого не попадет в брюхо акулы, не убегает из Страны Развлечений, едва не превращенный в осла, не крутит тяжелый ворот у огородника ради стакана молока для отца. И наконец, не превращается за свои добрые поступки в «умного, красивого мальчика с каштановыми волосами, с веселым, радостным лицом». Этого не найти в «Приключениях Буратино». Директор Итальянского Института культуры в Москве Альберто Ди Мауро убежден в универсальности символа Пиноккио: «Это символ эволюции человека, который через ошибки постигает мир и стремится стать лучше» // Новая газета. — 2009. — 11 дек.

почти за три десятка лет до широкой публикации истории о своем молодом собрате? А сейчас уже существуют десятки изданий как столичных, так и провинциальных издательств. Были игровые фильмы и анимационные. И тем не менее...

Для удобства сравнительного анализа сведем в таблицу различия исследуемых персонажей.

ПРОТИВОПОЛОЖНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИНOKKIO И БУРАТИНО
(для краткости не указаны ссылки)

Карло Коллоди «Приключения Пиноккио»	Алексей Толстой «Золотой ключик, или приключения Буратино»
Объем текста: 36 глав Количество слов: 34,7 тыс. Количество знаков: 177,7 тыс.	Объем текста: 29 глав Количество слов: 19,6 тыс. (или 56,6% от «Пиноккио») Количество знаков: 105,8 тыс. (или 59,5%)
Временной интервал сюжета: с Рождества около двух лет (до акулы) плюс 5 месяцев таскал воду, т.е. примерно 2,5 года.	Временной интервал сюжета: прошло всего 6 дней, начался 7 день (вечный праздник воскресенья, которое никогда не кончается). Это очень важная деталь, кратная 7 ± 2 . Об этом далее в тексте.
Кукла, которая очень хочет стать <i>человеком</i> . Его деревянность – печать отверженности и проклятия, которое он стремится всеми силами снять, вымолить, выстрадать, искупить. В конце текста он «освобождается» от старого тела, превращаясь в красивого мальчика.	Кукла, но которую вполне устраивает ее нынешнее состояние, нет никакого комплекса ущербности. Он <i>самодостаточен</i> . Он <i>свободная марионетка</i> (М. Липовецкий). Главным итогом является социальное завоевание – новый тип театра, в котором куклы играют спектакль про самих себя («театр в театре»).
Пассивный, ситуации его затягивают помимо его воли. Он игрушка обстоятельств. Покорность судьбе, року. Он жертва, <i>объект</i> .	Активный, он сам <i>создает</i> ситуации или делает неожиданные для противника ходы. Он постепенно становится стратегом. Мятежник, бунтовщик, революционер, <i>деятель</i> .
Пиноккио терзает сомнения, он <i>печально-рефлексивен</i> . Часто плачет, слезлив.	Чувство раскаяния ему не присуще, а только обещания (часто мнимые) исправиться когда-нибудь, полная уверенность в себе – <i>никакой печали</i> . Никогда не плачет.
Испытания как <i>наказания</i> , как цепь жестоких назидательно-воспитательных уроков для исправления.	Испытания – это захватывающие <i>приключения</i> , возможность вести интересный образ жизни.

<p>Стилистический микс: мотивы итальянских народных сказок, реалии итальянской жизни, фантазии автора, христианские мотивы (например, быть проглоченным огромной акулой, как пророк Иона китом [Иона, гл. 2. ст.1–11]) и т. д.</p>	<p>Лаконизм, но каждая фраза «играет». Набор алгоритмов, афоризмов, ничего лишнего. Текст адекватен детскому восприятию. Небольшое количество главных героев, действующих на протяжении всего текста, кратное величине 7 ± 2 положительных и 7 ± 2 отрицательных</p>
<p>Много различных <i>чудес</i>, превращений в животных и обратно, феи и т.д.</p>	<p>«... Кроме мордобития – никаких <i>чудес!</i>» (кроме самого факта появления деревянного человечка, речи животных и кукол).</p>
<p>Взрослый мир холоден, равнодушен, даже враждебен. Борьба с ним <i>невозможна</i>. Можно только приспособиться к нему или погибнуть.</p>	<p>Взрослый мир суров, но его <i>можно</i> (и <i>нужно!</i>) победить. Он не стал прятаться в пещере с Мальвиной – он отправляется на разведку: «сам Карабас идет в мои руки!» (см. фильм Л. Нечаева).</p>
<p>Нет гендерного поведения.</p>	<p>Различные уровни пубертатного гендерного поведения мальчика: «щенячье служение» – Артемон; слезливое поклонение – Пьеро; критичное – Буратино (он девчонок «по-пацански» презирает). Он будущий мачо, доминантный самец. Ведь все эротические анекдоты связывают Мальвину именно с Буратино, а не с Пьеро, а тем более с Артемоном.</p>
<p>Экзистенциальное тотальное <i>одиночество</i>.</p>	<p>Всегда в центре общения, <i>коммуникабелен</i>. Создание энергичной молодежной команды (группировки, бригады, банды) с четкой специализацией и занятие в ней высокого ранга. Папа Карло как «крыша».</p>
<p>Назойливая <i>назидательность</i> со всех сторон – весь мир дает непрерывные жестокие уроки поведения, все учат.</p>	<p>Очень мало <i>назиданий</i>, да и этих так называемых воспитателей (сверчка, Джузеппе, Мальвину) можно легко игнорировать. Он таки оценивает свое воспитание: «Когда папа Карло [воспитывает], а когда никто». То есть он осознает себя субъектом самовоспитания: «Поучайте своих паучат!»</p>
<p>Он слабое <i>дитя</i>, осознающее свою слабость, требующее постоянной заботы, опеки, наставлений.</p>	<p>Самостоятельный субъект, <i>личность</i> (он готов к сопротивлению, критике, отпору, драке). Он бьет Джузеппе, провоцирует его драку с Карло, то есть драка – его <i>нормальная среда</i>.</p>

<i>Отсутствие хитрости, смекалки.</i>	Неизбытная хитрость, даже <i>жуликоватость</i> , хотя еще и «детская».
Простодушие, <i>наивность</i> , непрактичность.	Здравый смысл, практичность, умение постоять за себя.
Учился старательно год в школе. Умеет читать и писать.	Сложное отношение к учению, особенно к пародийной схоластике Мальвины, хотя и признает необходимость ходить в школу и учиться. Правда, на словах. Ни дня не учился в школе.
Полностью <i>книжное</i> создание, выморочный гомонкулус, персонаж детской назидательной (и довольно скучноватой!) литературы.	Он живое явление культуры, в т. ч. «взрослой» (как торговый бренд, герой анекдотов, карикатур, фильмов и проч.). Он весь в развитии. Каждой эпохе соответствует свой образ и своя трактовка Буратино.
Персонаж <i>ущедшего</i> детства. Книгу не хочется перечитывать, будучи уже взрослым.	Он современник, он <i>актуален</i> здесь и сейчас. Мы снова и снова возвращаемся к нему — сначала с детьми, потом с внуками.
Книга, написанная взрослым для детей, чтобы они были послушными. Цель — сохранение, <i>консервация</i> социальных норм.	Книга, написанная большим ребенком для таких же отчаянных сорванцов. Цель — <i>преобразование</i> норм, их нарушение или осмеяние <i>трикстером</i> с помощью его антиповедения (М. Липовецкий).
Он в конце концов исправляется. Он принимает нормы взрослых, приспосабливается к миру, становится как все. Он — <i>конформист</i> .	Буратино неисправим (или почти неисправим). Во всяком случае, не очень скоро! Он сам меняет мир под себя. Он последовательный <i>нонконформист</i> .
Путь его исправления — это путь сплошных несчастий, страданий, это его тернистая маленькая <i>Голгофа</i> . Поэтому книга напоминает жития <i>мучеников</i> или назидательный сентиментальный роман.	Дерзкий и азартный <i>авантюрист</i> , искатель приключений ради самих приключений, как Индиана Джонс: «Далеко бежит дорога / Впереди веселья много / Это очень хорошо / Даже очень хорошо ». Подзаголовок книги так и гласит: «... или приключения Буратино».
Боязлив, робок, <i>несмел</i> .	<i>Смел</i> до отчаянности, его девиз: «Погибать — так весело!»
Много <i>жестоких</i> сцен, избиений, гибели, смертей.	Книга очень добрая, никто не гибнет. Даже отрицательные персонажи только <i>изображают</i> , играют плохих.

Рассматривая таблицу различий, мы сразу обращаем внимание на плотность сюжета Толстого — там нет «воды», пустот. Кроме того, различен и временной континуум действия: в первом случае

оно длится около 2,5 лет, или примерно 1000 дней, а в «Золотом ключике» всего 7 дней, то есть время «уплотнено» в 146 раз. Такое сгущение временного потока держит в напряжении читателя, и от него трудно оторваться. Тем более что темп непрерывно нарастает: если первый день занимает три главы, то потом «время пошло», а после эпизода в домике Мальвины смена событий в ткани повествования начинает происходить еще быстрее. Кроме того, надо обратить внимание и на библейский временной отрезок: на седьмой день действие заканчивается, время останавливается, наступает вечный праздник, вечный «рай» летних каникул. Валерий Подорога в своей работе «Мимесис» отмечает, что показатель (7 ± 2) — это «окно захвата»⁶, размер оперативной памяти человека.

Имя *Буратино* многослойно и многозначно, оно само является неким кодом. Как отмечает Клотар Рапай, «...в каждой культуре существует своя интерпретация и свой код для этих слов. В совокупности все эти различные коды к всевозможным образом формируют систему координат, которой, сами того не сознавая, пользуются представители той или иной культуры. Такие системы координат определяют пути, по которым идет каждая культура»⁷.

В «Золотом ключике», как заметил М. Липовецкий, существует некая парность, двоичность⁸ всех персонажей, но, на наш взгляд, это рождающаяся *двоичность детского мира*: пapa — мама, небо — земля, дети — взрослые, черное — белое, хорошо — плохо. Простое антиномичное строение мира, как янь—инь, манихейская противоположность добра и зла. Дети вырастут, и у них сохранится это противопоставление: я — ты, мы — они, друзья — враги, наши — не наши, другие, иные. То есть *бинарность* мира как его основа. А, с другой стороны, антиномичный советский менталитет — это сплошная бинарная оппозиция⁹. Можно предположить, что такие типы (схемы) развития характерны только на нижних уровнях раз-

⁶ Подорога В. А. Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы. Т. 1. Н. Гоголь, Ф. Достоевский. — М.: Культ. Революция. Логос, 2006. С. 74–84.

⁷ Рапай К. Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему. — М.: Альт Бизнес Букс, 2008. С. 21.

⁸ Липовецкий М. С. Указ. соч. С. 134–135.

⁹ Кагановская Л. Гонка вооружений, трансгендер и «застой»: волк и заяц в кон/подтексте «холодной войны» // Веселые человечки... С. 381.

вития общества, и со временем должны смениться более сложными.

Так, Юрий Михайлович Лотман в своей посмертной работе «Культура и взрыв»¹⁰ предлагал следующие типы развития:

- бинарный (для сравнительно простого (альтернативно-дихотомического) уровня социокультурной среды);
- тернарный (для сложных многомерных системных социокультурных сред)¹¹.

В бинарных типах развитие идет от минимального выражения качества к максимальному через ряд промежуточных состояний. Но и то, и другое лежит полностью в континууме простого увеличения, арифметического возрастания качества. С присущим ему юмором Ю.М. Лотман предложил называть такой тип развития «*дурак*» — «*умный*». То есть «*дурак*» отличается от «*умного*» менее успешной ориентацией в различных меняющихся социальных ситуациях, менее адекватен среде.

Тернарный же тип развития включает возможность появления неопределенности, «развилки» в процессе развития или, как сейчас говорят, точки бифуркации. У Ю.М. Лотмана этот тип обозначен как триада «*дурак*» — «*умный*» — «*сумасшедший*»¹². На наш взгляд, более корректное название для последнего элемента — «*странный*». Надо отметить, что уровень социогенеза (появление тернарного типа) является *пороговым*, так как именно после него может наступить процесс саморазвития и становится весьма существенной роль рефлексии. А в бинарных типах преобладает *внешний* источник развития, который носит характер медленных эволюционных изменений. Естественно, что переход от одного типа к другому происходит не сразу, а через этап, когда оба типа присутствуют одновременно, представляя собой смешанный тип развития.

Сегодня, когда наблюдается смешанный тип, подобная «одновременность» переживается бывшими советскими людьми очень тяжело. Для прежних поколений такая резкая смена парадигмы развития — это своеобразный культурный шок. Помните, в кинофильме «Белорусский вокзал» (1971, режиссер А.С. Смирнов)

¹⁰ Лотман Ю. М. Культура и взрыв. — М.: Гнозис, 1999. — 272 с.

¹¹ Там же. С. 63.

¹² Там же. С. 64.

бывший разведчик, а ныне бухгалтер Дубинский, или как его ласково зовут «Дубинушка» (актер А. Папанов), говорит: «*Раньше* все было ясно — впереди враг, рядом друзья, победа будет за нами!». Невольная перекличка с героем сказки Толстого и с деревянными дуболомами Урфина Джюса А.М. Волкова.

Надо отметить, что в книге про Пиноккио есть элементы чудесных превращений: плохих мальчиков — в ослов, самого Пиноккио — в живого ребенка, несколько обликов принимает Фея и т.д. А в тексте Толстого все сравнительно реалистично, за исключением появления из полена главного героя и возможности говорить у животных и кукол. Как у В. Высоцкого: «...кроме мордобития — никаких чудес!»¹³.

БУРАТИНО — НАШ КУЛЬТУРНЫЙ АРХЕТИП

Как мы уже отмечали, в каждой культуре существует определенный набор основных социокультурных констант, концептов. В этом и состоит как отличие культур, так и их взаимовлияние друг на друга. Число таких базовых констант обычно невелико, всего несколько десятков. Для нас же концепт «Буратино» весь окутан тайнами, ассоциациями, аллюзиями, личными воспоминаниями, удивительными историями, хотя, он достаточно молод — появился в 1934 году, то есть всего-навсего 75 лет назад. Можно было бы сказать, что А. Толстой перевел или пересказал итальянскую сказочную повесть К. Коллоди. Но это не так.

Точнее, это совсем не так. Появился на свет совершенной *новый* образ, и как мы покажем далее, с характерными русскими национальными корнями. Это отмечает и переводчик «Пиноккио» Э. Казакевич: «Толстой только отталкивался от Коллоди... Это две разные книги»¹⁴.

Можно сказать, что Толстому помогла определенная *плотность* русской культурной среды «Серебряного века», *ее культурно-символические ресурсы*. Так что Буратино в определенной мере его

¹³ Высоцкий В. С. Поэзия и проза. — М.: Кн. палата, 1989. С. 80.

¹⁴ Казакевич Э. Предисловие к книге Коллоди К. «Приключения Пиноккио: история деревянного человечка». — М.: Полиграфресурсы, 1994. С. 5.

поздне «серебряновековое дитя», хотя Толстой и высмеивал некоторые социальные штампы, коллизии, театральные образы, темы и приемы русских символистов. М. Петровский вообще отмечал, что он таким образом преодолевал свои юношеские увлечения¹⁵.

Именно поэтому образ Буратино является знаковым для всей русской культуры в целом.

Что же объединяет Пиноккио и Буратино?

1. Они герои литературных сказок, то есть созданных профессиональными писателями (как Алиса Л. Кэрролла или Щелкунчик Э. Гофмана), хотя и имеют родство с народными персонажами (как, например, Петрушка – Пульчинелла – Полишинель).

2. Разделение мира на главный, первичный мир взрослых и вторичный, зависимый, меньшего масштаба мир кукол (детей)¹⁶.

3. Тема искусственного, механического помощника, выходящего из повиновения своему создателю (как, например, Голем, Франкенштейн, роботы Чапека, «машина Трурля» Станислава Лема, Терминатор и т. д.).

4. Мальчишка-авантюрист, с которым происходят многочисленные захватывающие приключения (как, например, Мальчик с пальчик, Джим Хокинс, Гекльберри Финн, Том Сойер, Гаврош, Пятнадцатилетний капитан, Красные дьяволята, Неуловимые мстители и т. д.).

5. Мотив оживающего дерева (дриады, поклонение деревьям у друидов, Щелкунчик Э.Т.А. Гофмана, дуболомы Урфина Джюса А.М. Волкова, Розенбом из «Путешествия Нильса» С. Лагерлеф).

6. Труд и проблемы творца, создавшего творение, которое начинает жить своей жизнью (папа Карло и мастер Джепетто как Пигмалионы).

7. Оба – и Пиноккио, и Буратино – носатые уродцы (похожие носатые фантазии изобразил Михаил Шемякин к эскизам «Щелкунчика»).

¹⁵ Петровский М. С. Книги нашего детства. – М.: Книга, 1986. С. 181–182

¹⁶ Как отмечает М. Костюхина, из персонажей «Золотого ключика» только одна Мальвина ассоциируется с куклой. Она самая кукольно красивая, капризная и самонадеянная, у неё холодное кукольное сердце. См.: Костюхина М.С. Игрушка в детской литературе. – СПб.: Алетейя, 2007. С. 52.

А что различает? Очень многое.

Начнем с имени. *Пиноккио* переводится с тосканского наречия как «кедровый орешек» (т. е. есть связь с сосновым или кедровым деревом). А кедр – Библейское дерево. Например, у Ливана на гербе – кедр. То есть *Пиноккио* пока зернышко, маленькое семя, из которого может прорости огромное будущее. Иными словами, черновой набросок, заявка на человека, в которого он в конце концов и превращается. В финале красивый *Пиноккио*-мальчик брезгливо смотрит на жалкую, уродливую деревянную куклу, которой он некогда был.

А *Буратино*? Оттенков смысла гораздо больше.

Во-первых, он просто кукла, безымянная марионетка.

Но, с другой стороны, это активная, своеобразная *кукла-трендажер* на оси, как у воинов Древнего Рима. При промахе она поворачивалась и била атакующего дубиной. И чем сильнее был нанесенный ей удар, тем крепче был ответ. То есть *Буратино* – это кукла, которая *может мгновенно дать сдачи*.

Во-вторых, *Буратино* означает *бурый*, или рыжий, цвет, а рыжим людям обычно приписываются различные качества инакости, непокорность, мятежность, смутьянство. Недаром в цирке «рыжий» клоун всегда играет активную роль.

В-четвертых, имя *Буратино* напоминает восточные легенды о мальчике Бурта-Чино (или Буром волке), спасенном волчицей. Этот мифологический сюжет стал мигрировать с Востока на Запад (ср. Ромул и Рем, Маугли). Для некоторых народностей нашей страны волк тоже является тотемным животным. Например, для вайнахов, аварцев. То есть наш *Буратино* имеет чеченские корни.

Безобидный детский мультфильм «Ну, погоди!» оценивается в романе «Земля войны» Юлии Латыниной, знатока современных социальных проблем Кавказа¹⁷, как унижающий достоинство чеченского народа и клеветнический¹⁸. Как пишет Клотер

¹⁷ См. Латынина Ю. Л. Ниязбек. Роман. – М., Эксмо, 2005. Её же: «Джаханнам или Встретимся в раю» и др.

¹⁸ – Я хочу мультфильм! – требовательно сказал мальчик, – я хочу «Ну, погоди!»

