



1 IV V 18.5.54.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Социокультурные
проблемы
современного
образования*

Российская академия образования
Институт социологии образования

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Под редакцией
В.С. Собкина



Москва
2011

УДК 301
ББК 60.59
С 54

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 *М.Ю. Кондратьев*
Доктор психологических наук, профессор *Б.Д. Эльконин*

Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII.– М.: Институт социологии образования РАО, 2011.— 200 с.

УДК 301
ББК 60.59

Сборник научных статей подготовлен по материалам исследований, выполненных сотрудниками Института социологии образования РАО. В статьях сборника на конкретном эмпирическом материале рассматривается широкий круг вопросов, связанных с влиянием социальной дифференциации на функциональные и институциональные изменения в сфере образования. В ряде статей затрагиваются вопросы, связанные с социокультурной трансформацией подростковой и молодежной субкультуры.

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, 2011
© Коллектив авторов, 2011
© А.Б. Пожарский, оформление, 2011
© Д.А. Корчуганов, обложка, 2011

*В оформлении обложки использован фрагмент литографии Пабло Пикассо
«Маленькие рисовальщики»*

ISBN 978-5-901289-23-5

Оглавление

ОТ РЕДАКТОРА	5
<i>Собкин В. С., Иванова А. И., Скобельцина К. Н.</i> ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	9
<i>Собкин В. С., Гумен Е.С.</i> СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА.....	29
<i>Собкин В. С., Смылова М. М.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (по материалам кросскультурного исследования учащихся школ Москвы и Риги).....	59
<i>Адамчук Д. В.</i> ПОДРОСТКОВОЕ ТАБАКОКУРЕНИЕ В МОСКВЕ И РИГЕ: РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ, ИНТЕНСИВНОСТЬ, ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ	75
<i>Тян А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЛЕНОВ НЕФОРМАЛЬНОЙ ГРУППЫ (на примере футбольных хулиганов)	103
<i>Собкин В. С., Буреломова А. С.</i> ИДЕАЛЫ И АНТИИДЕАЛЫ ПОДРОСТКА: РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ	115
<i>СОБКИН В. С.</i> ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	131
<i>Собкин В. С., Федотова А. В.</i> ПИКАССО В МОСКВЕ: ОТНОШЕНИЕ ПОСЕТИТЕЛЕЙ ВЫСТАВКИ.....	156
Список трудов Института социологии образования	197

В очередном сборнике «Социология образования» 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».

Открывают сборник статьи, продолжающие цикл публикаций сотрудников Института по социологии дошкольного детства. Статьи подготовлены на основе материалов репрезентативных социологических опросов родителей детей дошкольного возраста и воспитателей детских садов. При опросе родителей основной акцент ставится на анализе их мнений по широкому кругу вопросов, связанных с будущим обучением ребенка в школе. В результате детального анализа полученных результатов определены значимые для родителей параметры при выборе школы, их требования к содержанию и условиям обучения ребенка. Отношение родителей к школе рассматривается в зависимости от уровня материального положения, образования, социального статуса семьи. Особая линия анализа связана с изменением мнений родителей по поводу школы в зависимости от возраста ребенка. Исследование позволило выявить три приоритетных профессиональных качества школьного учителя, на которые ориентируются родители детей-дошкольников: мотивирующая функция (умение заинтересовать ребенка в процессе обучения), обеспечение психологического комфорта (уважение к личности ребенка), опыт работы с детьми.

Исследование профессиональной позиции воспитателей детского сада направлено на выявление особенностей влияния различных социально-стратификационных характеристик (тип и уровень образования педагога, его педагогический стаж, наличие собственного роди-

тельского опыта воспитания детей) на мотивы, цели и принципы воспитательной деятельности. Анализ динамики изменения структуры мотивационно-целевых установок показал, что в своем профессиональном становлении педагог переживает своеобразные кризисы, которые связаны со сменой его профессиональных ориентаций. Подчеркнем, что учет своеобразия профессиональных ориентаций педагога и их смену на разных этапах профессиональной карьеры необходимо учитывать, поскольку воспитательный процесс и реализация образовательной программы преломляются через систему ценностей педагога.

Две следующих статьи сборника посвящены изложению первых результатов кросскультурного исследовательского проекта, направленного на изучение особенностей широкого круга вопросов, касающихся социализации подростка на пространстве бывшего СССР. Исследование выполнено ИСО РАО совместно с Рижской Академией педагогики и управления образованием в рамках договора о сотрудничестве. В данном социологическом исследовании по специально разработанной анкете было опрошено около 3 000 старшеклассников в Москве и Риге. Одним из важных направлений данного исследования является рассмотрение особенностей социализации русскоязычных учащихся, проживающих в Латвии и обучающихся в школах национальных меньшинств. Включенные в настоящий сборник материалы затрагивают два разных аспекта социализации: становление национальной самоидентификации и склонность подростка к девиантным формам поведения. Представленные материалы фиксируют своеобразную динамику изменений в эмоциональном отношении подростка к своей национальности в зависимости от влияния гендерных, возрастных и социокультурных факторов. При этом важно подчеркнуть, что полученные в исследовании материалы показывают зависимость эмоционального отношения к собственной национальности как от принадлежности к национальному большинству или меньшинству, так и от социокультурной среды образовательного учреждения. Склонность подростков к девиантным формам поведения рассматривается на примере сравнения особенностей табакокурения у московских и рижских школьников. Материалы исследования показывают, что наряду с общими тенденциями на разных этапах подростничества проявляются как культурные, так и гендерно-специфичные различия в поведении и мотивации табакокурения.