– Э, – сказал Арзо... – кто тебя научил смотреть этот дурацкий мультфильм? Это вредное кино. Это кино специально придумали русские, чтобы насолить чеченцам. В этом кино заяц побеждает волка! Я не могу

Рапай, «каждой стране соответствует свой набор культурных кодов»¹⁹.

Сказка о Буратино — процесс начала становления свободной личности. От куклы с коротенькими мыслями — к общественному лидеру и реформатору социальной действительности. Своеобразный маленький детский кукольный Чапай, или даже политический вождь. Он природный лидер, в том числе среди детских литературных персонажей, он ярок и запоминаем.

Он живуч, он самый несоветский персонаж (имя, итальянские реалии в произведении: деньги, харчевни, тарабарский король и пр.), в нем несомненно есть «привкус иностранца». Но он и самый советский (деревянный) герой, типичный «совок» (рис. 1).

Он просто и легко вошел в советский миф. Из советских веселых человечков один из самых старых — ему уже более 70 лет. Юбилей этот был даже отмечен статьей Елены Ямпольской во «взрослой» газете «Известия»²⁰. Он — сам МИФ. Сказка Толстого экранизирована, Буратино стал героем пародий, анекдотов, часто обращающихся к его субстратности — дереву либо к его носу, например:

Буратино-националист, недоволен иммигрантами: «Чурки понехали!»

«Идеальная фигура!» — подумал Буратино, поглаживая бревно.

«Увидев утром опилки на полу, пapa Карло понял, что Буратино не добежал до туалета».

Весной Буратино очень боялся дятлов.

Буратино взял дрель и засверлился.

Мальвина, глядя в окно одним глазом, вспоминала о первом поцелуе с Буратино.

позволить, чтобы мой внук смотрел такие неправильные фильмы.

— Послушайте, Арзо Андиевич, — сказал Кирилл, — ну при чем здесь чеченцы? Это просто мультик про зверей.

— Ну и снимали бы свой мультик про своего медведя, — сказал полковник ФСБ и Герой России Арзо Хаджиев, — взяли бы и сняли, как один волк стаю медведей на танке сжёг. А чего вы снимали про **нашего** волка?»

См.: Латынина Ю. Л. Земля войны: Роман. — М.: Эксмо, 2007. С. 206–208.
См. также романы «кавказского цикла»: «Джаханнам, или Встретимся в Аду» (2005), «Ниязбек» (2005), «Земля войны» (2007), «Не время для славы» (2009).

¹⁹ Рапай К. Указ. соч. С. 18.

²⁰ Ямпольская Е. Не родись красивым, или 70 лет Буратино // Известия.— 2006. — 2 авг.

Были и политологические рекомендации: «А что если выстругать Буратино из ветви власти?»²¹. Есть даже фирма «Клуб друзей Буратино». Это такой же советский народный герой, как Чапаев, Остап Бендер, Штирлиц, Брежнев, Вовочка, чукча²². Он примета уходящей «советскости».

В фильме «Антикиллер» (2002, режиссер Егор Кончаловский) перед сценой расстрела продавцов оружия бандитом-отморозком (актер Виктор Сухоруков) в кадр попадает надпись на стене: «*Буратино должен умереть*». К чему это? Случайность или режиссерская находка? Знак наступления другой эпохи, эпохи бандитского капитализма, когда человека с легкостью заказывали или *увольняли без выходного отверстия*.

Насколько роль этой детской сказки актуальна, говорится в фильме «Криминальный талант» (1988). Когда девушка-преступница (Александра Захарова) сбежала через занавешенную дверь, то милиционер (Игорь Нефедов) даже указал другому оперу: «Ты что, книжку про Буратино не читал?»²³.

Успех повести о приключениях Буратино еще и в том, что образ главного героя *совпал* с русским общекультурным кодом, успешно вписался в него, и, формируя детское подсознание, стал важным элементом развития нашего общества в XX веке.

²¹ «Мудрая Черепаха Тортilla – это Геращенко, ползающий по дну банковской системы с песней «Я сама была такою двести лет тому назад». Кот Базилио и лиса Алиса – руководители силовых структур. Дрессировщик пиявок, Дуремар, автор изысканных рецептов по стабилизации цен путем их замораживания, – понятно кто? Он лечит зубы трактористам и ходит с вертикалью власти (удочкой) на плече. Карабас-Барабас, несомненно, Березовский. Страшный и ужасный, он содержит оппозиционный театр марионеток, где солирует начитанная девушка с голубыми волосами – вечная девственница Мальвина. См.: Муртазаев А. А что если выстругать Буратино из ветви власти? // Новая газета. – 2007. – 25 окт.

²² См.: Шмелёва Е. А., Шмелёв А. Д. Русский анекдот. – М.: Языки славянской культуры, 2002.

²³ Режиссер Сергей Ашkenази, 1988 г. В ролях: А. Жарков, А. Захарова, И. Нефедов, В. Коренев, А. Будницкая.

НОС КАК ДОМИНАНТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

Самая главная черта, которая объединяет Буратино с Пиноккио,— это форма носа (рис. 1 и 2). Из-за этого своеобразного и заметного недостатка они оба уродцы, а уродство — это определенное социальное клеймо, видимое всем²⁴. Легендарный основатель и законодатель античной Спарты (VIII век до н. э.) вообще требовал убивать младенцев мальчиков, родившихся хилыми и *уродливыми*²⁵. Потом времена наступили менее суровые, но жизнь людей с отклонениями была непроста. Вспомним персонажей В. Гюго — Квазимodo («Собор Парижской Богоматери») и Гуинплея («Человек который смеется»), униженных и отверженных, описанных автором с большим участием.

Благодаря философам Просвещения и педагогам-гуманистам с конца XVII века стали восстанавливаться в правах «ненормальные» дети. Среди них наиболее известен Луи Брайль (1809–1852 гг.), ослепший в трехлетнем возрасте и в 1829 г. разработавший рельефно-точечный шрифт слепых, который используется до настоящего времени.

А кто такой урод? Это отверженный, изгой, подвергающийся насмешкам и оскорблению, особенно в детской среде. С ним не дружат. Как отмечает дефектолог Николай Малофеев, общества, противостоящие всем видам дискриминации, отказываются от терминологии, маркирующей отличие одних людей от других как недостаток. «Термины (идиот, имбецил, даун, калека, слабоумный, лунатик, слепой, глухой, умственно отсталый, дислалик, ринолалик и т.п.) признаются некорректными по причине их употребления в уничижительно-оценочном смысле в речи «нормальных» людей»²⁶. Они должны перейти в разряд ненормативной лексики, вытесниться из средств массовой информации и речи людей, считающих себя приверженцами европейской культурной традиции.

24 июня 2009 года в центре «Преодоление» состоялась церемония награждения янтарным орденом — орденом Буратино —

²⁴ См. История уродства / Под ред. Умберто Эко. — М.: Слово, 2008. — 456 с.

²⁵ Плутарх. Избранные жизнеописания. В 2 т. Т. 1. — М.: Правда, 1987.

²⁶ Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире: Европа. Уч. пособие для студ. пед. вузов. — М.: Просвещение, 2009. С. 303.



Рисунок 1

Иллюстрация Л. Владимирского



Рисунок 2

Обложка одного из первых изданий

знаменитого слепоглухонемого ученого Александра Васильевича Суворова, доктора психологических наук, создателя «Школы взаимной человечности», профессора МГППУ и УРАО²⁷. «Орден Буратино для меня — огромная честь», — заявил Александр Суворов. Среди других орденоносцев кинорежиссер Леонид Нечаев, педагог Шалва Амонашвили, художник Леонид Владимирский, композиторы Максим Дунаевский и Алексей Рыбников. А среди ребят медаль Буратино первыми получили дети Беслана.

Но элементы средневекового отношения к «иному» еще долго будут сохраняться. У человечества есть своеобразные «социальные музеи» — армия, тюрьма и детство, где существуют реликты прежних социальных обычаяев и ритуалов. Недаром дети охотно смеются над клоунами: у них уродливая обувь, нелепая прическа, рот до ушей, а самая главная черта — смешной нос. Кстати, в «Золотом ключике» А. Толстого первый, кто получает оценку своего шнобеля, — это Джузеппе по прозвищу Сизый Нос. Именно он дает толчок сюжету, когда полено (пока эмбрион будущего антропоморфного дендромутанта) треснуло его самого.

²⁷ Мариничева О. Кавалер ордена Буратино: вручена награда за пропаганду человечности // Новая газета. — 2006. — 6 июля.

А что такое «НОС»?

Как было сказано следователем (актер О. Ефремов) в популярной комедии Э. Рязанова «Берегись автомобиля» (1966): «Это нога, у кого нужно нога». А мы перефразируем — *этот нос, у кого нужно нос!*

Есть даже шутливая Шнобелевская премия (см. рисунок 3). Это пародия на престижную международную награду — Нобелевскую премию (см. рисунок 4). Десять Шнобелевских премий ежегодно вручаются²⁸ в начале октября, то есть в то время, когда называются

²⁸ Номинанты 2009 года (по данным Lenta.ru от 15.01.2010).

В номинации «Питание» победил исследователь картофельных чипсов. Он выяснил, как хруст влияет на восприятие вкуса чипсов и установил оптимальную тональность хруста, при которой чипсы кажутся более свежими, чем они есть на самом деле.

Премии по биологии удостоились ученые, которые провели сравнительный анализ блох, живущих в шерсти собак и кошек. Исследователи убедительно доказали, что «собачьи» блохи прыгают дальше, чем «кошачьи» на 20 сантиметров. Премия по математике досталась американцам Дориан Рэймер и Дугласу Смиту. Строгим языком формул ученые доказали, что любой моток ниток самопроизвольно и неизбежно путается и завязывается в узлы.

Химики изучали контрацептивные свойства «Кока-Колы»: как различные виды «Кока-Колы» влияют на жизнеспособность сперматозоидов. Они выяснили, что диетическая «Кола» убивает их всех через минуту, а в недавно выпущенной New Coke 41% мужских половых клеток выживает.

Исследование, удостоенное премии по экономике, представили ученые из американского штата Нью Мексико. Они решили проверить, существует ли связь между менструальным циклом стриптизерш и размером получаемых ими чаевых. Оказалось, что заработка существенно увеличивалась в те дни, когда у женщин происходит овуляция.

Лауреата Шнобелевской премии по медицине также интересовала финансовая сторона дела. Дэн Ариэли из Университета Дьюка в Северной Каролине предлагал добровольцам под видом болеутоляющих таблеток плацебо. Одной группе испытуемых он сообщил, что таблетки стоят 2,5 доллара, а другой — что 10 центов. После приема лекарства добровольцы подвергались воздействию несильных (но болезненных) ударов тока. Выяснилось, что для тех, кто принял «более дорогую» таблетку, удары тока казались менее ощутимыми, чем для добровольцев, глотавших «дешевые» пилюли. По мнению автора, чем больше денег люди тратят на лекарство, тем большего эффекта они ожидают. Вера в таблетку, подкрепленная финансовыми вложениями, «конвертируется» в лечебное воздействие.

Премия в номинации «Науки о мозге» ушла к исследователям из Японии и Венгрии, которые установили, что слизевики (одноклеточные грибообразные организмы) умнее, чем принято считать. Ученые заставляли крошечные орга-



Рисунок 3

ШУТЛИВАЯ МЕДАЛЬ ШНОБЕЛЕВСКОЙ ПРЕМИИ



Рисунок 4

НАСТОЯЩАЯ МЕДАЛЬ НОБЕЛЕВСКОГО ЛАУРЕАТА

лауреаты Нобелевской премии. Эти шутливые награды выдаются за достижения, которые «сначала вызывают смех, а затем раздумья»²⁹.

Премия вручается ежегодно вот уже 18 лет. Претендентов на премию Ig Nobel (от англ. ‘ignoble’ — «низкий», «постыдный») выбирают читатели юмористического журнала о науке *The Annals of Improbable Research* («Анналы невероятных исследований»). С момента своего создания Антинобелевская премия является очень популярной в научных, оклонаучных и совсем ненаучных кругах. Альтернативная Нобелевская премия (также известная под названием Шнобелевской) вручается в 10 номинациях: «Питание»,

низмы ползать по лабиринтам и убедились, что они способны находить выход из них.

Литературный приз достался британцу Дэвиду Симсу за книгу под названием «Ах ты гад: описание опыта внутриорганизационного негодования» (*You Bastard: A narrative exploration of the experience of indignation within organisations*). В ней анализируются причины, по которым уравновешенные и терпимые люди вдруг меняются и начинают считать своих коллег подонками.

Лауреатами Антинобелевской премии по археологии стали исследователи, выяснившие, как именно броненосцы уничтожают места археологических раскопок.

И наконец, Шнобелевка «За мир во всем мире» досталась членам Швейцарского федерального этического комитета по биотехнологиям за то, что они признали наличие у растений достоинства и признали за ними право на переживания по поводу собственной судьбы. Семь из десяти лауреатов согласились приехать на церемонию.

²⁹ Абрахамс М. Шнобелевская премия: Ig®Nobel Prizes. –М.: ACT, 2006.— 416 с.



Рисунок 5

Обложка книги М. Абрахамса



Рисунок 6

МАРКА, 1992. Автор Б. Илюхин

«Медицина», «Физика», «Химия», «Биология», «Науки о мозге», «Экономика», «Археология», «Литература» и «Содействие установлению мира».

Когда Пиноккио лжет, у него удлиняется нос.³⁰ На этом основана сцена спасения в современном американском мультфильме про зеленого великана «Шрэк-2». Как отмечает Марк Липовецкий,³¹ нос у Буратино и так длинный, то есть он врун, выдумщик, сочинитель, фантазер по определению, но в то же время он – художник, творец новой реальности.

Пол Экман в книге «Психология лжи» пишет о том, что не-произвольное прикосновение к своему носу или его почесывание (кстати, оно названо «синдром Пиноккио») выдает лжеца³². В популярной работе Алана Пиза «Язык телодвижений» почесывание носа прямо увязывается с замаскированным вариантом «защита рта рукой», то есть с попыткой остановить лживые слова или с преувеличением реального факта³³. Специалист по психологии управления персоналом Александр Тарасов, характеризуя поведение в бизнесе, тоже большое внимание отводит поведению лжеца³⁴.

³⁰ Коллоди К. Указ. соч. С. 66–68.

³¹ Липовецкий М. С. Указ. соч. С. 129.

³² Экман П. Психология лжи. – СПб.: Питер, 1999.

³³ Пиз А. Язык телодвижений. – Новгород: Ай Кью, 1992. С. 85–86.

³⁴ Тарасов А. Н. Психология лжи в бизнесе: дурная бесконечность. Мотивы, цели, способы и результаты бизнес-мошенничества. Российский и зарубежный опыт. – М.: Книжный мир, 2007.

Как для политика, когда он трогает, трет или теребит свой нос, эти действия тоже являются признаками явного обмана³⁵.

Вообще нос – это очень странный объект. Культурный диапазон огромен: от гоголевского Носа, гуляющего по Невскому проспекту в вицмундире и круто изменившего судьбу майора Ковалева, до киплинговского Слоненка, интересовавшегося, что ест за обедом крокодил, и получившего новый нос – хобот³⁶ – с массой замечательных достоинств. «Вот тебе еще одна выгода», – меланхолично замечает ему Удав³⁷.

На носу кораблей устанавливались различные аллегорические фигуры, а апофеозом побед служило собрание носов кораблей всех побежденных флотов, например как на Ростральных колоннах в Санкт-Петербурге. А в городе Красноярске студенты (чаще всего, конечно, девушки-студентки педуниверситета) перед экзаменом старательно натирают бронзовый нос скульптуре местного художника Андрея Поздеева. Перед сессией он просто сверкает, отражая, если не высокие баллы, то надежды хорошо сдать сессию.

Рисунки 7–8, взятые из Интернета, демонстрируют неизменный интерес художников к этому персонажу. У Льва Кассиля в «Кондуите и Швамбрании» есть великолепная оценка семитского носа: «Двоюродный брат... неутомимо был весел, изобретателен и носат»³⁸. И далее на маскараде: «Искусственные усы и естественный нос придавали ему вид зловещий и романтичный... не то испанский гранд, не то... шарманщик»³⁹. У Рабле в «Гаргантюа и Пантагрюэле» самые веселые персонажи – безносые венерики⁴⁰. В изображениях роботов или андроидов нос часто представлял собой механический объект – болтик (например, у Самоделкина из Клуба Веселых человечков) или лампочку, что выдавало в них

³⁵ Тарасов А. Н. Ложь в политике, или Желтый логарифм. Причины, цели, технологии и результаты. Российский и зарубежный опыт. – М.: Книжный мир, 2007. С. 338.

³⁶ В телефильме «Покровские ворота» (1972) властная женщина Маргарита Павловна (Инна Ульянова) непрестанно называла своего безвольного супруга только по фамилии – Хоботов, таким образом манипулируя им.

³⁷ Киплинг Р. Собр. соч.: В 5 т. Т.4. – М.: Терра, 1991. С. 185.

³⁸ Кассиль Л. А. Собр. соч.: В 5 т. Т.1. – М.: Дет. лит., 1987. С. 68.

³⁹ Там же. С. 70.

⁴⁰ Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль – М.: Правда, 1991.

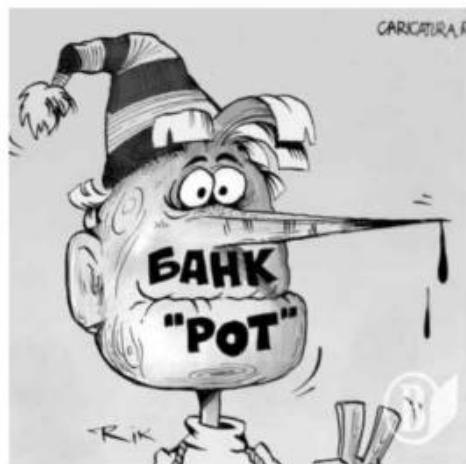


Рисунок 7
БУРАТИНО-БАНКРОТ



Рисунок 8
СЫН БУРАТИНО И МАЛЬВИНЫ

искусственных существ. Кстати, у снеговика тоже острый нос из морковки.

Нос может выступать и как национальный признак: еврейская «сабелька», славянская «картошка», античный или кавказский орлиный профиль. На память приходят имена Фрунзика Мкртчяна, Жанны Агузаровой или Барбры Стрейзанд, про которых писали, что нос их «начинается от середины лба и кончается у дальнего саксофона в оркестре».

Итак, что же такое для личности *нос*.

Как отмечают Д.Б. Гудков и М.Л. Ковшова, «первоначальной оппозицией, с которой начинается для человека осмысление бытия, является осмысление «Я – Мир». А нос выступает важнейшим знаком телесной границы. Чем он длиннее, тем шире собственные границы, это знак экспансии личности.⁴¹ То есть нос – самая выдающаяся как в прямом, так и переносном смысле часть личности. Это выход за рамки, за пределы.

В этом же исследовании приводятся следующие фразеологизмы⁴², связанные с носом:

- 1) *нос к носу, носом к носу* – совсем близко, на минимальном расстоянии с другим лицом;
- 2) *под <самым> носом* – рядом, близко;

⁴¹ Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры. Материалы к словарю. – М.: Гнозис, 2007. С. 227.

⁴² Там же. С. 227–237.

- 3) из-под <самого> носа — с самого близкого расстояния;
- 4) не видеть дальше своего носа — не замечать очевидного, в пространстве и во времени;
- 5) на носу — совсем скоро, вот-вот будет;
- 6) водить за нос — обманывать, дурачить;
- 7) натягивать/натянуть нос — провести, обмануть (с эротическим подтекстом);
- 8) держать нос по ветру — беспринципно менять взгляды, оценки, поведение в зависимости от изменения обстоятельств (зооморфная метафора, уподобляющая действия человека поведению животного, старающегося уловить запах, поднимает нос в направлении ветра);
- 9) совать/сунуть <свой> нос — вмешиваться не в свое дело;
- 10) зарубить на носу — крепко запомнить, учесть на будущее;
- 11) с носа, на нос — с каждого человека, на каждого участника;
- 12) оставить с носом — обмануть, оставить ни с чем.

Кроме того, есть такие выражения, как *нос не дорос*, *с гулькин нос*, *задирать нос*, *воротить нос*, *утереть нос*, *опустить нос*, *повесить нос*, *щелкнуть по носу*, *занюханный*, *морщить нос*, *кровь из носу*, *крутить нос*, *ковырять в носу*, *сопеть носом*, *нос в тряпочку* и т. д.

С.И. Левикова в словаре молодежного сленга так определяет выражения, характеризующие эту часть лица: *бардачок*, *дышило*, *дюбель*, *ключ*, *носопырка*, *паяльник*, *розетка*, *рубильник*, *слива*, *храповик*, *шпана*, *шинобель*, *шнопак*. Длинный нос — *киль*, крупный — *бампер*, *хобот*, с горбинкой — *шнорхель*.⁴³ Кстати, в этом же источнике слово «буратино» означает: 1) дурак, идиот, 2) пенис, 3) эрекция по утрам⁴⁴; «буратинить», «пробуратинить» — обмануть или облапошить, видимо по аналогии со словом «динамить» или «продинамить».

В северных районах Белого моря выдающиеся части берега называют не мысами, а носами (например, Канин нос в Белом море). По этому поводу есть детское стихотворение Самуила Яковлевича Маршака: «Учитель задал мне вопрос: / Где расположен Канин Нос? / А я не знал, который Канин, / И показал на свой и Ванин»⁴⁵.

⁴³ См. Левикова С. И. Большой словарь молодёжного сленга. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. С. 811–812.

⁴⁴ Там же. С. 49.

⁴⁵ Маршак С. Я. Собр. соч.: В 8 т. Т.1. — М.: 1970. С. 123.

Как отмечают Д. Гудков и М. Ковшова, «нос принципиально негероичен и нелиричен»⁴⁶. Вспомним в этой связи характерную черту лица героя пьесы Э. Ростана «Сирано де Бержерак» и его смерть как способ преодоления дегероизации — «этот нос вредит и героизму»⁴⁷.

Автор пьесы отмечает, что поэт глубоко переживает оценку своего облика именно как *уродство*, которое обрекает его на одиночество (выделено мной — Н.М.):

Увы! Как все *уроды*,
Гнать должен бы я прочь любовную мечту.
Меня нельзя любить!⁴⁸

В другом переводе это место звучит также резко:

...И кончилась мечта; на каменной стене
Тень носа моего, как назиданье мне...
... Увы! Судьба ко мне жестока.
За то, что я *урод*, я должен одиноко
Всю жизнь влачить...⁴⁹

Однако Сирано не смиряется, а, наоборот, навязывает новые нормы оценки личности, где превалируют другие качества:

Не проживет на свете и минутку
Тот, кто заговорит про злополучный нос⁵⁰.

Это не авторское преувеличение Ростана, так как в своих книгах Сирано де Бержерак сам отмечал это: «Большой нос — признак остроумия, учивости, приветливости, благородства, щедрости, маленький же нос свидетельствует о противоположных вещах»⁵¹.

⁴⁶ Гудков Д. Б., Ковшова М. Л Указ. соч. С. 238.

⁴⁷ Ростан Э. Сирано де Бержерак / Пер. с фр. Т. Щепкиной-Куперник. — СПб.: Лицей, 1992. С. 76.

⁴⁸ Там же. С. 75.

⁴⁹ Ростан Э. Сирано де Бержерак / Пер. фр. Е. В. Баевой, М. Д. Яснова. — СПб.: Наука, 1999. С. 54.

⁵⁰ Ростан Э. Сирано де Бержерак / Пер. с фр. Т. Щепкиной-Куперник. — СПб.: Лицей, 1992. С. 145.

⁵¹ Сирано де Бержерак. Государство Луны // Утопический роман XVI—XVII вв. — М. 1971. С. 297.

Или возьмем известную сказку В. Гауфа «Карлик-нос», где в конце концов происходит освобождение от чар злой колдуньи (маленького роста, горба и огромного носа)⁵².

Кстати, автор данной статьи тоже носат и на себе прочувствовал, что означает для подростков негероичность их облика. Каково же приходится мальчикам, которые не могут или не хотят соответствовать предлагаемому нормативному канону, отметил Игорь Кон⁵³.

«Да, как трудно воспитывать мальчиков,— соглашается Игорь Кон вместе с такими мальвинами от педагогики». Их («педагогических *теток*») мальчишеская агрессия просто пугает⁵⁴, а ведь это необходимая форма становления мужчины.

Вот Буратино и подает образец такого мальчишеского поведения⁵⁵ наперекор внешним обстоятельствам — «когда нос на семерых рос, а одному достался». Кстати, в фильме Нечаева при первой же встрече с Барабасом на улице он с ходу дразнит его, показывая ему нос!⁵⁶

Итак, суммируем представление о носе в телесном коде культуры:

⁵² Гауф В. Сказки (по изданию 1903 г.). — М.: Алгоритм, 1999. — 464 с.

⁵³ См. Кон И. С. Мальчик — отец мужчины. — М.: Время, 2009.

⁵⁴ Медведев В. Модели женской идентичности в сказках Шарля Перро: психоаналитическое исследование // Russian Imago 2002. Исследования по психологии культуры. — М.: Аграф, 2004. С. 239–380.

⁵⁵ Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свищунова Е. В., Шафирова Е. М. Самосознание проблемных подростков. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 332 с.

⁵⁶ Жестикулирующий держит руку напротив носа так, что она касается его кончика большим пальцем, расправляет остальные пальцы и шевелит ими. Для дополнительного эффекта можно высунуть язык и приставить другую руку, чтобы «нос» стал ещё длиннее, а насмешка — ещё сильнее.

Армстронг указывает, что в английском языке «показать нос» имеет четырнадцать разных наименований: «длинный нос», «веер королевы Анны», «японский веер», «испанский веер», «мельница для кофе», «салют из пяти пальцев». Значение — насмешка и оскорбление. В данной работе предлагаются следующие толкования: искаженное отздание чести, угроза высморкаться на оппонента, гротескный нос, нос-фаллос, намёк на дурной запах либо зловоние оппонента. Чаще всего этот жест делают дети. См. Армстронг Н. Толковый словарь языка жестов. — М.: АСТ, Астрель, 2007. С. 136–137.

- является знаком границы внутреннего пространства человека;
- является своеобразным знаком временной границы при пространственном осмыслиении времени;
- связан с символикой обмана;
- метонимически замещает человека вообще;
- метонимически связывается с представлениями о чувственном восприятии окружающего мира, с получением информации о нем;
- обладает фаллической символикой, связан с телесным «низом»⁵⁷.

Надо добавить, что нос человека связан вообще с его наличностью в этой жизни (или, как говорят философы, укорененностью-в-бытии). Недаром иносказательно смерть называют курносой или чаще *безносой*. То есть он вечно живой, вечно с нами.

Художник-иллюстратор является одним из первых и, как правило, очень вдумчивых читателей, поскольку ему надо визуализировать, создать зрительный образ главного героя, наделить его характером. Стиль и авторская манера разных художников отличаются, но в одном они единодушны. В иллюстрациях первого издания (1936 г.) Б. Малаховского, а также всех последующих — А. Каневского, Л. Владими르ского и других — у Буратино нос всегда оптимистично, уверенно вздернут *вверх*, а у Пиноккио нос горизонтален или чаще печально смотрит *вниз*. На некоторых иллюстрациях он даже выглядит скорее как печальный Пьеро (ср. рисунки 1 и 2)

Так, можно сказать, что нос Буратино — это наше очень большое, национальное достояние. Совсем не то что жалкий обрубок-коротышка у *пьеरообразного* итальянца Пиноккио.

Кроме того, у Пиноккио нос либо бульбообразный, либо просто ровная палочка. А у нашего героя острый, как *штык* у русской трехлинейной винтовки системы Мосина.

⁵⁷ Гудков Д. Б., Ковшова М. Л. Телесный код русской культуры. Материалы к словарю. — М.: Гнозис, 2007. С. 238–239.

ЗАЧЕМ ТОЛСТОЙ НАПИСАЛ ПРЕДИСЛОВИЕ

Помните начало обращения А. Толстого от автора: «Когда я был маленький,— очень, очень давно,— я читал одну книжку; она называлась “Пиноккио, или Похождения деревянной куклы” (деревянная кукла по-итальянски — буратино...) Выдумывал такие похождения, каких в книге совсем и не было. Теперь, через много-много лет, я припомнил моего старого друга Буратино...»⁵⁸.

Это все сплошная мистификация. Первый перевод Пиноккио был выполнен в 1906 году, когда студенту-механику Толстому шел уже 24 год и он проходил практику на Невьянском металлургическом заводе на Урале. Он в детстве учил немецкий, позже, возможно,— латынь и немецкий, но итальянским языком он свободно не владел. Перевод Пиноккио ему сделала писательница Нина Петровская только в 1922 году в Берлине⁵⁹, когда Толстому было более 40 лет, и выпустил он в своей обработке эту сказку в 1924 году.

Вот что он сам пишет в «Автобиографии»: «Детских книг я почти не читал, должно быть, у меня их и не было (курсив мой — Н.М.). Любимым писателем был Тургенев. Я начал его слушать в зимние вечера лет с семи. Потом — Лев Толстой, Некрасов, Пушкин... Лет с десяти я начал много читать — все тех же классиков. А года через три... в реальном училище, я добрался в городской библиотеке до Жюля Верна, Фенимора Купера, Майн-Рида и глотал их с упоением»⁶⁰. Вполне стандартный набор книг для тринадцатилетнего подростка. Но Коллоди в этом списке нет.

Так зачем же надо было ссылаться на *несуществующую* книгу? Зачем и кому нужна эта мистификация?

Возможны следующие причины.

1. Надо было обосновать разницу между Пиноккио и Буратино, якобы ссылаясь на память и давность времени. Здесь Толстой повторяет (дважды по два), что читал «очень, очень давно» и прошло «много-много лет». В этом предисловии, кстати, легко происходит *переход* от одного имени героя к другому: сначала он называет его как некую безымянную куклу — буратино, а потом переходит к име-

⁵⁸ Толстой А. Н. Собр. соч. Т. 8. С. 145.

⁵⁹ Петровский М. С. Указ. соч. С. 154.

⁶⁰ Толстой А. Н. Собр. соч.: Т. 1. С. 39–40.

ни собственному. Происходит не только трансформация, но и смысловое углубление имени и вообще всего текста. Ведь нужно было перенести произведение из одной культуры в другую культуру. При этом происходят не только потери, но и приобретения.

Этот прием мы можем назвать ***трансдукцией***. В биологии так определяется частичный перенос генетического материала, который приводит в итоге к коренному изменению наследственных свойств у потомков (не путать с мутацией). Исходное произведение можно назвать толчковым, или *базовым*. Как правило, базовое произведение урезается, многие сюжетные ходы сокращаются, или акцент переносится на другие. А самое главное — появляется совершенно иной «посыл» текста, для ожиданий и требований иной социальной среды, переосмысливаются мотивации героев.

Полностью трансдуктивны поэтому, на наш взгляд, также «Волшебник Изумрудного города» Александра Волкова (ср. базовый текст «The Wizard of Oz» Ф. Баума), в определенной мере «инфантанизированный» «Винни-Пух» Бориса Заходера (ср. с *Winnie-the-Pooh* A. Милна)⁶¹ и т. д.

2. Оправдать вольные сюжетные линии, появление новых героев и отсутствие прежних, а главное — сделать иное окончание, интерпретацию, итог книги: «...выдумывал такие похождения, каких в книге совсем и не было».

3. Показать, что сказка не содержит аллюзий на современные литературные ассоциации (театральные конфликты, критика символистов и т. д.), в чем Толстого нередко обвиняли.

4. Сделать ситуацию отстраненной, «нездешней», иностранной. Как ранее это делали русские писатели и поэты, выдавая свои собственные тексты за переводы с французского или немецкого.

5. Сделать *многослойнее* структуру текста, зашифровать больше «взрослых» посланий, намеков, скрытых цитат, мотивов. Ведь первоначальный подзаголовок к сказке был «*Для детей и взрослых*».

6. Создать утопию возможности свободы творчества при жестком тоталитарном контроле, тщательно замаскировав ее под старую иностранную детскую сказку. Камуфляж, эзоповский язык, намеки как путь к творческой свободе, как «ворованный глоток воздуха».

⁶¹ Вдовенко И. В. Стратегии культурного перевода. — СПб.: Рос. ин-т истории искусств, 2007. С. 47–50.

Понятно, что Буратино и Пиноккио роднит библейский сюжет — уход и возвращение «блудного» сына (Евангелие от Луки, гл.15, стих 11-32). Но как различно их возвращение к отцу. Первый возвращается как победитель, владелец волшебного ключа, открывающий всем, в том числе и своему отцу, новый мир. Второй встречается с папенькой в животе у акулы⁶² и помогает выбираться обоим, то есть они оба изгои и это случайная встреча двух несчастных бродяг-неудачников. Один на щите — другой со щитом. Таким образом, здесь происходит игра с исходным сюжетом, его двойное рефлексивное разворачивание.

ОБРАЗ БУРАТИНО КАК ЧАСТЬ НАШЕГО ИМПРИТИНГА

Буратино очень легко вошел в детское подсознание. И сохранился у взрослых на всю оставшуюся жизнь, поэтому в российском культурном коде его место так велико. Его образ присутствует в рекламе товаров, особенно детских.

Импритинг культурных образцов наиболее интенсивен в детстве, так как «...ранний импритинг имеет колossalное значение на мотивы поведения людей»⁶³. И, видимо, чем раньше он происходит, тем глубже он укореняется в подсознании взрослых.

Нобелевский лауреат (1973 г.) Конрад Лоренц и его эксперименты по импритингу на серых гусях, показали, насколько важен процесс запечатления для детеныша облика матери⁶⁴ и родного дома. Малая родина, отчий дом для гусенка «там, где он впервые взлетает и исследует окрестности сверху»⁶⁵. То же самое и для человека.

А как определяют импритинг культурологи? А.С. Ахиезер считает, что это «способность личности эмоционально воспринимать новые идеи, смыслы, новые для нее элементы культуры от источников, пользующихся у нее авторитетом, например, от то-

⁶² Коллоди К. Указ. соч. С. 157–162.

⁶³ Рапай К. Указ. соч. С. 20.

⁶⁴ Лоренц К. Год серого гуся. — М.: Мир, 1984. С. 21.

⁶⁵ Там же. С. 22.

тема, вождя, отца, учителя, радиокомментатора, референтной группы и т. д.»⁶⁶.

Импритинг имеет место в определенных условиях, когда новый элемент восполняет некоторый культурный вакуум, отвечающий определенной потребности (например, недостаток знаний, касающихся того или иного предмета)⁶⁷.

Почему же одни идеи усваиваются, а другие нет? Идеи наталкиваются на сложившийся *менталитет*, передающийся из поколения в поколение. По мнению А. Ахиезер, он встроен внутрь данной культуры, не рефлектируется и представляет «особый устойчивый способ организации, освоения, осмыслиения всех форм реальности через систему основополагающих дуальных оппозиций, систему основополагающих ценностей»⁶⁸. Эта система включает, по мнению данного автора, следующее:

- 1) меру между эмоциональным и интеллектуальным уровнями в принятии решений;
- 2) меру между стремлением оставить все без изменения, экстраполировать культурный потенциал прошлого на осмыслияемое или пойти по пути интерпретации, открывающей путь новому, ориентированному на прогресс, развитию;
- 3) меру между полюсами оппозиции «условия — цели», что может быть выражено стремлением ограничиться изменением условий либо развитием целей, а также ориентацией на поиск средств;
- 4) меру преодоления оппозиции «комфортное состояние — дискомфортное состояние»;
- 5) меру преодоления смысловых различий между полюсами дуальной оппозиции «монолог — диалог», меру возможного взаимопроникновения этих смыслов;
- 6) определение приемлемого потока новшеств, приемлемого шага новизны;

⁶⁶ Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Т. 2. Теория и методология. — Новосибирск: Сибирский хронограф, 1998. С. 193.

⁶⁷ Там же. С. 194.

⁶⁸ Там же. С. 275.

- 7) меры рефлексии, критического отношения к самому себе, способность к самоизменению, саморазвитию;
- 8) систему нравственных идеалов, как, например оппозиция «соборный нравственный идеал – авторитарный нравственный идеал» и т. д.;
- 9) уровень творческого потенциала, который в первом приближении мог бы быть измерен масштабом приемлемых, освоенных новшеств и их новизной.

Этот перечень может быть продолжен, но видно, что подобный набор во многом задает существенные характеристики личности. Для нашего исследования принципиальное значение имеет возможность самоизменения и саморазвития личности. С одной стороны, этот процесс связан с принятием культурных норм как особых рамок, систем запретов, а с другой – с осознанием их как запретов. Фиксация норм и их нарушение происходит одновременно в динамике самого процесса формирования личности.

В этой связи особый интерес представляет обращение к героям, особенно детских произведений, которые занимаются нормотворчеством, нарушая «старые» нормы. Здесь нам и помогают герои «Золотого ключика».

МОИ СЛУЧАИ ИМПРИТИНГА

Когда я старшим школьником однажды стал читать роман В.Скотта «Айвенго», то столкнулся с тем, что некоторые сцены я словно знаю в лицо. Но точно знал и то, что ранее я никогда его *не читал*. Оказалось, что в детстве, когда мне было года три-четыре, я *слышал*, как его читали вслух старшие ребята. И я запомнил «звучавший» текст. Естественно, с возрастом это крепко-накрепко забылось. А потом это знание всплыло.

Возвращаясь к появлению предисловия к «Золотому ключику», можно предположить, что поскольку мать Толстого была образованным человеком и писательницей, то она могла читать «Приключения Пиноккио» сыну вслух в собственном переводе. Но тогда многое из содержания теряется, слуховая память менее информативна. Во-вторых, он в предисловии так и пишет – «сам

читал». В-третьих, на хуторе Сосновка в детских забавах с немногочисленными ребятишками Толстой не играл роль культуртрегера. Наоборот, он писал в автобиографии, что был менее опытен в сравнении с крестьянскими детьми, уступал им в знании природы, учился у них.

Другая история связана с Ф.М. Достоевским. Я ранее читал его некоторые произведения — «Записки из мертвого дома», что-то еще, но не было какого-то «открытия» текста. А главные вещи не читал: они были странными, было ощущение какой-то болезненной вычурности.