Тема девиантных форм поведения продолжена также и в другой статье сборника, где представлены материалы экспериментального исследования особенностей структуры социальной идентичности у футбольных хулиганов. В качестве экспериментальной методики использо-

вался тест М. Куна «Кто Я». Сравнение результатов, полученных среди футбольных хулиганов и в контрольной группе испытуемых, показало, что в структуре идентичности у футбольных хулиганов доля компонента «социальное Я» существенно ниже, чем у контрольной группы. Для представителей контрольной группы более значимы семейная принадлежность и учебно-профессиональная ролевая позиция. У представителей же субкультуры футбольных хулиганов акцент смещен в сторону этническо-региональной идентичности и групповой принадлежности. Выявленные различия дают основания для интерпретации глубинных ценностных оснований, определяющих групповое поведение футбольных хулиганов в ситуациях социальной напряженности. Представленные в статье материалы, отражают лишь часть данных, полученных в рамках исследовательского проекта по изучению особенностей социализации в неформальных группах. В дальнейшем предполагается исследовать семантические основания, определяющие особенности восприятия футбольными хулиганами представителей других неформальных групп, а также своеобразие сетей социальных связей футбольных хулиганов.

Следующие две статьи сборника посвящены изучению социологических аспектов литературного чтения. В них освещается комплекс проблем, характеризующих особенности функционирования художественной литературы в подростковой субкультуре. Специально рассматриваются возрастные изменения направленности литературных интересов учащихся и динамика интенсивности чтения. На материале мониторинговых социологических опросов сопоставляются художественные предпочтения учащихся разных возрастных поколений. Особое внимание уделено анализу представленности героев литературных произведений в структуре идеалов и антиидеалов современного российского подростка. Этот анализ проводится по целому ряду параметров: включенность произведений в школьную программу по литературе, жанровая специфика литературных произведений, возрастные и гендерные особенности идентификации с героем.

И наконец, завершает сборник статья, в которой представлены результаты крупного социологического опроса, выполненного в рамках договора о сотрудничестве между Институтом социологии образования РАО и Государственным музеем изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. В ходе этого исследования было опрошено более 4 000 посетителей выставки «Пикассо. Москва. Из собрания национального музея Пикассо в Париже», которая проходила в рамках года Франции в России. Представленные в статье материалы фиксируют разнообразие ценностных ориентаций и широкий спектр мотивов, определяющих посещение выставки: случай-

ный визит, поддержание социальной нормы, социально-символическое поведение, интерес к творчеству художника и изобразительному искусству. Детальный анализ изменения мотивации посещения выставки у респондентов, принадлежащих к разным возрастным группам, позволил выявить характерную динамику перехода от внешней мотивации к внутренней. Можно предположить, что выявленная в ходе исследования возрастная динамика смены мотивов в своей логической основе определяет и эффективную форму организации педагогического процесса, направленного на развитие интереса к изобразительному искусству.

Представляя сборник, мы отметили те моменты, которые дают лишь общий абрис содержания его статей. Читатель, конечно, прочтет его по-своему.

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.С. Собкин

Настоящая статья посвящена анализу тех требований, которые предъявляют родители детей дошкольного возраста к школьному образованию. Особое внимание в ней мы уделим следующим четырем вопросам: оценка родителями оптимального возраста для поступления их ребенка в школу; факторы и параметры, влияющие на выбор родителями конкретной школы (материальное оснащение, образовательная программа, дополнительные услуги и др.); мнения родителей относительно основных функций школьного образования; требования родителей к профессиональным и личностным качествам школьного учителя.

Статья основана на материалах, полученных в ходе социологического опроса 1936 родителей, чьи дети посещают детские сады г. Москвы. Она продолжает цикл работ по социологии дошкольного детства, проведенных сотрудниками Института социологии образования РАО [8; 9; 10; 11]. В ходе анализа мы будем учитывать влияние ряда демографических (пол, возраст) и социально-стратификационных факторов (уровень материального обеспечения, уровень образования, полнота семьи и др.) на требования, предъявляемые родителями дошкольников к школьному образованию.

Проведенное исследование представляется нам крайне актуальным в связи с тем, что переход от дошкольного детства к школьному является особенно важным этапом социализации ребенка и характеризуется изменением его места в системе общественных отношений [1]. Следует подчеркнуть, что для ребенка освоение новой социальной позиции связано с изменениями его ценностных ориентаций и в первую очередь с формированием у школьника особой моральной направленности личности. Развитие ребенка заключается в активном овладении способами и средствами практической познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение [4]. В этой связи учение является для ребенка

не просто деятельностью по усвоению знаний, оно воспринимается как его собственная трудовая обязанность, смена его образа жизни.