Но однажды я серьезно простудился, была высокая температура. Я взял томик Федора Михайловича — «Братья Карамазовы» — и стал читать. Удивительное дело, мое горячечное состояние полностью совпало с раскаленным, страстным содержанием. Как же я плакал вместе с Алешей Карамазовым о погибшем мальчике Илюшечке. Я понимал, конечно, что это *выдумка*, творческая фантазия автора, но упрямые слезы текли и текли по щекам. И слова Алеши, что память об этом мальчике есть самое лучшее воспитание, еще более усилили впечатление. Как будто и я тоже стоял в толпе друзей мальчика и внимал им со слезами.

Однако, когда я старался обратиться к чтению Достоевского будучи здоровым, мне мешал какой-то ментальный барьер. Но стоит заболеть, как он исчезает, подсознание освобождается и слова обретают совершенно иную эмоциональную окраску. Просьба не повторять этот опыт, то есть не болеть.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Произошла трансдукция образа Буратино: новый герой уже мало похож и внешне, и особенно внутренне на свой исходный образ. Зато это привело к его успешному укоренению в русской культуре и менталитете.

Общественное самосознание превращается в серьезную проблему на стыке эпох, а также на круtyх социокультурных переломах, что требует для своего преодоления сдвигов в менталитете.

Трансдуктивность в сфере культуры просто необходима, видимо, так и происходит кросскультурное влияние. Это не недо-

статок, а достоинство культуры-реципиента, когда происходит взаимообогащение и взаимовлияние с культурой-донором. Главный критерий — талант трансдуктора.

Этот прием в детской литературе применялся не только Толстым, но и другими. Но только у него оказалась наиболее счастливая судьба.

Кроме того, «Золотой ключик» — это детский «Дон Кихот», кстати, их роднит и природная легкость тела, сухощавость. Произведение Сервантеса создавалось сначала как *пародия* на рыцарские романы средневековой Европы. Но книга про идальго из Ламанчи постепенно переросла пародируемое литературное направление, которое возродилось сейчас как роман фэнтези. Так и с Буратино. Мало кого сейчас интересует, кого и как пародировал Толстой — Блока или Мейерхольда, почему он высмеял символистов, зачем ему это было необходимо. Осталась великолепная веселая книга для мальчишек и их родителей.

Об этом хорошо написал Владимир Высоцкий в «Балладе о борьбе»⁶⁹ из фильма «Стрелы Робин Гуда» (1976):

Если путь прорубая отцовским мечом,
Ты соленые слезы на ус намотал,
Если в жарком бою испытал что по чем,—
Значит, нужные книги ты в детстве читал!

«Золотой ключик» — это тоже набор нужных ситуаций-кодов: собственная независимость, отношение к девочкам, защита от обмана («на жадину не нужен нож....») и т.д.

Александр Прохоров предложил три этапа эволюции советского киногероя Буратино — сталинизм, «оттепель», «застой».⁷⁰ Сейчас наступил новый период в жизни нашего общества. Вероятно, будут все новые и новые прочтения этой великой сказки.

Если образ Пиноккио уходит корнями в XVIII век, а иногда даже в XVII (например, Джепетто и Антонио носят парики и т. д.), то Буратино здесь и сейчас, он вне времени. Точнее, *герой на все времена!*

А кто идет ему смену?

⁶⁹ Высоцкий В. С. Указ. соч. С. 286.

⁷⁰ Прохоров А. Указ. соч. С. 153.

Может быть, Незнайка⁷¹ и его друзья? Но это спорные кандидатуры⁷². Его назначили официальным лицом России в Шанхае («Экспо-2010») и вокруг него кипят такие нешуточные страсти⁷³. Может, иностранец кролик Багз Банни? Вечные драчуны Том и Джерри? Суетливая доисторическая белка? Чудик на гусеницах Валл-И? Зеленорожий Шрэк? Кто же это будет?

В заключение можно привести слова Ю.М. Лотмана о появлении в современной культурологии «гибридных» областей знания и необходимости переноса методов одних наук в другие: «Наука для своего плодотворного развития нуждается в информации об исследовательских поисках, даже если не все из них представляются одинаково удачными»⁷⁴. Насколько наша попытка была успешной, судите сами.

⁷¹ Райков А. А. Незнайка // Новый мир. – 2005. – № 3. – С. 131–142.

⁷² Муртазаев А. Незнайка в РФ, или Почему никто не хочет стать Перельманом, зато все мечтают стать Абрамовичем? // Новая газета. – 2008. – 14–17 февр.

⁷³ Клименко И. Наши Незнайки и китайская грамота // Новая газета. – 2009. – 18 нояб.

⁷⁴ Искусствометрия: методы точных наук и семиотики / Сост. и ред. Ю. М. Лотман, В. М. Петров. – М.: ЛКИ, 2007.

ПОНИМАНИЕ СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ СЮЖЕТНО-СОБЫТИЙНОЙ КОМПОЗИЦИИ ФИЛЬМА Р. БЫКОВА «ЧУЧЕЛО»

В.С. Собкин, О.С. Маркина

Фильм «Чучело», вышедший на экраны более двадцати лет назад, стоит особняком в ряду советских кинофильмов для детской и юношеской аудитории. Широкий общественный резонанс, сопровождавший его выход на экран, был вызван в первую очередь тем необычным углом зрения, под которым в картине рассматривался мир детства. Подросток здесь выглядел не таким правильным, каким его обычно привыкли видеть, а школа как институт духовно-нравственного воспитания обнаруживала свою явную несостоительность. При этом жесткая лента Р. Быкова не только обличала двоемыслие и конформизм, но и утверждала право человека на индивидуальность. Главная героиня фильма проходит путь нелегких испытаний, отстаивая перед лицом школьного класса свое человеческое достоинство и честь.

Проблемы, поставленные в фильме, не потеряли своей актуальности и сегодня. Вместе с тем, обращаясь к исследованию особенностей его восприятия и понимания современными подростками, следует учитывать и своеобразие того реального социокультурного контекста 80-х, который определяет содержание идеологических, социальных и культурных конфликтов фильма. Понятно, что четверть века, которая отделяет поколение сегодняшних подростков от момента выхода фильма на экран, задает и особую *культурно-историческую дистанцию*, влияющую на характер зрительского восприятия. Новые социальные ожидания и социальные установки аудитории, а также изменившиеся нравственно-эстетические ориентации могут стать либо барьером, препятствующим проникновению в художественную ткань киноповествования, либо существенно трансформировать понимание зрителями отдельных сюжетных линий.

В данной работе мы остановимся на результатах анкетного опроса зрителей, который осуществлялся сразу после просмотра ими художественного фильма. Процедура опроса проводилась в четырнадцати малых группах (по 15–20 человек), среди учащихся 8–10-х классов средних школ г. Москвы. Заметим, что наряду с анкетным опросом использовались также специальные психосемантические методики, результаты которых уже нашли отражение в цикле наших предыдущих публикаций, посвященных особенностям понимания современными подростками фильма Р. Быкова «Чучело» [17;18; 19; 20; 21; 22]. Всего в исследовании приняли участие 220 человек.

В настоящей статье мы охарактеризуем мнение зрителей-подростков относительно четырех аспектов: актуальности фильма; эпизодов, отражающих его основное содержание; эпизодов, вызывающих наиболее сильные эмоциональные переживания; особенностей понимания отдельных тематических линий художественного повествования, которые лежат за рамками его основной сюжетно-событийной канвы.

АКТУАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

После просмотра фильма зрителей-подростков просили ответить на вопрос о том, является ли, на их взгляд, фильм «Чучело» актуальным сегодня, и при этом обосновать свое либо положительное, либо отрицательное мнение.

В целом полученные результаты показывают, что большинство современных подростков (72,6%) считают фильм Р. Быкова «Чучело» актуальным. Остальные же придерживаются противоположной точки зрения.

Содержательный анализ ответов позволил выявить достаточно широкий спектр мнений, опираясь на которые, зрители обосновывают свою оценку актуальности фильма (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, почти каждый второй (45,7%) из тех, кто считает фильм актуальным, в то же время затруднился содержательно обосновать свое мнение. Высказывания же респондентов, выделяющих в фильме ту или иную актуальную для нашего времени проблематику («детская жестокость», «изгой в коллективе»,

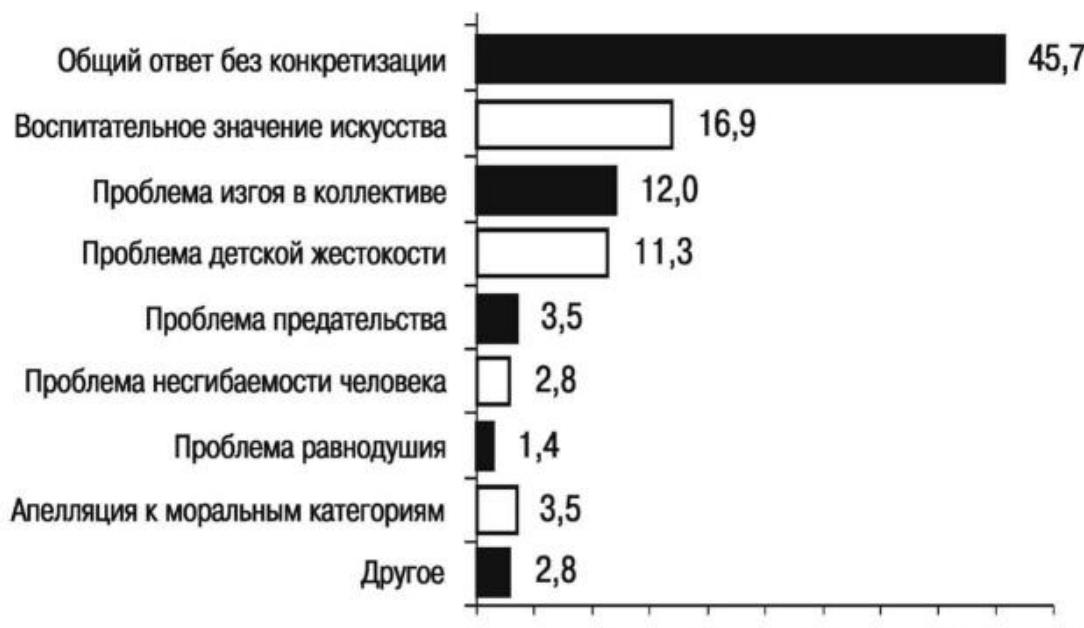


Рисунок 1

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИСПЫТУЕМЫХ, ОБОСНОВЫВАЮЩИХ МНЕНИЕ
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО» (%)

«предательство», «человеческое равнодушие», «несгибаемость человека»), суммарно составляют 34,5%. Выделяется также группа респондентов, апеллирующих при обосновании актуальности фильма к таким моральным категориям, как *гуманность, справедливость, совесть, честь, преданность, честность и вера* в человека.

Особо следует отметить группу зрителей (16,9%), отметивших специфическую воспитательную функцию фильма. Эти зрители фиксируют, что просмотр художественного фильма позволяет «испытать человеческие чувства», «пронизывает до глубины души и заставляет подумать о своих поступках в будущем», «учит человеколюбию», «уважению к человеку», а также «учит людей не превращаться в животных». Подчеркнем, что для высказываний, объединенных в эту группу, характерна, как правило, обращенность воздействия фильма «на себя» (какие он вызвал у «меня» чувства, чему «меня» научил и т. п.).

Рассмотрение высказываний зрителей, не считающих фильм актуальным (24,4%), выявило следующее распределение различных типов обоснований (см. рисунок 2).

Как мы видим, в данном случае, так же как и при обосновании актуальности фильма, отмечается высокий процент зрителей (34,7%), давших общие ответы, не конкретизируя свое мнение: «те

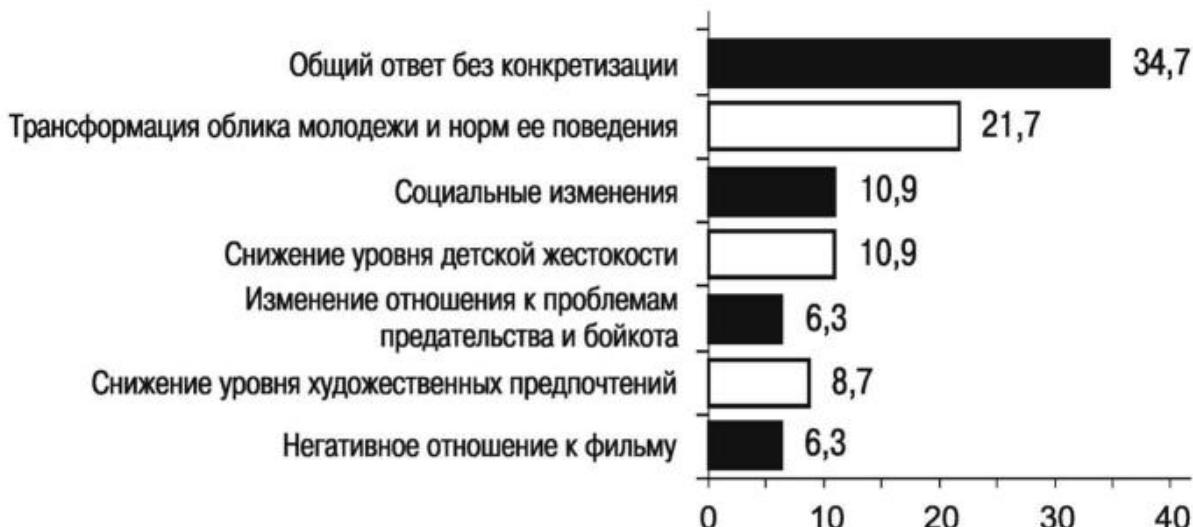


Рисунок 2

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИСПЫТУЕМЫХ, НЕ СЧИТАЮЩИХ
ФИЛЬМ АКТУАЛЬНЫМ (%)

времена давно прошли», «фильм прошлого времени», «такие ситуации сейчас редкость».

Пятая часть респондентов (21,7%) при обосновании своего мнения отмечает трансформацию облика современной молодежи, а также изменение норм ее поведения: «в наше время одноклассники так друг к другу не относятся», «сейчас у одноклассников нормальные отношения между собой», «в наше время одноклассники проявляют больше уважения друг к другу» и др. Каждый десятый респондент (10,9%) указывает на наличие социальных изменений («изменение общества и строя»), препятствующих признанию фильма актуальным.

Среди прочих изменений современного общества зрителями-подростками называются «снижение уровня детской агрессивности и жестокости» (10,9%), а также изменение отношения современных подростков к проблемам предательства и бойкота» (6,5%): «в наше время никаких бойкотов не объявляют», «сейчас другие отношения между людьми», «за предательство уже не так измываются над человеком». Следует отметить, что при обосновании своей позиции у этих респондентов обнаруживается понимание той же основной проблематики художественного фильма, что отмечалась и среди зрителей, считающих фильм актуальным, однако в представлении первых темы детской жестокости и предательства потеряли свою злободневность.

Кроме того, полученные результаты показывают, что 8,7% респондентов, обосновывая свою позицию о неактуальности фильма для современной аудитории, апеллируют к снижению уровня художественных предпочтений зрителей: «многим людям подобные фильмы кажутся бессмысленными, они помешаны на глупых и пошлых американских комедиях»; «людям более интересны боевики, романтические фильмы, ужастики»; «в наше время очень редко затрагивают в фильмах жизненные темы». Как мы видим, эти зрители не отказывают фильму в художественной ценности, однако указывают на снижение уровня его актуальности для современного зрителя вследствие усиления в обществе ценностей массовой культуры. Вместе с тем выделяется отдельная категория ответов (6,5%), фиксирующих негативное отношение зрителей к фильму в силу его низкого художественного уровня: «он скучный и тупой», «нудный, скучный и про пионеров» и др.

Обобщая изложенные выше результаты, отметим три момента. Во-первых, было выявлено, что вне зависимости от признания или опровержения актуальности художественного фильма весьма значительная часть зрителей-подростков затрудняется аргументировать свою позицию. Во-вторых, мы видим, что ряд проблем, затронутых в фильме, таких, например, как «детская жестокость» или «предательство и бойкот» используются зрителями как для обоснования актуальности, так и не актуальности фильма. Таким образом, в зависимости от общей жизненной позиции («сейчас стало лучше» или, наоборот, «сейчас стало хуже») определяется актуальность либо неактуальность фильма. Причем если реальность оценивается негативно, то фильм актуален, если же позитивно — то нет, т.е. фильм теряет свой критический пафос, свою актуальность. Заметим, что в момент выхода фильма на экран проявлялась схожая тенденция, только она была связана с оценкой фильма в модальности «плохой — хороший». Так, те, кто оценивал реальность детской жизни позитивно, воспринимали фильм «Чучело» как очернительство, те же, кто видел недостатки детей и системы воспитания в реальной жизни, признавали фильм как крайне злободневный и необходимый.

В-третьих, и это, пожалуй, самое главное — обращение к художественному фильму, снятому в начале 80-х, предполагает, что на разных уровнях своей художественной организации он, безусловно, включает культурные и социальные реалии своего времени. Вследствие этого ослабление социально-исторической злободнев-

ности отраженных в нем явлений вполне естественно связано с изменением социальных и идеологических обстоятельств. Вместе с тем необходимо отметить, что истинное произведение искусства не стремится к документальному изложению исторических фактов, а ориентирует своего зрителя в той или иной мере, на общечеловеческие ценности. Именно этот внутренний, ценностный слой придает произведению собственно художественное значение и обеспечивает ему, по мнению Ю. М. Лотмана, «художественную долговечность» [13]. Проведенный анализ ответов зрителей-подростков показал, что те, кто отмечает для себя актуальность просмотренного фильма, обращаются в своих высказываниях к таким моральным категориям, как гуманность, справедливость, честь, совесть, преданность и др. Кроме того, в своих ответах они затрагивают такие вечные темы, как проблема изгоя, противостояние личности, равнодушие. Иными словами, здесь явно обнаруживает себя тенденция, связанная с попыткой художественного обобщения нравственно-эмоциональной проблематики. Зрители же, отказывающие фильму в актуальности, в своих высказываниях о нем используют иные критерии аргументации, основываясь преимущественно на фиксации и сопоставлении социальных изменений, а также на формальных оценках («медленный», «скучный» и т. п.). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что восприятие фильма как актуального предполагает ориентацию на ценностную проблематизацию нравственно-этических оснований и, напротив, восприятие его как неактуального связано с дистанцированием зрителя от ценностных оснований, характеризующих основное содержание фильма. Причем подобное дистанцирование связывается и с негативной оценкой фильма в целом.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

Обращаясь к анализу особенностей понимания зрителями-подростками сюжетно-событийной канвы фильма, рассмотрим их ответы на специальный вопрос об эпизодах, которые, с их точки зрения, отражают основную идею фильма (см. таблицу 1).

Как мы видим, при ответе на вопрос о главном эпизоде фильма, зрителями было указано 15 различных сцен. Среди наиболее часто

ТАБЛИЦА 1

МИНЕНИЯ ЗРИТЕЛЕЙ О НАИБОЛЕЕ ВАЖНОМ ЭПИЗОДЕ ФИЛЬМА,
РАСКРЫВАЮЩЕМ ЕГО ОСНОВНУЮ ИДЕЮ (%)

№ п/п	Эпизоды	%
1	Лена первый раз приходит в новый класс	1,4
2	Дети убегают с урока в кино	0,9
3	Дима рассказывает учительнице об уходе класса в кино	0,9
4	Лена берет вину на себя	10,4
5	Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом	0,9
6	Дима и Лена в развалинах старого здания	5,8
7	Дети поджигают чучело	16,0
8	Васильев предлагает Лене не уезжать из города	0,9
9	Лена остригает волосы наголо	4,7
10	Лена приходит на день рождения Димы	14,6
11	Лена отказывается объявлять бойкот Диме	9,9
12	Дедушка Бессольцев дарит классу картину	3,8
13	Дети узнают имя настоящего предателя	10,8
14	Дети пишут на доске «Чучело, прости нас!»	9,9
15	Лена и дедушка уезжают из города	2,4

называемых выделяются шесть, фиксирующих центральные точки в общей структуре киноповествования: завязка («Лена берет вину на себя»), кульминация («дети поджигают чучело»), переломный момент («Лена приходит на день рождения Димы»), момент прощения («Лена отказывается объявлять бойкот Диме»), узнавание имени настоящего предателя и развязка «дети пишут на школьной доске: «Чучело, прости нас!»). Наличие нескольких «пиковых» эпизодов свидетельствует о фиксации зрителями ряда ключевых смысловых точек, относительно которых разворачивается центральный драматургиче-

ский конфликт фильма — противостояние главной героини и класса. В этой связи целесообразно обратиться к рецензиям на фильм, где также специально анализируются данные эпизоды. Так, эпизод, где «Лена берет вину на себя» (его отметили 10,4% зрителей-подростков) в кинорецензиях характеризуется как исходная ситуация, с которой начинается развитие фабульного действия: «Случилась банальная история: класс сбежал с урока в кино, за что и был лишен страстью ожидаемой поездки в Москву. Разочарование детей сменилось ожесточением: “Кто накапал про кино?” В этом “кто?” для Лены заключались и ужас, и боль... предателем был ее “герой” — Димка. И в тот момент, когда Димка сник, струсили, Лена сделала шаг вперед и сказала: “Это я!”» [15,896]. Следующий эпизод, наиболее часто называемый зрителями (его отметил каждый шестой — 16,0%), — «дети сжигают чучело» — считается, как правило, и в профессиональных рецензиях на фильм кульминационным моментом киноповествования: эта наиболее театрально-аффектированная сцена фильма, снятая оператором А. Мукасеем с подчеркнутой экспрессией, становится моментом наивысшего напряжения, сводя воедино многие линии художественного повествования, обнажая характеры главных героев, обличая все ужасы детской жестокости и безнаказанности. Еще один эпизод, называемый респондентами (14,6%) в качестве центрального, фиксирует момент, когда «Лена приходит к Диме на день рождения» и говорит ребятам все, что она о них думает. В кинорецензиях этот эпизод определяется как «бой, в который вступает героиня», за свое первородство, за свое человеческое достоинство, как «перчатка, брошенная в лицо своим обидчикам», как «выстраданное сознание своего морального превосходства и восстановление себя в человеческих правах» [7]. Этот сюжетный момент в общей композиции произведения, по мнению кинокритиков, становится переломным, обозначающим переход главной героини в новое качество осознания себя.

Следующие события, происходящие на экране, уже подготовлены этим эпизодом и могут быть определены как развязка художественного произведения. При этом завершающие эпизоды, с точки зрения значительного числа респондентов, признаются главными, отражающими основную идею фильма. Так, каждый десятый зритель (9,9%) в качестве смыслового ядра художественного произведения называет эпизод, когда «Лена отказывается объявлять бойкот Диме». Напомним, что, объясняя свой отказ непонимающим этот

душевный жест одноклассникам, Лена просто скажет: «Я была на костре». Таким образом, композиционное обоснование этой сцены «последнего напряжения» как бы выводится из самого хода художественного повествования, подводя зрителя к восприятию акта прощения как центральной идеи произведения. Другие два эпизода, когда «дети узнают имя настоящего предателя» (10,8%) и «пишут на доске: «Чучело, прости нас!» (9,9%), по мнению зрителей, также отражают основную идею кинопроизведения, однако она лежит уже в иной смысловой плоскости — осознания обидчиками свой вины и раскаяния. В этой связи заметим, что уже в поэтике Аристотеля эпизоды «узнавания» и «раскаяния» являются весьма существенными для композиционной организации собственно трагедийного действия, ориентированного на порождение катарического переживания у зрителя.

В целом полученные материалы показывают, что эпизоды, наиболее часто выделяемые зрителями в качестве главных, соответствуют основным моментам композиционной организации сюжета. Это в свою очередь позволяет сделать вывод о том, что традиционная схема построения сюжета (заязка — испытание — борьба — развязка) является нормообразующей при понимании и интерпретации фильма зрителями. С нашей точки зрения, этот результат целесообразно сопоставить с работами по структурной поэтике. В частности, если мы обратимся к работам В. Я. Проппа, то можем заметить, что выделенные им функции («нанесение вреда», «испытание героя», «узнавание» и др.) вполне соотносимы с теми смысловыми доминантами, которые выделяют зрители при интерпретации фильма. Иными словами, структурно-семиотические особенности построения текста необходимо соотносить с *морфологией* тех интерпретативных схем, которые определяют зрительское понимание фильма.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМИ ДОМИНАНТАМИ

Наряду с частотностью ответов зрителей-подростков о тех содержательных доминантах, которые, по их мнению, определяют основную идею фильма, интерес представляет также анализ по-

нимания зрителями взаимосвязей между различными эпизодами. В этой связи обратимся к ответам респондентов на дополнительный вопрос о том, с какими ещё эпизодами картины, на их взгляд, может быть связан выделенный ими эпизод, выражаящий основную идею художественного произведения. Это позволит нам охарактеризовать понимание зрителями причинно-следственных связей между эпизодами в общей структуре киноповествования.

Анализ полученных результатов показал, что отмеченные выше шесть эпизодов, которые были названы респондентами как наиболее важные сцены, раскрывающие основную идею фильма, имеют наибольшее число связей как между собой, так и с другими эпизодами фильма. Схематично полученные данные можно представить следующим образом (см. рисунок 3).

Как видно из рисунка, четыре из шести выделенных зрителями в качестве основных эпизодов (№ 3 «Лена берет вину на себя»; № 7 «Дети поджигают чучело»; № 9 «Лена приходит на день рождения Димы»; № 10 «Лена отказывается объявлять бойкот Диме») характеризуются двусторонними связями, т.е. рассматриваются и как причина, и как следствие соответствующих событий в фильме, образуя, таким образом, особую смысловую целостность. Используя в качестве аналогии описанный А. Н. Леонтьевым феномен «сдвига мотива на цель» [11; 12], можно сказать, что эти четыре эпизода образуют своеобразное содержательное поле, где разворачивается интенсивная работа по выявлению причинно-следственных связей между событиями киноповествования. Иными словами, это то основное событийное поле, где на уровне организации сюжета разворачиваются процессы смыслообразования.

Представленные на рисунке данные, на наш взгляд, позволяют охарактеризовать и особенности тех содержательных обобщений, которые возникают у зрителей при восприятии фильма. Так, например, мы видим, что эпизоды № 3 («Лена берет вину на себя») и № 7 («Дети поджигают чучело») играют особую роль в интерпретации основного содержания фильма, поскольку именно к ним чаще всего обращаются зрители при поиске смысловых связей с другими эпизодами. Обращаясь к представлениям К. Левина о психологическом поле [9], можно сказать, что в этом отношении данные эпизоды (наиболее часто связываемые зрителями с другими) обладают и наибольшей «смысловой валентностью».

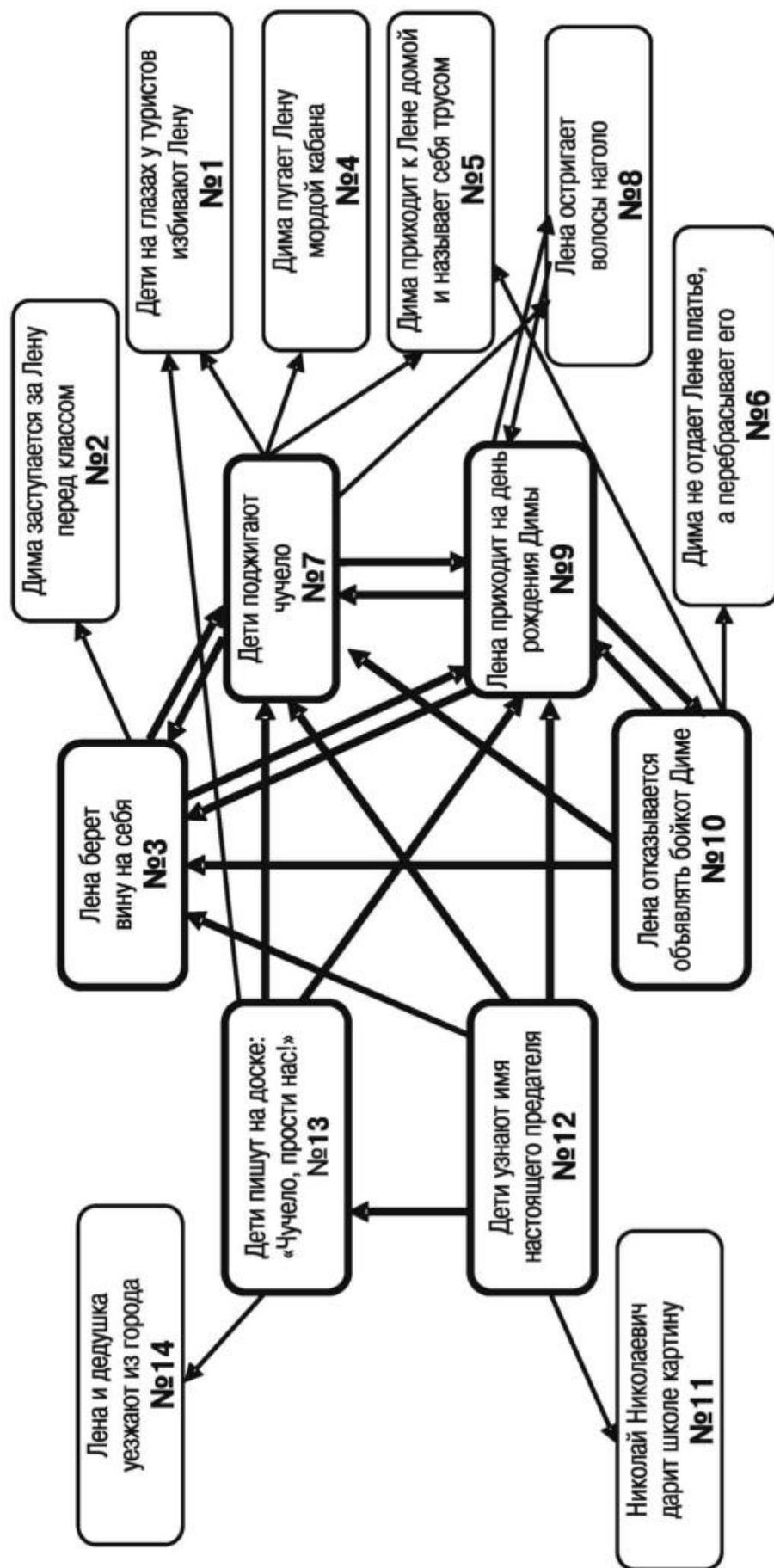


Рисунок 3

Содержательные связи эпизодов фильма, названных респондентами в качестве главных, с другими эпизодами картины

(эпизод, откуда исходит стрелка, назван респондентами в качестве основного эпизода фильма; направление, заданное стрелкой означает, что данный эпизод назван как связанный с этим основным эпизодом)

И наконец, особый интерес представляет анализ связей эпизодов с учетом их места в общей временной композиции фильма. Здесь, в частности, можно отметить своеобразный феномен «замыкания» смысловых связей между эпизодами, расположенными в начале и в конце фильма. Особенno характерна в этом отношении связь финальных эпизодов № 10 и № 12 с эпизодом № 3, что дает основания говорить о композиционном соотнесении конца и начала фильма. Подобное сопоставление конца и начала характеризует определенную культурную норму интерпретации художественного текста, которая предполагает наличие своеобразной содержательной рамки, оформляющей основное содержание художественного текста, и позволяет говорить о смысловом сближении («замыкании») разных содержательных тем киноповествования (например, предательство и преображение героя). Подчеркнем, что такое «замыкание» тем происходит не как следование одного эпизода из другого, а путем совершения зрителем определенной интеллектуальной работы, требующей возвращения к началу фильма. Иными словами, мы видим, что завязка фильма («взятие вины на себя») запускает два разных сюжетных хода, две темы — предательство и преображение героя. Таким образом, можно говорить вслед за Л. С. Выготским [3] об объединении в конце киноповествования (путем обращения зрителя к началу фильма) двух разных сюжетных линий, что порождает особое, катарическое переживание у зрителя.

Обобщая, заметим, что проведенный выше анализ частотности взаимосвязей между эпизодами в ответах испытуемых позволяет выделить три момента: 1) можно говорить об особом содержательном поле эпизодов, на котором и совершается интенсивная работа кинозрителя по установлению причинно-следственных связей между событиями фильма; 2) феномен обратимости причинно-следственных связей между эпизодами можно интерпретировать как проявление психологического процесса сдвига мотива на цель, что позволяет выделить особый тип процессов смыслообразования при понимании фильма на уровне организации сюжета; 3) частотность выделения зрителями эпизодов, определяющая их взаимосвязь с другими эпизодами, дает основание говорить о разной смысловой валентности различных эпизодов фильма, которая играет особую роль в его интерпретации.

ДИНАМИКА КИНОПОВЕСТВОВАНИЯ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ

Помимо главных, по мнению зрителей, событий фильма важно обратить внимание и на те «сопутствующие эпизоды», которые назывались респондентами при определении взаимосвязей между эпизодами фильма. Сочетание сопутствующих эпизодов с главными позволяет раскрыть те дополнительные смыслы, которые характерны для понимания основных сцен.

Рассматривая содержательные связи каждого отдельного эпизода, названного респондентами в качестве главного, расположим их в той временной последовательности, которая представлена в ходе киноповествования. Это позволит выстроить своеобразную партитуру смены смысловых доминант. Заметим, что каждая отдельная ситуация, названная зрителями в качестве центральной, предстает в таком случае в динамике развития киноповествования, где одни эпизоды, расположенные «до», могут трактоваться как причина, а другие, расположенные «после», выступают как ее следствия. Подобное рассмотрение позволяет интерпретировать то «настоящее» содержание, которое имеют в виду респонденты, называя соответствующий эпизод в качестве главного. Рассмотрим более детально структуру связей для каждого из шести основных структурообразующих эпизодов картины.

«Лена берет вину на себя». На рисунке 4 представлены связи этого эпизода с другими эпизодами в той временной последовательности, которая представлена в фильме.

Действие Лены Бессольцевой, когда она «берет вину на себя», является ключевым и определяет завязку конфликтного противостояния героини и класса. Это действие, по мнению зрителей, связано с тремя эпизодами. Один из них происходит до, а два других после данного действия. Так, мы видим, что зрители отмечают его явную связь со сценой, в которой Дима заступается за Лену в тот момент, когда в классе ей дают кличку «Чучело». Этот поступок Димы Сомова выделяет его из общей группы одноклассников и определяет отношение к нему героини фильма, мотивируя ее дальнейшее поведение, когда в критический момент Лена берет на себя его вину. Иными словами, «заступничество» в структуре фильма строится как обратимое действие: Дима заступается за Лену – Лена берет

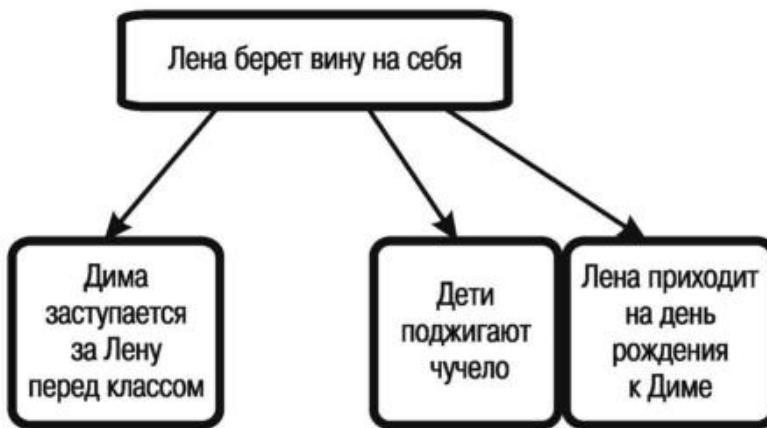


Рисунок 4

Связь эпизода, в котором «ЛЕНА БЕРЕТ ЧУЖУЮ ВИНУ НА СЕБЯ», с другими эпизодами картины

на себя его вину. Подобная обратимость и задает определенный уровень понимания данного эпизода.

Вместе с тем для понимания этого действия Лены важны и его содержательные связи с двумя другими событиями, которые по сюжету происходят после. Это связь с кульминационным эпизодом, в котором Лену за ее «предательство» ждет жестокая расправа со стороны одноклассников (символическое сжигание чучела на костре) и с тем эпизодом, где она отрекается от своего героя (ее приход на день рождения Димы). Понятно, что каждый из названных эпизодов несет в себе определенное содержание, но последовательно соединенные, сопоставленные по принципу «монтажного мышления» («смылового стыка, ассоциативного развития мысли» [23]), они рождают новые смыслы. Здесь принятие чужой вины оказывается связано с *самопожертвованием* главной героини и ее отречением от любимого человека. Таким образом, смысловая проблематизация схематично может быть задана следующим образом: заступничество – взятие вины на себя – жертвенность – отречение.

«Дети сжигают чучело». Иное понимание основной идеи фильма обнаруживается при рассмотрении связей между эпизодами у тех зрителей, которые определяют в качестве центрального эпизод, где «дети сжигают чучело» (см. рисунок 5).

Нетрудно заметить, что в данном случае сохраняется структурная связь между тремя эпизодами, которую мы обнаружили выше: «взятие на себя чужой вины» – «поджог чучела» – «приход Лены

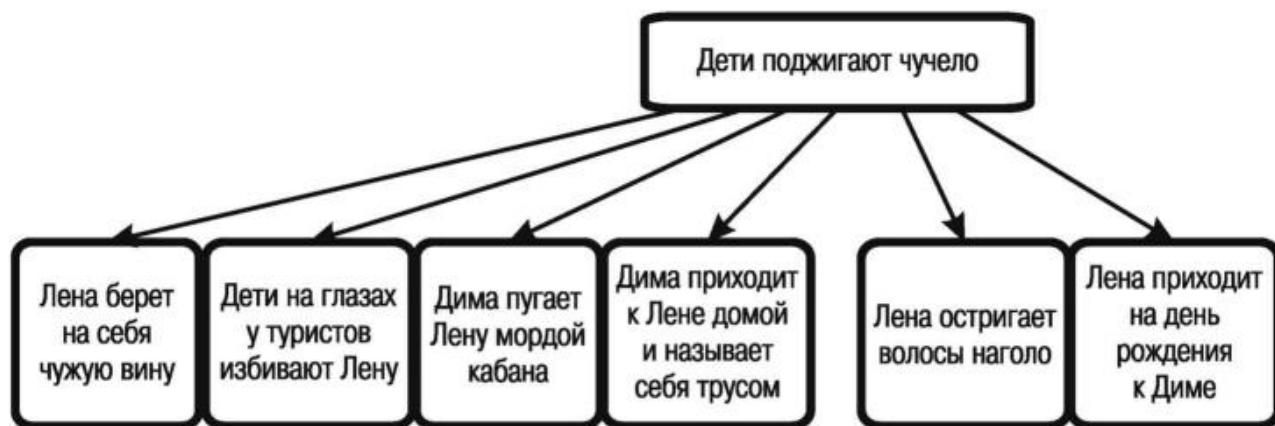


Рисунок 5

Связь эпизода, в котором «дети сжигают чучело»,
с другими эпизодами картины

на день рождения». Вместе с тем здесь добавляются связи с другими эпизодами, которые существенно меняют общий содержательный контекст понимания фильма по сравнению с предыдущей ситуацией, когда главным выступал эпизод «взятия вины на себя».