Невозможно в этой связи обойти стороной и такую проблему, как сколяризация дошкольного детства, которая подразумевает изменение направленности вектора воспитания детей от игры в сторону подготовки к школьному обучению [8]. Особенно важно здесь учитывать переживания ребенка, связанные с тем, что переход к новому виду деятельности имеет для него острую аффективную окраску. В этой связи важно подчеркнуть, что в последнее время появляется все большее число психологических работ, где отмечается появление страха школы у детей уже на этапе дошкольного возраста, т.е. еще до начала школьного обучения. Подобные проявления, как правило, вызваны рядом факторов: ожиданием постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников. При этом характерно, что в этих случаях и сами родители боятся школы, непроизвольно транслируя свои переживания детям [5; 6; 13].

Помимо проблемы сколяризации дошкольного образования, остро стоит и вопрос о готовности ребенка к школьному обучению и выбору школы, отвечающей потребностям ребенка. Здесь наиболее существенным моментом, на наш взгляд, является установление партнерских взаимоотношений в триаде «*учитель — родитель — ребенок*». Такой подход позволит обеспечить ребенку гармоничное и полноценное развитие и адаптацию на данном этапе социализации.

Выбор оптимального возраста для поступления в школу

В данном разделе мы рассмотрим особенности представлений родителей о готовности их ребенка к школе. Важно отметить, что согласно Закону Российской Федерации «Об образовании»: «Обучение детей в образовательных учреждениях, реализующих программы начального общего образования, начинается с достижения ими возраста шести лет шести месяцев при отсутствии противопоказаний по состоянию здоровья. <...> По заявлению родителей (законных представителей) учредитель образовательного учреждения вправе разрешить прием детей в образовательные учреждения для обучения в более раннем возрасте» [3; 7]. Несмотря на законодательное определение возрастных рамок начала школьного обучения, зачастую родители ориентированы на собствен-

ные представления о готовности своего ребенка к поступлению в школу. На сегодняшний день все большую популярность приобретают многочисленные программы раннего развития детей. Кроме того, сама система образования в некоторой степени стирает границы между дошкольным и начальным школьным обучением, и, как следствие, происходит сколяризация системы ДОО, что характеризуется переориентацией дошкольного воспитания на учебную деятельность. Таким образом, сегодня остро стоит вопрос: включение ребенка в учебную деятельность — это продолжение дошкольного детства или его сокращение?

В ходе исследования родителям задавался специальный вопрос: «С какого возраста Вы хотели бы отдать своего ребенка в школу?». Подавляющее большинство родителей (76,2%) считают, что оптимальным для поступления ребенка в школу является семилетний возраст. Практически каждый пятый (18,6%) указывает на то, что необходимо отдавать ребенка в школу с 6 лет. И наконец, лишь 2,1% хотели бы отдать своего ребенка в школу с 5 лет.

На мнения родителей заметное влияние оказывает и возраст ребенка. Специально проведенный сравнительный анализ ответов родителей де-