Действительно, сжигание чучела содержательно связывается зрителями с рядом эпизодов картины, значительная часть которых относится к событиям, предваряющим сцену с костром. При этом подчеркнем, что линия поведения Димы Сомова, связанная с его заступничеством, вытесняется и, наоборот, актуализируются эпизоды, где проявляются его негативные черты и характеристики («пугает Лену мордой кабана», «называет себя трусом»). «Заступничество» Димы трансформируется в его «предательство». Таким образом, смысл действия «взятие на себя чужой вины» преобразуется: это напрасная жертва Лены.

В целом группа выделенных эпизодов обозначает путь тех испытаний, которые пришлось пройти Лене до того, как она была подвергнута символической казни своими одноклассниками. Здесь и жестокое избиение, и объявление бойкота, и предательство. Все эти сцены обуславливают возможность появления кульмиационного момента «сожжения чучела» именно как символической казни главной героини. В этой связи важно обратить внимание на то, что сжигание чучела связывается с проявлением прямой физической агрессии со стороны одноклассников («дети на глазах у туристов избивают Лену»). Это еще раз подчеркивает символический характер самого акта сожжения чучела как публичной казни.

Отметим здесь несколько моментов, которые позволяют рассматривать данный эпизод как особую *точку перехода*, определяющую изменения как в характере главного персонажа, так и в развитии сюжета. Во-первых, символическая казнь (сжигание чучела) повторяет сцену реальной физической агрессии (избиение Лены одноклассниками), с которой начинается фильм. Во-вторых, символическая казнь — это и расплата за принятие на себя чужой вины (символическая расплата за жертвенное поведение). В-третьих, в самой сцене сжигания чучела Дима еще раз предает Лену и проявляет трусость, когда не отдает ей платье и перебрасывает его другим. Иными словами, здесь не просто своеобразный повтор некоторых смысловых тем, обозначенных на предыдущих этапах киноповествования, здесь они сошлись в одной точке, повторены, но уже не на уровне обыденного поведения, а в форме художественного обобщения, в особой символической форме. «Чучело сожжено, и начинает действовать уже преображеный, новый герой. В этом отношении сам факт пострижения Лены наголо имеет символический характер — преображение героя. Акт преображения знаменует собой появление «нового героя», что и определяет новую линию его поведения: открытое противостояние личности и коллектива, когда «Лена приходит на день рождения к Диме». Здесь противопоставление себя коллективу, приобретает особое значение. Это поступок человека, нашедшего в себе силы после множества гонений и унижений подняться с колен и восстановить себя в человеческих правах перед лицом обидчиков. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что зрители, выделившие в качестве наиболее важного эпизода фильма сцену, где дети сжигают чучело, не просто фиксируют *детскую жестокость*, а прослеживают *путь испытаний*, которые приходится пережить жертве школьной травли. При этом подчеркнем, что особая символическая форма наказания героини выступает и как акт инициации, который задает совершенно новый тип поведения героини. Таким образом, мы видим, что фильм понимается совершенно иначе, чем в предыдущем случае, когда в качестве главного эпизода выделялось взятие Леной вины на себя.

«Лена приходит на день рождения к Диме». Содержательные связи между эпизодами, выявленные при анализе ответов респондентов, назвавших в качестве центрального этот эпизод, представлены на рисунке 6.

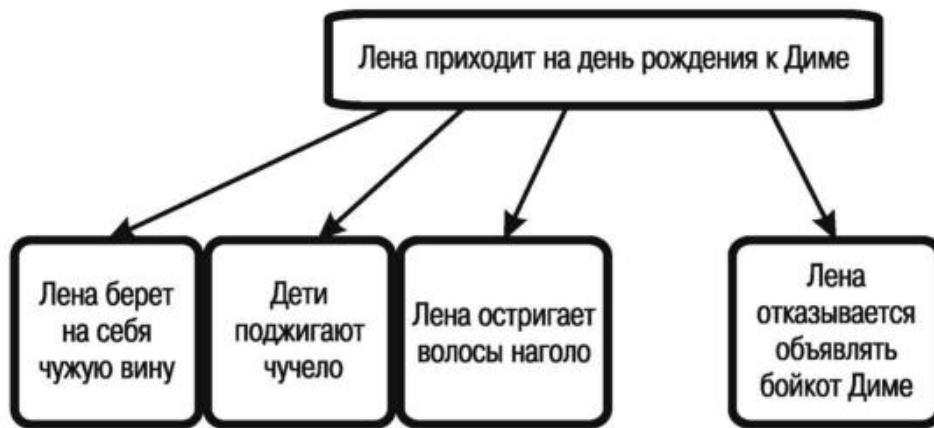


Рисунок 6

Связь эпизода, в котором «Лена приходит на день рождения к Диме», с другими эпизодами картины

В данном эпизоде Лена, остриженная под машинку, является к Диме, пляшет и паясничает перед одноклассниками, а затем обращается к каждому из них поименно, обнаруживая их изъяны и пороки. *Проблема открытого противостояния коллективу и отстаивания геройней своего личного достоинства* приобретает доминирующий характер. Как мы видим, данный эпизод объединяется в зрительском восприятии с целым рядом предшествующих сцен: «Лена берет на себя чужую вину»; «дети поджигают чучело», «Лена остирает волосы наголо». Здесь явно обнаруживается сюжетная логика событий, направленная на актуализацию противостояния личности и коллектива: взятие вины – публичная казнь – противостояние. При этом особое внимание следует уделить тому эпизоду, где Лена остирает волосы наголо. Яркая, эмоциональная и глубоко символическая сцена определяет поступок, совершая который, героиня внутренне перерождается и, отрекаясь от своей прежней жизни, вступает на путь открытой борьбы за свое достоинство и честь. Объединяясь с эпизодом, в котором «Лена приходит на день рождения к Диме», она подводит зрителя к мысли о необходимости отстаивать свои убеждения и быть верным своим внутренним идеалам. Более того, данная идея приобретает объемный смысл при рассмотрении этой сцены в сопоставлении с эпизодом, в котором Лена отказывается объявлять бойкот Диме. Действительно, сам отказ от мщения, прощение геройней того, кто неоднократно ее предавал, знаменует собой особый характер самоутверждения геройни, ее человечность и выстраданное осознание своего морального превосходства.

«Лена отказывается объявлять бойкот Диме». При рассмотрении данного эпизода, который был назван рядом испытуемых в качестве центрального, обнаружены следующие его содержательные связи с другими эпизодами (см. рисунок 7).

Здесь важно обратить внимание на то, что все обнаруженные зрителями связи данного эпизода с другими эпизодами фильма относятся к событиям хронологически предшествующим рассматриваемой сцене. Иными словами, этот эпизод выступает как завершающий для определенной сюжетной линии. Действительно, рассмотренные выше эпизоды, по сути дела, служат теми необходимыми основаниями, раскрывающими смысл поведения героини при ее отказе объявлять бойкот. В этом отношении весьма показательно, что другие участники конфликта (одноклассники Лены) не понимают мотивов ее отказа от мщения. «Так ты его простила?» — скажет, недоумевая, Железная Кнопка, малышка с холодными глазами, идеологический предводитель класса. Этот поступок героини фильма может вызвать непонимание и у некоторых зрителей. Для того чтобы его понять, нужно пройти с Леной Бессольцевой весь путь: взять на себя вину любимого человека, пережить его повторное предательство, пережить сцену публичной казни, где на костере сгорает зеленое платье с прибитой табличкой: «Чучело», исполнить безумный танец под пристальными взглядами своих обидчиков и, наконец, высказать одноклассникам свои обвинения, бросив им в лицо все, что о них думаешь.

Только после этого будет ясен смысл ответа Лены на вопрос, почему она не объявляет бойкот: «Я была на костре...». В нем и за-

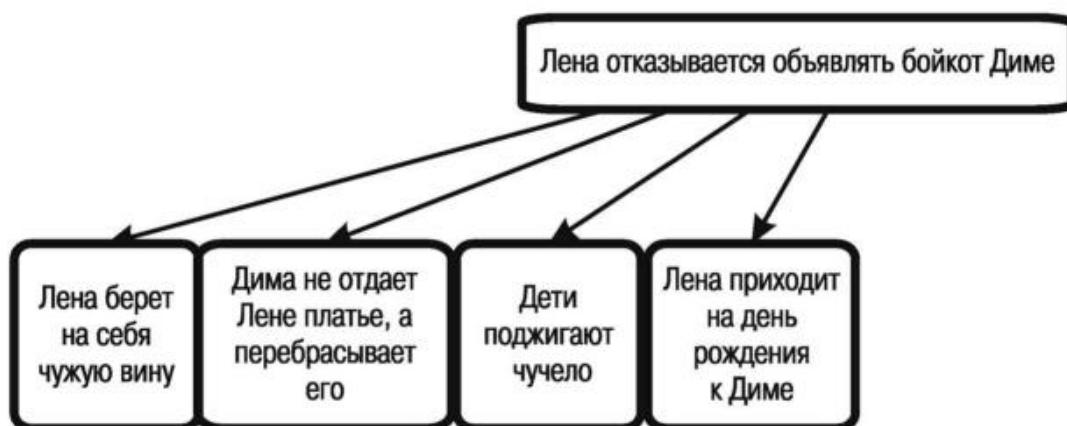


Рисунок 7

Связь эпизода, в котором «Лена отказывается объявлять бойкот Диме», с другими эпизодами картины

ключается суть личностного поступка, в котором проявляется отказ от мести. Определение зрителями этого драматического момента художественного фильма как главного, раскрывающего его основную идею, указывает на понимание существенного проявления личностного поступка главной героини и той *идеи исконного милосердия*, которая закладывалась автором в созданный образ маленькой и хрупкой девочки — Лены Бессольцевой. По сути дела, здесь мы сталкиваемся с особым типом социально-психологического исследования, где Р. Быковым в художественной форме развернут и смоделирован тот процесс, который А. Маслоу охарактеризовал как процесс самоактуализации личности [26].

В то же время мы видим, что определение зрителями данного эпизода в качестве главного, с одной стороны, завершает важную сюжетную линию фильма, связанную с личностной самоактуализацией героини, а с другой — не затрагивает другие смысловые слои построения сюжета. Можно сказать, что на этом эпизоде фильм для этих зрителей, собственно, и заканчивается. Здесь, с их точки зрения, можно было бы поставить точку в киноповествовании. Остальные эпизоды как бы «повисают» и не связываются с основным содержанием фильма. Это «малозначительные детали», ничего не добавляющие к основному содержанию.

Поэтому особый интерес представляет анализ ответов тех испытуемых, кто выделил в качестве главных эпизодов те, которые относятся к заключительной части фильма. Заметим, что здесь тематическое объединение эпизодов осуществляется не столько по принципу временной связи (один эпизод следует за другим), сколько по такому параметру, как *смена субъекта действия*. Действительно, если во всех рассмотренных выше эпизодах фильма субъектом действия, относительно которого разворачивался основной смысл соответствующего эпизода, выступала Лена Бессольцева, то теперь таким субъектом становятся одноклассники, несправедливо преследовавшие ее на протяжении всего фильма. Эти заключительные эпизоды фильма раскрывают осознание одноклассниками своей ошибки и признание ими своей вины (см. рисунки 8 и 9).

Для тех зрителей, которые выделяют в качестве главного эпизода тот, где «дети узнают имя настоящего предателя» (см. рисунок 8), основные содержательные связи между эпизодами строятся относительно тех же структурообразующих событий,

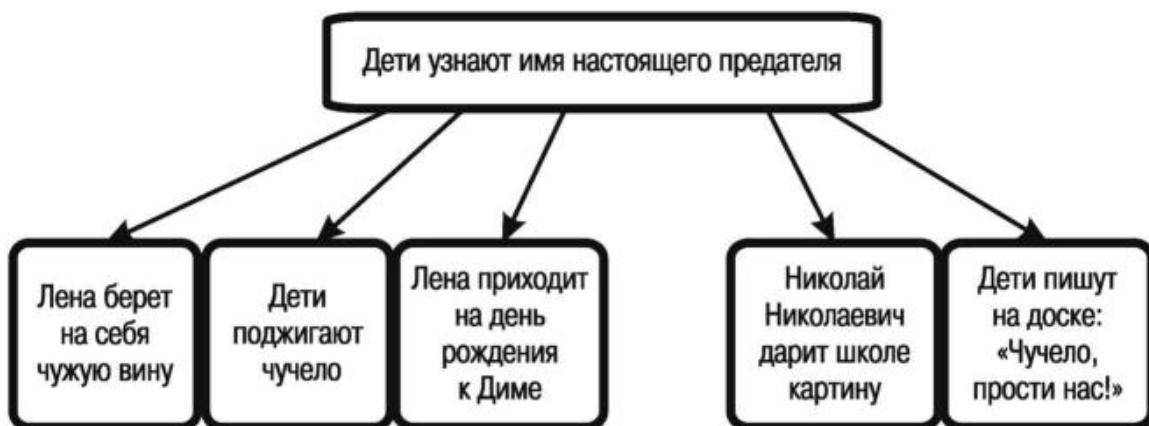


Рисунок 8

Связь эпизода, в котором «дети узнают от учителя имя настоящего предателя», с другими эпизодами картины

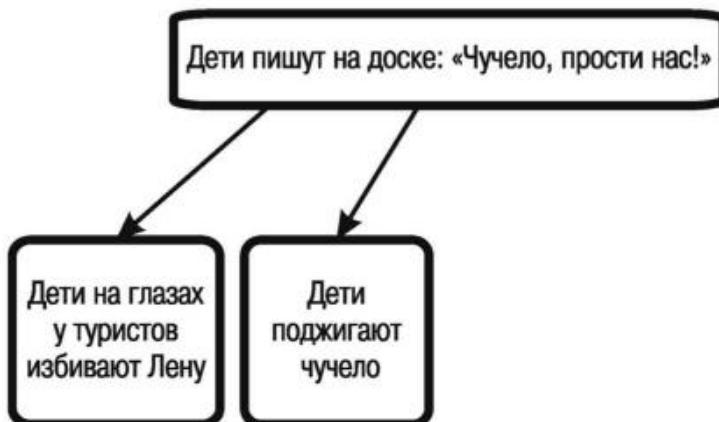


Рисунок 9

Связь эпизода, в котором «дети пишут на школьной доске: «Чучело, прости нас!», с другими эпизодами картины

которые нами уже рассматривались выше. Однако теперь эти события рассматриваются зрителями совершенно в ином контексте – с позиции одноклассников Лены Бессольцевой. Подчеркнем, что подобная смена позиций («точки зрения» – М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский и др.) принципиально меняет понимание смысла предшествующих эпизодов. Так, в логике «узнавания» одноклассниками правды на передний план выступают уже совершенно иные смысловые моменты, характеризующие действия героев: эпизод, в котором «Лена берет чужую вину на себя», понимается как поспешно принятное решение об объявлении бойкота; сцена с костром – как необоснованная

жестокость по отношению к невиновному; приход Лены на день рождения к Диме — как смелый поступок девочки, в отчаянной попытке стремящейся отстоять свою попранную честь. Таким образом, те зрители, которые выделяют в качестве главного эпизода картины тот, где одноклассники узнают от учительницы имя настоящего предателя, видят центральный драматический конфликт фильма совершенно иначе — глазами одноклассников Лены. И реплика одной из героинь: «*Мы детки из клетки, вот кто мы...*» — становится ключевой в осознании смысла всей трагичности ситуации, представленной на суд зрителя.

Учитывая смену «точки зрения», становятся очевидны и те выявленные связи основного эпизода (дети узнают имя настоящего предателя) со следующими за ним эпизодами картины: эпизодом, где дедушка Лены Бессольцевой приходит в школьный класс и дарит картину, на которой изображен исторический прототип героини (ее прабабушка), и тем эпизодом, где дети просят прощения у Лены. Здесь важно отметить, что выявленная связь свидетельствует об особом характере обобщения основной идеи фильма у этих зрителей. Они не только иначе переживают и оценивают смысл цепочки эпизодов, касающихся поведения Лены Бессольцевой в ситуации школьной травли — буллинга (акцент, повторимся, здесь смешен и направлен на характеристику осознания ситуации не с позиции жертвы, а с позиции агрессора), но и сама Лена оценивается как особый личностный тип, который вписывается в общекультурный исторический контекст. Таким образом, общая смысловая структура понимания фильма схематически может быть представлена следующим образом:



И наконец, специально следует отметить ту сцену, где дети выводят на школьной доске мелом последнюю надпись: «Чучело, прости нас!» (см. рисунок 9). Это действие ребят носит, скорее, символическое значение: Лена Бессольцева уезжает из города и уже никогда не прочтет этой фразы своих обидчиков. Однако оно важно для самих героев, оставшихся там с осознанием своей страшной ошибки и чувством вины, с которым им предстоит жить дальше. Важна эта надпись и для зрителей, поскольку те, кто отметил этот эпизод как главный, раскрывающий основной смысл фильма, ориентированы на идею духовного очищения — то особое переживание (катарсис), пробудить которое и призвано произведение искусства.

В то же время нетрудно заметить, что в данном случае структура связей этого эпизода с другими оказывается предельно упрощенной. Так, эпизод, где дети пишут на классной доске: «Чучело, прости нас!», связывается зрителями лишь с теми двумя сценами, где проявляется открытая агрессия в отношении к главной героине: избиение на глазах у туристов и поджог чучела. Это дает основания думать, что в данном случае зрительская интерпретация фильма не столь глубока, как можно было бы предположить. Скорее, здесь срабатывает достаточно упрощенный стереотип оценки художественного произведения, когда принято считать, что основная идея художественного произведения раскрывается в самом конце — моральная оценка, как в басне, обобщает художественное целое. В этом отношении логика зрительской интерпретации достаточно проста. Ее можно описать следующей схемой: «если в конце фильма одноклассники просят прощения у Лены, то за что они просят прощения? По всей видимости, за то, что они ее били и сожгли ее чучело. Вот про это и фильм». Как мы видим, подобная упрощенная схема с формальной ориентацией зрителей на последнюю сцену, завершающий конфликт между Леной и одноклассниками ведет к выхолащиванию основного содержания кинопроизведения. Иными словами, здесь мы сталкиваемся с феноменом стереотипизации понимания, его явным упрощением, который противоположен тому, который Л. С. Выготский описал как «вбирание смысла» [4].