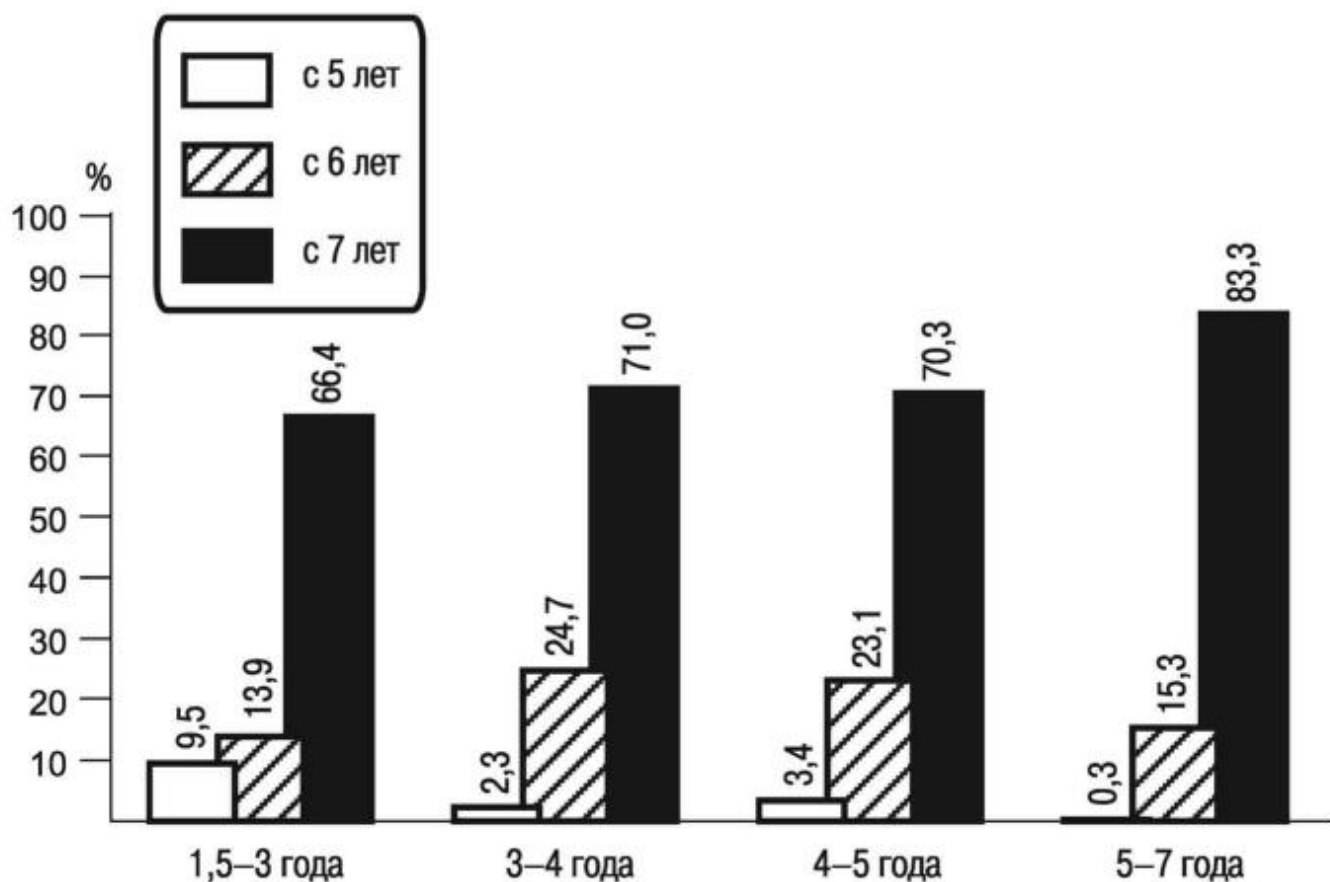


Рисунок 1.

Мнения родителей детей разных возрастных групп о выборе оптимального возраста для поступления в школу (%)

тей разных возрастных групп позволил проследить изменение отношения респондентов к возрасту, с которого, по их мнению, необходимо начинать обучение в школе. Так, среди родителей детей ясельной группы (1,5–3 года) выше доля тех, кто хотел бы отдать ребенка в школу в более раннем возрасте (с 5-ти лет). Среди же родителей детей старшего дошкольного возраста преобладает желание начать обучение ребенка с 7-ми лет (см. рисунок 1).

Таким образом, родители детей старшего дошкольного возраста склонны «оттягивать» начало школьного обучения. По-видимому, это связано с тем, что они более четко фиксируют уровень готовности своего ребенка к школе, и планируют его поступление в соответствии с его реальными возможностями.

Анализ полученных данных позволил выявить, что социально-стратификационные факторы не оказывают существенного влияния на выбор оптимального возраста для поступления ребенка в школу. По нашему мнению, в данном случае значимым является именно возраст ребенка.

Критерии выбора школы

В данном разделе мы рассмотрим те параметры, на которые опираются родители при выборе школы для своего ребенка. В ходе опроса респондентам предлагался список различных критериев, которые могут оказать влияние на выбор школы. В таблице 1 приведены наиболее часто называемые родителями факторы, влияющие на выбор школы.

Остальные причины: обучение старшего ребенка в данной школе (7,7%), наличие экспериментальной программы (6,1%), наличие в школе

Таблица 1.
Мнения родителей о влиянии различных параметров на выбор школы (%)

	%
Территориальное положение	56,3
Профессиональный уровень педагогов школы	45,9
Хорошая материально-техническая база	27,9
Углубленное изучение предметов	14,0
Возможность поступления после окончания школы в ВУЗ	11,9

дополнительных услуг (4,5%), контингент, социальный состав семей одноклассников (4,3%), международные связи школы (1,3%), наличие городского летнего лагеря (1,1%) — назывались существенно реже.

Как видно из таблицы, в качестве наиболее важных характеристик, влияющих на выбор школы для ребенка, родители отмечают как параметры, характеризующие собственно образовательный уровень учебного заведения, так и факторы, описывающие условия обучения ребенка. Так, более половины респондентов (56,3%) указывают на важность территориального расположения школы, треть (27,9%) отмечает материально-техническое обеспечение учебного заведения, акцентируя, таким образом, внимание на значимости тех условий, в которых будет обучаться их ребенок (наличие бассейна, компьютерного класса, оснащение спортивного и музыкального залов, хорошая библиотека и т.п.). Однако также большая доля опрошенных родителей фиксирует важность собственно образовательных факторов. Причем почти половина респондентов (45,9%) отмечают значимость профессионального уровня педагогов. Таким образом, следует заметить, что большинство родителей делают акцент именно на учителе, указывая на то, что влияние его профессионального уровня при обучении детей доминирует над школьной образовательной программой. Для сравнения: углубленное изучение предметов выбирают 14,0%, наличие экспериментальной программы — 6,1%.

Особый интерес представляет анализ влияния уровня образования родителей и материального положения на параметры, определяющие выбор школы для ребенка.

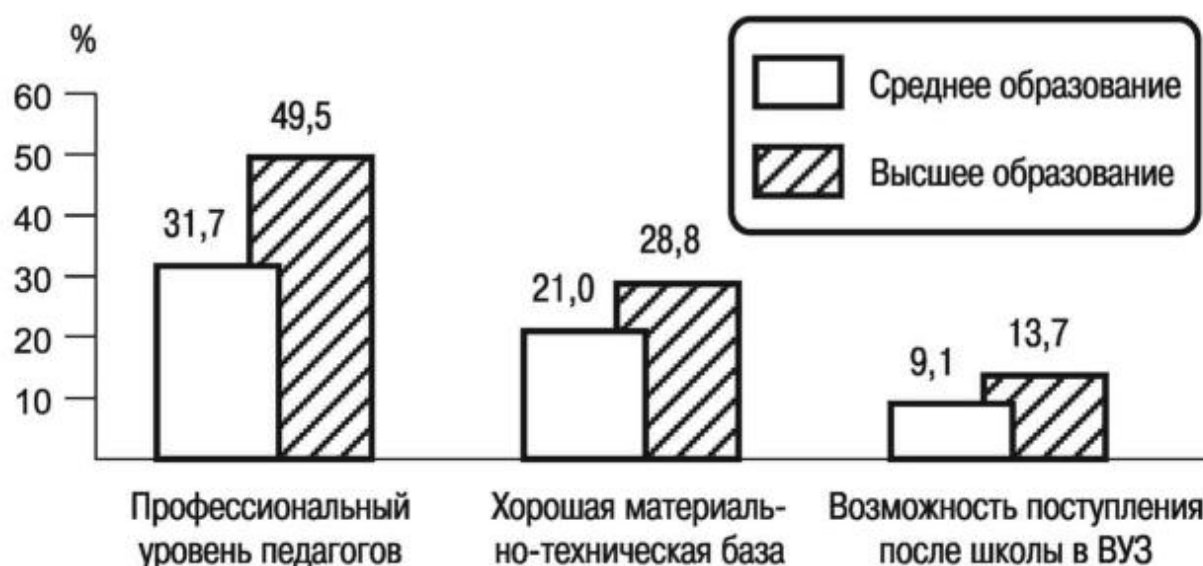


Рисунок 2.

Мнение родителей с разным образовательным статусом о выборе школы для своего ребенка (%)

Родители с более высоким образовательным статусом по сравнению с родителями, имеющими среднее образование, придают большее значение профессиональному уровню педагогов школы, хорошей материально-технической базе и возможности поступления после окончания школы в ВУЗ (см. рисунок 2).

Таким образом, мы видим, что высокий образовательный статус родителей задает высокий уровень их притязаний при выборе учебного заведения для своего ребенка.

Наряду с уровнем образования проявляется и влияние материального статуса семьи на параметры, определяющие выбор школы для ребенка (см. рисунок 3).

Как видно из приведенных на рисунке данных, родители из семей с невысоким достатком при выборе школы для своего ребенка большее внимание уделяют таким параметрам, как территориальное положение школы и углубленное изучение предметов. Респонденты же с высоким уровнем дохода указывают на важность профессионального уровня педагогов школы, хорошую материально-техническую базу и возможность поступить после окончания школы в ВУЗ.

И наконец, семейный статус также оказывает влияние на те параметры, которыми руководствуются родители при выборе школы для своего ребенка. Так, замужние матери существенно чаще по сравнению с незамужними фиксируют важность таких моментов, как профессиональный уровень педагогов школы, обучение старшего ребенка в данной школе, наличие экспериментальной программы и контингент, социальный состав семей одноклассников. В свою очередь, для одинокой матери существенным параметром при выборе школы для ребенка является наличие городского летнего лагеря. Возможно, данный параметр рассматривается незамужней матерью как некий индикатор социальной поддержки, способный восполнить недостаток ресурса времени.

На наш взгляд, особый интерес представляет сопоставление мнений родителей относительно параметров, определяющих выбор ими не только школы, но и детского сада для своего ребенка. Вопрос о параметрах выбора детского сада также задавался нами в рамках этого опроса [8]. На рисунке 4 приведены данные, фиксирующие те параметры, относительно которых обнаружены статистически значимые различия при выборе родителями детского сада и школы для своего ребенка.

Более значимыми для родителей дошкольников при выборе детского сада являются такие параметры, как территориальное положение и пребывание старшего ребенка в этом детском саду. При выборе школы, напротив, определяющими являются профессиональный уровень педагогов