Подводя итог рассмотренным результатам, следует отметить, что предпринятый нами анализ динамики смысловых доминант, который прослеживается путем установления ассоциативных связей центрального, по мнению зрителей, эпизода фильма с другими эпизодами картины, позволяет более объемно раскрыть понимание

респондентами основного смыслового ядра художественного произведения. Постижение внутреннего плана экранного повествования раскрывает центральный драматический конфликт фильма в его полифонических соотношениях. При этом мы показали, что картина, повествующая о противостоянии героини, взявшей на себя чужую вину, и класса, несправедливо подвергавшего ее множественным испытаниям, раскрывается зрителями не только через призму темы детской жестокости. Школьники видят здесь и путь тех испытаний, который приходится пройти жертве коллективного бойкота, и раскаяние, которое ждет обидчиков после осознания своей вины, а также, что особенно важно, зрители подходят к пониманию этических проблем самопожертвования и милосердия.

СЦЕНЫ, ВЫЗВАВШИЕ НАИБОЛЕЕ СИЛЬНЫЕ ЗРИТЕЛЬСКИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ

Помимо содержательных доминант, выявляемых при рассмотрении ответов респондентов на вопрос о центральном эпизоде художественного фильма, в данном исследовании нас интересовало также определение «эмоциональных центров» кинопроизведения, т.е. тех эпизодов фильма, которые вызвали у зрителей наиболее сильные *переживания* при просмотре. С этой целью в анкете респондентам был задан специальный вопрос о том, какой эпизод фильма вызвал у них наиболее сильные эмоциональные переживания. Полученные результаты приведены в таблице 2.

Из таблицы видно, что достаточно большое число эпизодов фильма вызывает у зрителей сильные эмоциональные переживания. В то же время упоминания о многих из них носят единичный характер. Явно же доминирует лишь один эпизод, тот, где «дети сжигают чучело». Его отмечает каждый третий респондент (34,0%) и он может быть обозначен как основной эмоциональный центр, который определяет характер зрительских переживаний.

Выделение данного эпизода неслучайно. По определению кинокритиков, эпизод с костром — крайнее художественное решение. Сама эта сцена по художественной логике произведения была необходима: «это тот психологический предел, к которому авторам нужно было подвести и героев, и зрителей. Лену — чтобы сообщить ей

Таблица 2

Эпизоды художественного фильма, вызвавшие у зрителей наиболее сильные переживания (%)

	Эпизоды	%
1	Дети на глазах у туристов избивают Лену	13,1
2	Лена говорит дедушке, что предала его	1,0
3	Лена приходит в новый класс, где ее называют Чучелом, а ее деда – Заплаточником	1,0
4	Дети, сидя у костра, оскорбляют дедушку Лены	0,5
5	Валька тащит на привязи собаку на живодерню	1,0
6	Лена берет чужую вину на себя	6,0
7	Дима пугает Лену мордой кабана	0,5
8	Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом	1,0
9	Дима в развалинах старого здания пытается сознаться, но трусит и идет на попятную	9,5
10	Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его	3,5
11	Дети сжигают чучело	34,0
12	Лена остригает волосы наголо	4,5
13	Лена приходит на день рождения к Диме	6,1
14	Лена отказывается объявлять бойкот Диме	2,0
15	Николай Николаевич дарит школе картину	1,0
16	Дети узнают от учителя имя настоящего предателя	2,5
17	Дети выводят на доске: «Чучело, прости нас!»	2,0
18	Лена и дедушка уезжают из города	2,5

импульс к активному сопротивлению, ребят – чтобы смогли потом понять, куда завела их ложная понятая идея и нравственная глухота, зрителей – чтобы сильным, почти шоковым толчком заставить напряженно работать самосознание» [7, 49]. Этот эпизод приковывает

внимание зрителя, захватывает и вовлекает его в происходящее на экране, где разворачивается сцена ритуальной казни героини. Сожжение на костре в высшей степени символическое действие. «Очищающее пламя» в средние века широко применялось для борьбы с еретиками и неверными, оно было призвано очистить их душу от накопившейся скверны. В кадрах сожжения режиссер погружает зрителя в зрелище такого варварского действия, доводя до предела линию детской жестокости. Ролан Быков проследил путь своих героев, переходящих от оскорблений к гонениям, от унижения — к запугиваниям, и довел их до максимально возможной точки — уничтожения своего противника. К эпизоду с костром подводятся многие линии художественного повествования. Как было показано ранее, в смысловом аспекте этот эпизод связывается со многими другими эпизодами картины, раскрывающими путь тех испытаний, которые пришлось пройти главной героине фильма. Вместе с тем анализ объединения в восприятии зрителей этого эпизода с другими сценами по принципу эмоциональной связи может помочь раскрыть новые дополнительные аспекты понимания фильма.

СТРУКТУРА СВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

Рассмотрим наиболее отчетливо выявленные связи, отмеченные зрителями при ответе на вопрос о том, с какими другими эпизодами картины связан эпизод, вызвавший в результате просмотра наиболее сильные переживания (см. рисунок 10).

В первую очередь здесь следует отметить, что выявленная структура оказывается более простой по сравнению с рассмотрен-



Рисунок 10

Структура связей между эпизодами, вызвавшими наибольшие
эмоциональные переживания

ной ранее структурой содержательных доминант художественного фильма (ср. рисунок 3). Наиболее часто отмечаемые зрителями ассоциативные связи касаются преимущественно лишь трех эпизодов картины. Однако именно эти связи помогают нам раскрыть особенности зрительского эмоционального переживания двух важных линий художественного повествования.

Первая из них касается двусторонней причинно-следственной связи эпизодов, в одном из которых перед зрителями предстает начальная сцена фильма, резким эмоциональным толчком погружающая в ядро конфликта, возникшего между главной героиней и ее одноклассниками (дети на глазах у туристов избивают Лену), а в другом — сцена, демонстрирующая апофеоз этого конфликта (дети сжигают чучело). Эта ассоциативная взаимосвязь между двумя эпизодами указывает на то, что именно проблема детской жестокости определяет основной эмоциональный тон восприятия художественного фильма зрителями. Вторая, когда сожжение чучела — предмета неодушевленного, куклы, сделанной из распаянного на палках платья, — предстает как традиционный символ распятия. Здесь акт остирания волос (чтобы «быть чучелом», «быть еще страшнее») знаменует собой воскресение главной героини, перерождение ее в совершенно ином, обновленном качестве. Этот неожиданный ракурс понимания фильма «Чучело» как «библейской истории», отмечается и П. Санаевым [8], сыгравшим в фильме одну из детских ролей. Именно это символическое значение интуитивно угадывается и эмоционально переживается зрителем.

Таким образом, проведенный анализ наиболее эмоциональных, с точки зрения респондентов, эпизодов художественного фильма показал, что здесь, как и при рассмотрении основных смыслообразующих эпизодов фильма, основное внимание зрителей приковывает проблема детской жестокости, раскрываемая через центральный конфликт противостояния Лены Бессольцевой и класса. Однако на эмоциональном уровне партитура художественного фильма воспринимается иначе, чем на понятийном. Чувственные впечатления заставляют осмыслить происходящие на экране события в ином, отвлеченном от сюжетно-событийной канвы произведения ключе и выйти на уровень понимания внутреннего содержания конфликта, раскрываемого в фильме.

ПОНИМАНИЕ ЗРИТЕЛЯМИ ОСОБЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ЛИНИЙ КИНОПОВЕСТВОВАНИЯ

Реализуя нашу исследовательскую программу, мы исходили из того, что фильм представляет собой сложное многоуровневое художественное пространство (М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский и др.), где центральная сюжетная линия не является единственной. Она получает многочисленные отзвуки и акценты в вовлеченных в структуру фильма второстепенных персонажах и образных деталях. Именно эти дополнительные линии художественного повествования задают особый контекст, определяющий понимание основного конфликта и содержания фильма.

Как уже было отмечено выше, лейтмотивом художественного фильма Р. Быкова «Чучело» является тема школьной травли (буллинга), раскрываемая через противостояние главной героини и класса, считающего ее предательницей. Именно эта тема отмечается зрителями как ведущая при выявлении основных эпизодов картины. Вместе с тем можно выделить и другие содержательные линии, вплетенные в ткань художественного повествования.

Одна из таких дополнительных линий художественного повествования воплощается в *образах провинциального города* и задает не только место и время действия фильма, но и передает общую атмосферу обывательского безразличия, которая царит в нем. Это и бабушки, судачащие об уличных прохожих, и эпизод с туристами, отстраненно наблюдающими за избиением маленькой девочки группой детей, и разговор школьников на уличной скамейке, обсуждающих, «что главное в человеке — сила или деньги». Другая тематическая линия фильма характеризует особое социальное пространство — *пространство школы* как института воспитания. Именно здесь актуализируются проблемы бездуховности, безразличия взрослых к детям и педагогического формализма. Наиболее отчетливо это выражено в образе директора школы — Светланы Васильевны, монотонно приветствующей детей каждое утро на пороге школы.

В оппозиции к ним в фильме присутствуют особые ценностные пространства, провозглашающие человеческую индивидуальность, достоинство и честь. Одно из них — семья как институт сохранения нравственных устоев. В первую очередь это выражено через *образ*

Николая Николаевича Бессольцева — дедушки главной героини. В нем воплощаются такие общечеловеческие моральные качества, как бескорыстность и верность идеалам. Он олицетворяет благородство жизненных принципов, внутреннюю силу и цельность человеческой натуры. Именно через этот персонаж в фильм вводится идея ценности исторических корней и преемственности поколений. Тема чести и человеческого достоинства, латентно пронизывающая все киноповествование, раскрывается также через *поэтический образ военного оркестра*. Роль дирижера сыграл сам Ролан Быков. В двух кратких эпизодах, когда дирижер появляется на экране, нашла отражение авторская позиция режиссера: «Я сам был свидетелем всей истории, я пережил это вместе со своими героями» [2,105].

Таким образом, выделенные тематические линии позволяют обозначить дополнительные содержательные уровни киноповествования, осмысление которых необходимо для понимания общего замысла кинопроизведения, постижения режиссерской «сверхзадачи».

Для выявления особенностей восприятия и понимания современными зрителями-подростками этих тематических линий в ходе опроса им задавались специальные вопросы, которые касались понимания отдельных эпизодов фильма. Как правило, подобные вопросы предполагали выход респондента в особую рефлексивную позицию относительно художественной и смысловой обоснованности того или иного эпизода либо персонажа.

Рассмотрим ответы респондентов на вопрос о том, для чего, с их точки зрения, в фильме присутствует эпизод, когда дети на глазах у приезжих туристов избивают главную героиню фильма — Лену Бессольцеву.

Предварительно следует отметить, что в литературной первооснове не было ни прибывающего под звуки оркестра катера, ни туристов, наблюдающих за избиением главной героини. Сама же сцена в повести В. К. Железникова описывалась так: «Они прыгали вокруг Ленки, плясали, паясничали и веселились, и каждый старался перещеголять другого: — Чу-че-ло-о-о! — Чу-че-ло-о-о! — Ого-род-ное! — Рот до ушей! — Хоть завязочки пришей! Крутился разноцветный круг, а Ленка металась внутри его ...» [5,14]. В фильме же эта сцена представлена совершенно иначе: дети сбивают Лену с ног и принимаются методично ее избивать, а на втором плане звучит монотонная речь экскурсовода об исторических памятниках

города. Таким образом, за счет смещения акцентов проблематика, заданная литературным произведением, переводится на принципиально иной уровень. Обращаясь к теме подростковой жестокости, Ролан Быков выходит на более глубокие нравственно-этические проблемы — не просто равнодушие окружающих и глухота взрослых к миру детства, а утрата историко-культурных, ценностных основ воспитания.

Анализ ответов респондентов на вопрос о роли данного эпизода в художественном фильме выявил следующее распределение ответов (см. рисунок 11).

Как видно из представленных на рисунке данных, наиболее часто (суммарно 38,0%) зрители указывают на две проблемы — детскую жестокость и равнодушие взрослых. Помимо этих достаточно простых и однозначных ответов («жестокость»; «злость» ребят; «равнодушие туристов»; «безразличие людей»), сюда можно добавить и попытки более детализированного и глубокого понимания



Рисунок 11

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О ЗНАЧЕНИИ ЭПИЗОДА, В КОТОРОМ ДЕТИ НА ГЛАЗАХ У ТУРИСТОВ ИЗБИВАЮТ ЛЕНУ БЕССОЛЬЦЕВУ (%)

сущности затрагиваемой проблемы – («потеря взрослыми контроля над детьми», «чувство безнаказанности у детей»). Здесь зрители отмечают, что «дети ничего не боятся, они не чувствуют ответственности за свои поступки», что «у детей стыда нет» и «подростков ничего не страшит», а также то, что «взрослые боятся вмешиваться» и «не могут постоять за чужих детей».

При анализе ответов важно также обратить внимание на два разных типа обоснования мотивировок, обуславливающих появление в фильме данного эпизода. Один связан с обращением к своему эмоциональному переживанию (возникновение в результате просмотра эпизода чувства сопереживания и идентификации себя с героями), другой с общими оценочными суждениями относительно предлагаемой ситуации (подчеркивается морально-этический смысл действий персонажей). В первом случае зрители отмечают, что появление данного эпизода необходимо, чтобы «вызвать чувство жалости», «вызвать ужас и слезы у зрителя», «чтобы мы почувствовали, что мы – туристы, чтобы мы почувствовали то, что чувствуют они» и др.; во втором – «чтобы показать, что это плохо», «чтобы показать неправильность ситуации», «чтобы показать, что они не правы» и др.

Иная ситуация прослеживается в высказываниях у относительно небольшого числа респондентов, которые попытались проникнуть в общий замысел произведения, понять его смысл и выйти на уровень образного обобщения: «для того, чтобы туристы видели не только город для экскурсий, но и еще то, что происходит внутри него», «город – культурное наследие, зодчество, а вокруг такая жестокость». Как мы видим, в высказываниях этих респондентов прослеживается не только обращение к бытовой стороне конфликта, но и стремление раскрыть его общий контекст, выйти за рамки непосредственно происходящего события. И в данном случае уже сам город предстает полноправным действующим лицом кинокартины, возникает содержательное напряжение между богатым культурным наследием и человеческим равнодушием как *параличом души*.

И наконец, важно отметить также те суждения, где зрители указывают на *культурно-историческую дистанцию* как основной критерий, определяющий понимание данного эпизода. Эти респонденты говорят о том, что сцена с туристами присутствует в фильме для отображения «сверхности того времени», «жесткости его нравов» и «особом положении в СССР». Вместе с тем в их ответах при-

существуют и противоположные высказывания, подчеркивающие реальность отраженных в эпизоде событий (сцена нужна для того, чтобы «показать обыденность происходящего», «показать, что это жизнь, что это теперь нормально»).

Таким образом, полученные результаты показывают, что при интерпретации данного эпизода около половины зрителей-подростков обращаются к социальным и морально-нравственным проблемам, затронутым в фильме (детская жестокость, равнодушие взрослых и др.). Попытались же выйти на художественно-образное обобщение лишь немногие.

Ранее, характеризуя разные сюжетно-тематические линии фильма, мы подчеркивали, значение особой темы — пространства школы как института воспитания. В фильме школа внешне предстает как большое здание со сверкающими чистотой полами и парадным вестибюлем. Здесь учатся опрятно одетые школьники, которые в свободное от учебы время заняты в кружках (специально снята сцена со школьниками, играющими в духовом оркестре) либо общественно полезным трудом. Но эта же школа представлена и учениками, считающими своим долгом травить другого человека за то, что он не похож на других. Как это становится возможным? В чем заключается педагогическая проблема? В чем просчет системы воспитания? Для ответа на эти вопросы, которые закономерно возникают перед зрителем, мы обратились к фигуре лишь одного эпизодического персонажа фильма — директора школы Светланы Васильевны, встречающей ежедневно детей на пороге с «одинаково заученной холодной улыбкой и застывшими глазами» [15].

Обращаясь к воспоминаниям А. В. Петровского, который был консультантом при создании фильма «Чучело», приведем его описание того, как подбиралась актриса на роль директора школы: «Быков зашел в театр областного города, где снималась картина, и спросил у одного из сотрудников: ««Какую актрису обычно приглашают в президиум во время торжественных собраний?» Ее указали» [14,394]. Так был подобран образ, ставший воплощением педагогически-регламентированной вежливости и фальши одновременно. В авторской режиссуре персонаж появляется лишь дважды, в коротких врезках-повторах. У директора есть лишь одна реплика: «Здравствуйте, здравствуйте...», циклически повторяемая с одинаковой улыбкой и кивком головы. В терминах В. Я. Проппа, это не «действователь», а персонаж, лишь задающий условия, об-

стоятельства действия. Но именно этот персонаж, дополнительно введенный режиссером в ткань художественного повествования, может помочь зрителю прийти к пониманию нового качества целого произведения – *нравственной глухоты* взрослых к проблемам детей.

С целью выявления особенностей понимания современными подростками роли данного персонажа для раскрытия идейного содержания художественного фильма мы задавали испытуемым специальный вопрос. Результаты ответов зрителей представлены на рисунке 12.

Полученные результаты указывают на то, что роль данного персонажа в структуре повествования художественного фильма оказывается непонятной для почти половины школьников (43,5%). Помимо этого, каждый четвертый (23,0%) дает общий ответ, обращаясь либо к формальной функции персонажа («в каждой школе есть директор»; «для приветствия учеников»), либо придумывая ему функцию, которая не находит своего обоснования в художественном материале фильма («как нейтральная сторона», «чтобы был сторож» и др.). Каждый десятый зритель (10,6%) явно неадекватно оценивает характер данного персонажа: не видит за улыбкой директора равнодушия и лицемерия, считает ее олицетворением любви, доброты и мудрости.



Рисунок 12

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О РОЛИ ПЕРСОНАЖА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ «ЧУЧЕЛО» (%)

Суммарно лишь 16,7% респондентов попытались соотнести образ директора школы с основным содержанием художественного произведения. Этими зрителями фиксируются «равнодушие» и «безразличие преподавателей к жестоким действиям детей», «бездействие старших» и разительный контраст между «внешним порядком и беспределом, творящимся внутри школы». Кроме того, зрители отмечают «неосведомленность взрослых» о том, что происходит с детьми («она даже не подозревает, что вытворяют дети в ее школе», «не догадывается о серьезности происходящего» и т. п.). Таким образом, лишь одна шестая часть зрителей-подростков способна, используя второстепенный образ, связать его с общим содержанием фильма и выйти на понимание одной из ключевых его проблем – безразличия взрослых к проблемам детей, потери ими чувства индивидуальной ответственности за то, что происходит с детьми.

«Взрослый и ребенок, разделенные годами и конкретными жизненными интересами, теряющие между собой духовную связь,— острая проблема нашего мира»,— писал Р. Быков в своей статье «До и после “Чучела”» [2,95]. Именно эта проблема и была поднята режиссером в фильме, раскрывающем перед нами то, во что могут превратиться дети, которые выходят из школьного двора на улицу и, не надеясь на взрослых, принимаются сами решать свои проблемы, косно, неумело и жестоко.