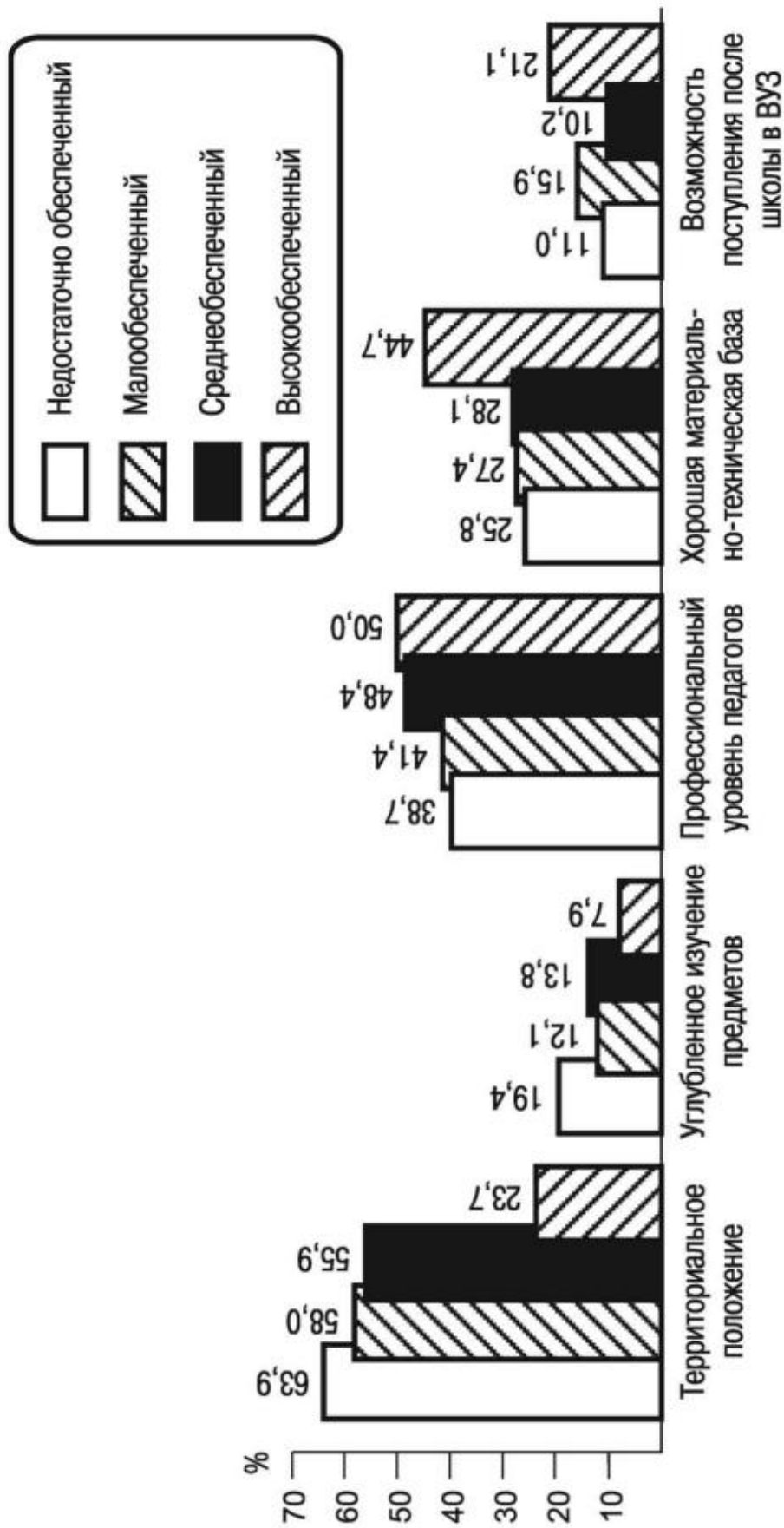


Рисунок 3.

Мнение родителей с разным материальным статусом о выборе школы для своего ребенка (%)

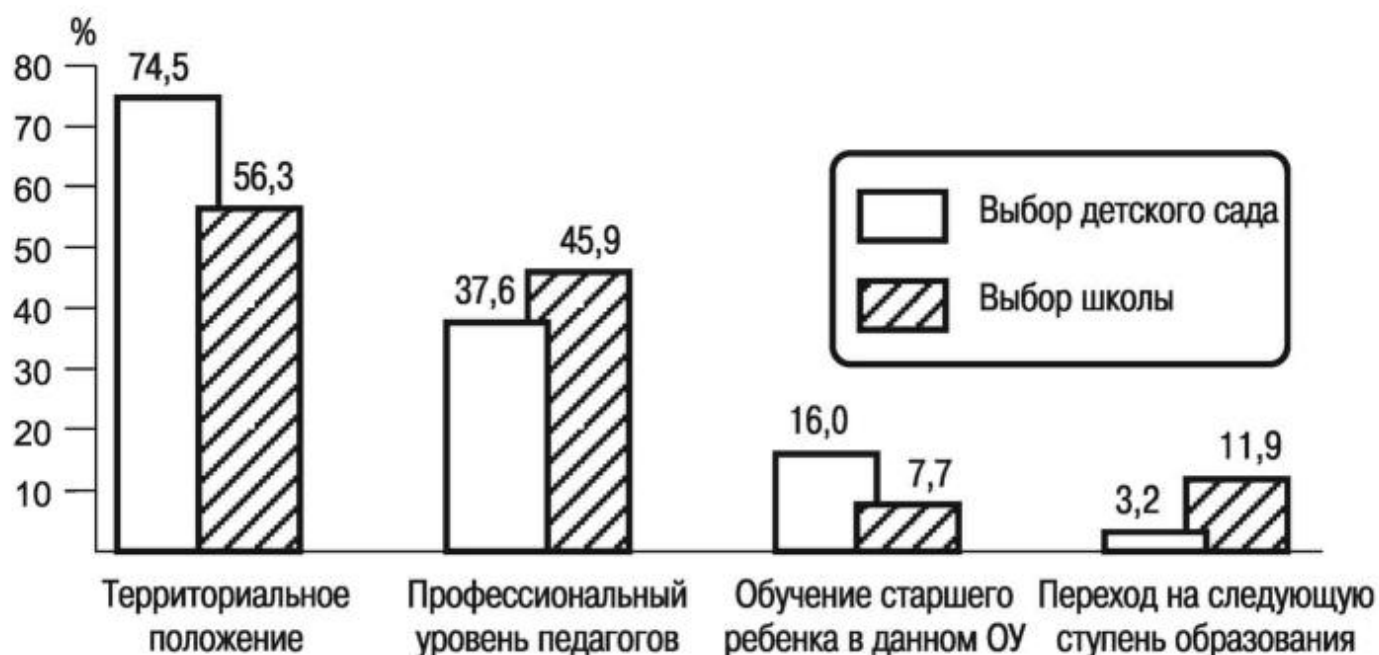


Рисунок 4.