Вместе с тем проблема взаимоотношения взрослых и детей драматически развивается в фильме по нескольким линиям. Издесь принципиальное значение имеет характер отношений дедушки и его внучки (в исполнении актерского дуэта Юрия Никулина и Кристины Орбакайте). «Бессольцев душевно деликатен,— пишет Р. Быков,— он не ругает внучку, не читает нотаций, без чего, нам кажется, мы не выполняем своего родительского долга, «не всыпает» девочке за ее грубость, проявленную сгоряча. Он прощает... Он старается понять, вникнуть, он слушает! Он слушает и молчит. Он уважает ее горе! Он относится к ребенку как к человеку!» [2,95]. И в этом отношении фигура Бессольцева становится ключевой для понимания идеи искреннего уважения к ребенку как к личности.

«Бескорыстный чудак, не понятый и затравленный обывателями» [15,898], Николай Николаевич Бессольцев стоит особняком среди героев художественного фильма. Его фигура, в поношенном до дыр пальто, появляется в моменты наивысших конфликтных

напряжений фильма, а его разговор со своей внучкой становится как бы «исповедью души». Их духовная близость, верность нравственным устоям, истинно понимаемые представления о добре, милосердии, мужестве и чести.

Именно мотиву воспитания «человеческого в человеке» уделяется в фильме особое внимание. Тема исторических корней, преемственности поколений получает наиболее яркое образное проявление в кадрах, демонстрирующих нам увлечение Николая Николаевича — поиск и коллекционирование картин своего прапрадеда, самобытного русского художника. Дом Бессольцевых становится музеем, в самой ауре которого прослеживается традиция верности исторической памяти, а персонажи картин раскрывают перед зрителем историю благородного русского рода Бессольцевых.

Особым действующим лицом в фильме становится картина «Машка» — старинный портрет с изображением прабабки главной героини, учительницы словесности, «облик и биография которой позволяют увидеть в ней примечательные черты русского народного характера, издревле отличающегося цельностью натуры, внутренней силой, милосердием» [7,52]. Удивительное сходство Лены со своей прабабкой многопланово обыгрывается в фильме и наполняется множеством смыслов. Помимо олицетворения родословной Бессольцевых, она становится как бы живым примером, вдохновляющим героиню на решительные действия: именно постигшаяся наголо главная героиня (символ разрыва прежних связей с внешним миром и вступления в борьбу за свои человеческие права) обнаруживает максимальное сходство с портретом. Добавим, что и сам акт дарения портрета «Машки» школе становится тем заключительным символическим жестом, который совершают Николай Николаевич Бессольцев, пришедший в последний раз в класс внучки для того, чтобы посмотреть в глаза ее обидчикам.

В этой связи мы задавали подросткам вопрос о том, в чем, на их взгляд, заключается смысл того эпизода, когда перед своим отъездом из города дедушка Лены дарит картину «Машки» классу. Распределение полученных ответов представлено на рисунке 13.

Как мы видим, полученные результаты указывают на то, что данный эпизод оказывается достаточно глубоко прочувствован и осмыслен современными зрителями. Подростки фиксируют широкий спектр смысловых нюансов восприятия этой сцены фильма. Так, около трети (31,6%) зрителей считают, что картина была пода-



Рисунок 13

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О ЗНАЧЕНИИ ЭПИЗОДА ФИЛЬМА, В КОТОРОМ Н. Н. БЕССОЛЬЦЕВ ДАРИТ КАРТИНУ «МАШКИ» КЛАССУ (%)

рена классу на память о Лене; «чтобы оставить память о благородной девочке Лене», «чтобы дети помнили Лену, то какой поступок она совершила и при этом не потеряла чувства собственного достоинства», «чтобы помнили о Лене, о ее героизме и любви, выносливости». Другие зрители (17,6%) акцентируют свое внимание на воспитательном моменте такого жеста Бессольцева: «картина была подарена на память и в назидание», «чтобы все ученики помнили, что они совершили», «признали» и «не повторяли своих ошибок». Каждый восьмой (12,6%) связывает этот подарок с необходимостью осознания героями своего проступка и ответственности за него: «чтобы они раскаялись», «чтобы всем стало стыдно», «чтобы у детей проснулась совесть».

Небольшая часть зрителей, объясняя мотивацию поступка Бессольцева, обращается к его мировоззрению. При этом они отмечают, что дедушка Бессольцев этим поступком «показывает ребятам, что деньги в жизни не главное», что в жизни важна «щедрость и доброта человека», что после себя «необходимо оставить нечто такое, что навсегда останется в памяти людей». В то же время

лишь единицы из опрошенных подростков (2,6%) выходят на уровень осознания темы исторических корней, проводя ассоциативные связи между историей запечатленной на портрете девушки и Леной Бессольцевой. Здесь на первый план выступает проблема «духовной красоты человека», «неординарности личности».

Предпринятый нами сюжетно-тематический анализ художественного фильма позволил выделить еще один поэтический образ – образ военного оркестра, который играет совершенно особую роль в актуализации ценностей уходящих поколений, противостоящих культуре мещанства, формализма и человеческого безразличия.

Не касаясь сейчас музыки к фильму (написанной композитором С. Губайдулиной), подчеркнем, что образу военного оркестра отводится в фильме особое место. Напомним, роль дирижера сыграл сам режиссер – Ролан Быков. Его появление на экране в качестве актера (прием «камео», от англ. cameo – миниатюрный, эпизодический) как бы ставит автограф под созданным произведением и в высшей степени персонифицирует для зрителя отношение автора к той или иной проблеме, поднимаемой в фильме. «Рассказав историю, максимально прояснив истоки происшедшего, представив коллективный портрет современников, режиссер словно обращался с вопросом к зрителям: что с нами происходит, почему мы – такие?» [25]. Однако способность услышать этот вопрос, взглянуть сквозь драматургический материал художественного произведения и вступить в диалог с автором требует от зрителя особой работы. Образы-детали в художественном произведении могут быть в достаточной степени условны, что зачастую затрудняет их понимание зрителем. Вместе с тем условность, разводящая художественную реальность с реальной действительностью, является фундаментальным признаком искусства [6,108]. Оркестр и дирижера условными фигурами фильма называл и сам режиссер: «Я люблю условность как ограненный драгоценный камень, в котором происходит таинственное мерцание света при малейшем движении и повороте. В условном образе есть столь любимое мной «мерцание смысла», его многозначность, многомерность» [2,105].

Образ военного оркестра для фильма важен во многих отношениях: это и лицо сверстников Лены, наделенных, в отличие от учеников школы, ответственностью, возложенной на их плечи военными погонами, и воплощение людей, имеющих представление о чести

и достоинстве. Кроме того, для режиссера было важно отдать дань доброте главной героини, ее мужеству и милосердию. В структурном построении фильма военный оркестр также выполняет важную функцию: он обрамляет художественное повествование, выделяя его части, акцентируя внимание на отдельных, наиболее острых моментах или задавая паузы, необходимые зрителю для осмыслиения увиденного на экране. В этом отношении особенно важно отметить музыку Софии Губайдулиной — одного из самых крупных и глубоких композиторов второй половины XX века. Вальс, который играет в парке и на пристани духовой оркестр курсантов военного училища, дает зрителю возможность почувствовать и тень уходящих времен, и силу человеческого духа и вселяет ощущение оптимизма, светлого взгляда в будущее. Ведь Бессольцевы, которых провожает оркестр, уезжают из города несломленными, отстоявшими право человека на собственное достоинство и честь. И фуражки, поднятые курсантами с обритых голов, служат признанием некоего родства, солидарности и дани уважения, отдаваемой человеческой личности.

Обращаясь к содержательному анализу ответов зрителей-подростков на вопрос о том, для чего в фильме показаны курсанты военного училища, мы получили следующие результаты (см. рисунок 14).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ военного оркестра оказался сложным для восприятия и понимания зрителями-подростками. Одна треть респондентов (33,3%) затруднилась с ответом на поставленный вопрос, другая представляет общий ответ без конкретизации («так нужно было режиссеру»; «для расширения образов») или дает тавтологический ответ, связывая образ военного оркестра с войной, армией. Также выделяются ответы зрителей, допускающих «случайное присутствие в картине данных персонажей» или «не обративших внимания на присутствие в фильме эпизодов с курсантами военного оркестра». Таким образом, мы видим, что суммарно более 70% респондентов не понимают значения образа военного оркестра для раскрытия идеально-художественного содержания фильма.

Среди вариантов ответов, где предпринята попытка содержательной интерпретации значения образа военного оркестра, следует выделить те, которые фиксируют стремление выйти на художественное обобщение через образную деталь. Это в первую очередь ответы, где курсанты противопоставляются Лениным



Рисунок 14

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О РОЛИ ВОЕННОГО ОРКЕСТРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ «ЧУЧЕЛО» (%)

одноклассникам и воспринимаются как образ нравственного идеала (воплощая в себе такие качества, как «честь и достоинство», «доброта», «благородство» и «справедливость»). В целом таких ответов немного – 11,2%.

Лишь единицы зрителей воспринимают этот образозвучно с тем, как представлял его сам режиссер фильма – как особую нравственную позицию, необходимую для того, чтобы отдать военные почести доброте героини, ее мужеству и самопожертвованию. На музыкальную тему, сопровождающую образ военного оркестра, обращают внимание также лишь единицы зрителей.

Характерно, что при ответе на данный вопрос достаточно высокий процент зрителей обращаются к культурно-исторической дистанции. Для них курсанты военного училища олицетворяют «дух советского народа», «четкие моральные устои тех людей в то время», «суворость времени», а также «силу военной идеологии в СССР». Подобные попытки идеологической интерпретации фильма через фиксацию культурно-исторической дистанции, на наш взгляд, весьма любопытны.

В целом же полученные материалы свидетельствуют о том, что художественный образ военного оркестра в фильме оказывается понятным лишь немногим современным зрителям-подросткам и лишь единицы улавливают в нем то «мерцание смысла», которое, по мнению Р. Быкова, необходимо для целостного понимания авторского замысла.

Таким образом, полученные данные указывают на различия в понимании зрителями тех или иных фрагментов художественного повествования. В таблице 3 приведено распределение ответов респондентов о непонятых ими рассмотренных выше частных фрагментах художественного фильма.

Как видно из приведенных в таблице данных, доля ответов, фиксирующих непонимание зрителями функционального значения эпизода в структуре художественного целого, колеблется от 19,5% до 71,2% ($p=.0000$). Можно заметить, что два эпизода, более доступные пониманию зрителей-подростков (избиение Лены и дарение картины), соотносимы с бытовой сюжетно-событийной линией художественного повествования. А два других, вызвавших в восприятии зрителей наибольшие затруднения играют в художественном повествовании символическую роль. Яркие и важные

ТАБЛИЦА 3

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ РЕСПОНДЕНТОВ, НЕ ПОНИМАЮЩИХ РОЛЬ ТОГО ИЛИ ИНОГО ФРАГМЕНТА ДЛЯ РАСКРЫТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО» (%)

Вопрос	Вариант ответа		
	Общий ответ без кон- кретизации	Я не знаю	Негативное отношение к эпизоду
Для чего в фильме присутствует эпизод, в котором дети на глазах у туристов избивают Лену?	12,8	10,3	3,1
Зачем в фильме присутствует персонаж директора школы?	23,0	43,5	4,7
В чем заключается смысл эпизода, в котором Николай Николаевич Бессольцев дарит картину «Машка» классу?	6,3	8,4	4,7
Зачем в фильме показан военный оркестр?	28,1	33,7	5,6

с художественной точки зрения, специально введенные Роланом Быковым в фильм и необходимые для раскрытия сверхзадачи кинопроизведения образы директора школы и военного оркестра оказываются сложными для восприятия и понимания неподготовленными зрителями.

Таким образом, проведенный анализ высказываний зрителей-подростков в целом показывает, что сюжетно-событийная канва произведения достаточно адекватно понимается зрителями и интерпретируется в контексте нравственно-психологической проблематики. Смысл же других эпизодов, выходящих за рамки непосредственно поведенческой линии основных персонажей, остается закрытым для зрителей. Значение этих эпизодов для понимания и интерпретации фильма как художественного целого недоступно для подавляющего большинства современных подростков. В этой связи полученные результаты свидетельствуют о необходимости обучения учащихся языковым основам киноискусства.

* * *

Завершая статью, отметим два наиболее существенных, с нашей точки зрения, момента. Первый касается непосредственно тех результатов, которые мы получили в ходе опроса старшеклассников. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что для большинства учащихся оказалось весьма сложным дать содержательное обоснование своей точки зрения. Это касается и актуальности фильма, и значимости конкретного эпизода, и характеристики поступка того или иного персонажа. В целом результаты исследования отчетливо показывают, что при интерпретации фильма подростки в основном сориентированы на поведение главных персонажей и интерпретируют фильм, как правило, в рамках традиционной сюжетно-событийной схемы: завязка — основной конфликт — его разрешение. В этой связи принципиальным оказывается рассмотрение полученных результатов в контексте вопросов, связанных с модернизацией современного образования. Сегодня оно ориентировано на уже сложившиеся области знаний и соответствующие учебные предметы и не включает в себя аспекты, касающиеся формирования языковой грамотности и, в частности, языков, позволяющих чело-

веку осваивать аудио-визуальные тексты. А это особенно важно для жизни человека в современном информационном обществе.

Второе – в результате исследования был выделен целый ряд значимых феноменов, характеризующих особенности смыслообразования в процессе восприятия художественного текста. Так, например, нам представляется важным еще раз обратить внимание на возможность использования таких идей, как «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев), «валентность» (К. Левин), «вбирание смысла» (Л. С. Выготский) и др., при интерпретации полученных результатов, касающихся динамики смылообразования. Вместе с тем понятно, что современное исследование смылообразования не должно строиться только на методиках анкетного опроса. В этом отношении весьма продуктивным представляется использование ряда экспериментальных процедур с использованием психосемантических методик. Так, в частности, программой нашего исследования предусмотрено изучение мотивации поведения персонажей [20; 22], влияние воздействия фильма на изменение Я-концепции зрителя [19] и исследование особенностей влияния личного опыта зрителя (в ситуациях буллинга) при восприятии фильма [21]. Иными словами, особенно перспективными представляются комплексные исследовательские программы, использующие разные типы методик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.— М.: Искусство, 1986.— 445 с.
2. Быков Р. До и после «Чучела» // Юность.— 1985.— № 9.— С. 84–105.
3. Выготский Л.С. Психология искусства.— Ростов н/Д: Феникс, 1998.— 480 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2.— М.: Педагогика, 1982,— С. 5–361.
5. ЖЕЛЕЗНИКОВ В.К. Повести.— М.: Дет. лит., 1985.— 510 с.
6. Иванов В.М. Психология искусства, а также об искусстве и психологии // Аллахвердов В. М. Психология искусства.— СПб.: Изд-во ДНК, 2001.— С. 106–153.
7. Игнатьева Н. Возмужание // Искусство кино. 1984.— № 12.— С. 45–54.
8. Казанцева О. Ролан Быков: любить не понарошку // Ролан.— 2004.— № 4 http://www.paradisegroup.ru/rolan_magazine/?issue=2004064-40
9. Левин К. Теория поля в социальных науках // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды.— М.: Смысл, 2001.— С. 239–427.

10. ЛОТМАН Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики.— Таллин: Изд-во «Ээсти Раамат», 1973.— 137 с.
11. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Проблемы развития психики.— М.: Изд-во МГУ, 1981.— 584 с.
12. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М.: Смысл, 2005.— 352 с.
13. ЛОТМАН Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю. М. Об искусстве.— СПб.: Искусство — СПБ, 1998.— С. 14–285.
14. ПЕТРОВСКИЙ А.В. Неистовый Роланд за пределами киноэкрана // Петровский А. В. Психология и время.— СПб.: Питер, 2007.— С. 393–402.
15. ПРИТУЛЕНКО В. «Чучело» // Шедевры российского кино.— М.: Андреевский флаг, 2000.— С. 895–898.
16. ПРОПП В.Я. Морфология волшебной сказки.— М.: Лабиринт, 2006.— 128 с.
17. СОБКИН В.С. МАРКИНА О.С. Фильм Ролана Быкова «Чучело»: между солидарностью и конформизмом // Информация, время, творчество. Тезисы докладов Международной конференции «Новые методы в исследовании художественного творчества» и Международного симпозиума «Информационный подход к исследованию культуры и искусства» / Ред. В. М. Петров, А. В. Харуто.— М.: Государственный институт искусствознания, 2007.— С. 152–158.
18. СОБКИН В.С., МАРКИНА О.С. «Я» в пространстве киноперсонажей фильма «Чучело»: особенности мотивационной атрибуции // Вестник практической психологии образования.— 2007.— № 3.— С. 49–59.
19. СОБКИН В.С., МАРКИНА О.С. Структурные компоненты Я-концепции подростка (на материале восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Вопросы психологии.— 2008.— № 5.— С.44–53.
20. СОБКИН В.С., МАРКИНА О.С. Герой и антигерой: к вопросу о понимании мотивационной структуры поведения киноперсонажа (по материалам восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / Под ред. В.С. Собкина.— М.: Институт социологии образования РАО, 2009.— С. 215–255.
21. СОБКИН В.С., МАРКИНА О.С. Влияние опыта переживания «школьной травли» на понимание подростками фильма Р. Быкова «Чучело» // Вестник практической психологии образования.— 2009.— № 1.— С. 33–42.
22. СОБКИН В.С., МАРКИНА О.С. Мотивационная структура поведения персонажа (по материалам восприятия фильма Ролана Быкова «Чучело») // Экспериментальная психология.— 2009.— № 1.— С. 61–83.
23. УСОВ Ю.Н. В мире экраных искусств.— М.: SvR-Аргус, 1995.— 224 с.
24. УСПЕНСКИЙ Б.А. Поэтика композиции.— СПб.: Азбука, 2000.— 348 с.
25. ШИЛОВА И. Чучело // Энциклопедия кино Кирилла и Мефодия. Мультимедийное информационное электронное издание.— URL: http://mega.km.ru/cinema_2001/encyclo.asp?TopicNumber=21545&search=%D7%F3%F7%E5%EB%EE#srch0.
26. MASLOW A.H. Motivation and personality.— New York: Harper and Row, 1987.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Труды по социологии образования.
Том XIV. Вып. XXIV.

Под редакцией
Владимира Самуиловича Собкина

Редактор – *A. Мягкова*
Оформление, верстка – *A. Пожарский*
Обложка – *Д. Корчуганов*

Учреждение Российской академии образования
«Институт социологии образования»
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8
<http://www.socioedu.ru>
e-mail: sobkin@mail.ru

Подписано в печать 24.11.09. Формат 60x90 1/16.
Бумага офсетная №1. Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,0.
Тираж 500 экз. Заказ 6527.

Отпечатано в ФГУП "Производственно-издательский комбинат ВИНТИ",
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.
Тел. 554-21-86.

Сборник научных статей подготовлен по материалам исследований, выполненных сотрудниками Института социологии образования РАО. В статьях приводятся результаты анализа социокультурных трансформаций в сфере образования. Особое внимание уделено проблемам социализации ребенка на этапе дошкольного детства. На материале конкретных эмпирических исследований рассматриваются вопросы, связанные с изменением различных социальных стереотипов: в профессиональной сфере, в СМИ, в кино и художественной литературе.

Сборник адресован специалистам в области педагогики, психологии, социологии и культурологии, практическим работникам системы образования. Представленные материалы могут быть использованы при подготовке спецкурсов по социологии образования, возрастной и социальной психологии для студентов психологических и педагогических факультетов, факультетов социологии и социальной работы.



Институт
Социологии
Образования
Росийской
Академии
Образования