Мнения родителей дошкольников о значимости различных параметров при выборе образовательного учреждения для ребенка (%)

и возможность перехода на следующую ступень образования (поступление после окончания школы в ВУЗ). Это позволяет сделать вывод о том, что параметры, определяющие выбор родителями образовательного учреждения для ребенка (ДОУ/школа), различны. При выборе детского сада наблюдается ориентация родителей не на факторы, связанные непосредственно с образовательной деятельностью, а на обеспечение комфортных условий содержания ребенка в ДОУ. При выборе же школы родители уделяют большее внимание содержанию учебной программы, что является важным моментом для будущей восходящей социальной мобильности. В этой связи показательно, что практически каждый восьмой родитель при определении ребенка в школу стратегически сориентирован на обеспечение ему условий для поступления в ВУЗ.

Типы образовательных программ: ориентация родителей

В ходе исследования родителям задавался специальный вопрос о предпочтении ими определенной образовательной программы при выборе школы для своего ребенка. Каждый третий родитель (33,5%) хотел бы, чтобы его ребенок обучался в школе с «обычной государственной

программой». Каждый четвертый (25,8%) выбирает школу «с программой углубленного изучения иностранных языков», а каждый шестой (16,1%) – школу с «программой углубленного изучения математики, физики, информатики». И лишь немногие отмечают, что хотели бы отдать ребенка в школу с «программой углубленного изучения гуманитарных наук: истории, русского языка, литературы» (5,5%), в «спортивную школу» (4,9%), в школу с «экспериментальной программой обучения детей» (4,8%) или в школу с «художественным уклоном» (2,3%).

Анализ материалов исследования показывает, что уровень образования родителей существенно влияет на выбор нескольких типов школ для ребенка: с обычной государственной программой, с программой углубленного изучения математики, информатики и физики и с программой углубленного изучения иностранных языков (см. рисунок 5).

Как видно из приведенных на рисунке данных, родители со средним образованием в большей степени по сравнению с родителями, имеющими высшее образование, ориентированы на то, чтобы отдать своего ребенка в школу с обычной государственной программой (38,8% и 31,2% соответственно; $p=.04$) или с углубленным изучением математики, информатики и физики (26,6% и 15,4% соответственно, $p=.0001$). В свою очередь, родители с более высоким образовательным статусом чаще отдадут пред-

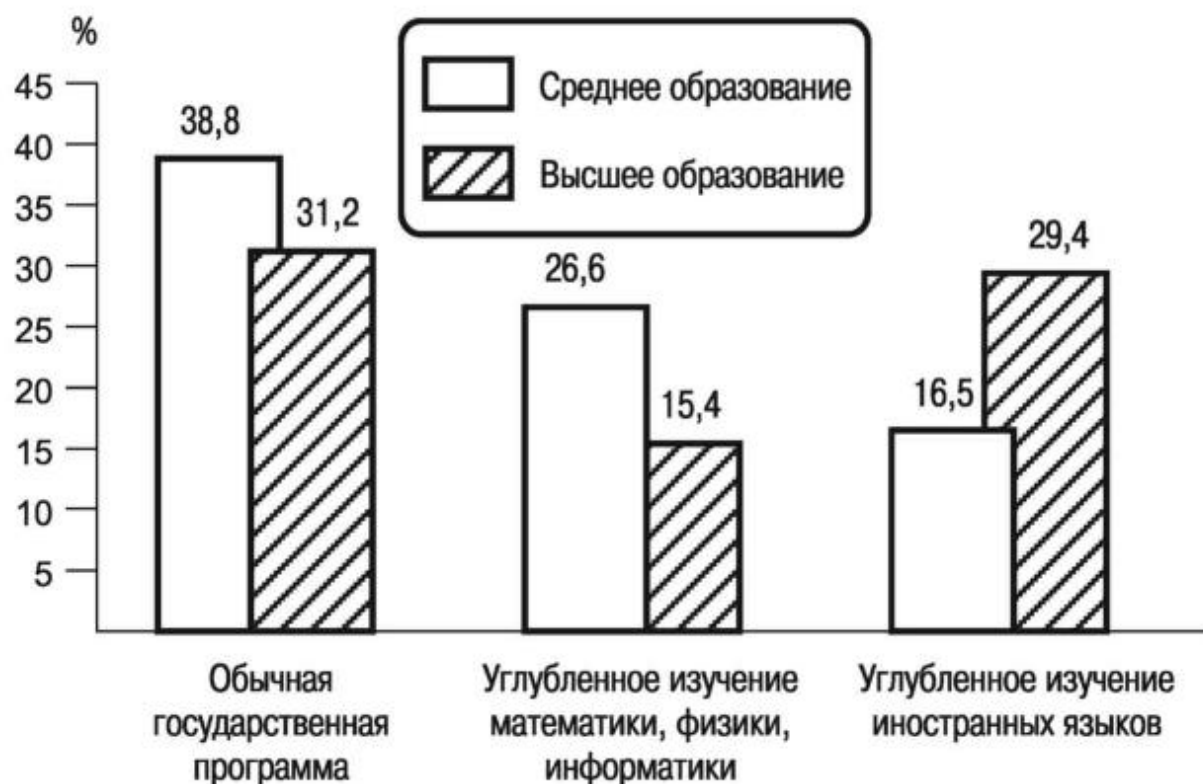


Рисунок 5.

Ориентация родителей со средним и высшим образованием на различные типы программ школьного обучения (%)

почтение школам с углубленным изучением иностранных языков (29,4% и 16,5% соответственно, $p=.0003$).

Материальный статус также оказывает существенное влияние на выбор типа школы для ребенка (см. рисунок 6). Причем в первую очередь это касается школ с обычной государственной программой и с углубленным изучением иностранных языков.

Как мы видим из приведенных на рисунке данных, родители из малообеспеченных семей в большей степени готовы отдать своего ребенка в школу с обычной государственной программой по сравнению с родителями из высокообеспеченных семей (46,4% и 28,9% соответственно, $p=.0001$). В свою очередь, родители из высокообеспеченных семей большее предпочтение отдают школам с углубленным изучением иностранных языков (42,1% и 25,9% соответственно, $p=.0001$).

Таким образом, представители слабых социальных страт, на наш взгляд, не воспринимают изучение иностранных языков как тот реальный культурный ресурс, который будет в дальнейшем полезен их ребенку. Представители же более сильных страт (с высшим образованием, высоким материальным статусом) рассматривают владение иностранным языком

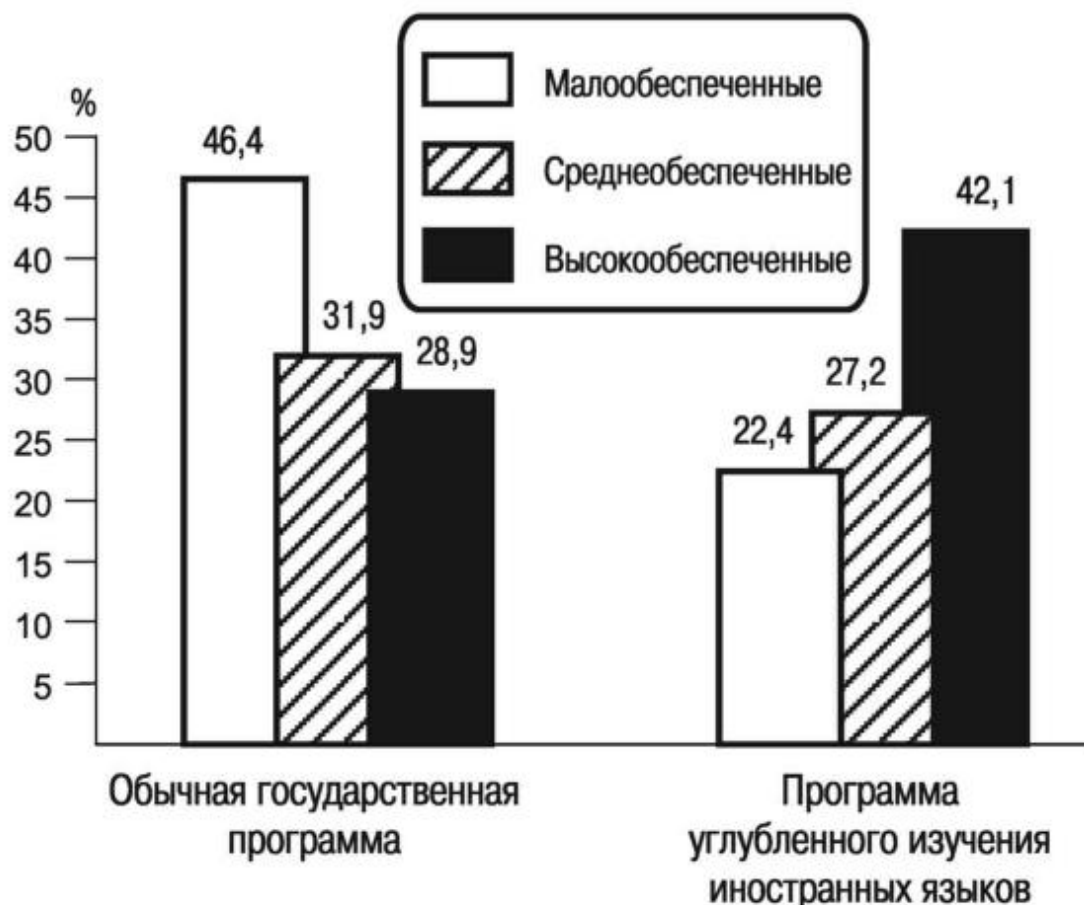


Рисунок 6.

Мнения родителей с разным уровнем материальной обеспеченности о выборе типа школы для ребенка (%)

как важный фактор восходящей профессиональной и социокультурной мобильности, что является свидетельством проявления у них прагматической ориентации.

Отношение родителей к дополнительным услугам в школе

Отдельный интерес представляет вопрос о дополнительных услугах, которые родители хотели бы иметь в школе для своего ребенка. Половина опрошенных (52,9%) отметили, что хотели бы иметь в школе спортивные секции. Около трети родителей указывают на важность таких дополнительных услуг, как обучение плаванию (30,8%) и развивающие занятия по художественному восприятию (27,6%). Каждый пятый предпочел бы такие услуги, как группы продленного дня (20,9%), занятия по хореографии (20,0%), занятия по иностранному языку (20,0%). Другие услуги, такие как занятия на компьютерах (15,4%), наличие в школе детского стоматолога (9,6%), психолога (9,6%), группы выходного дня (1,4%), фиксируются небольшим числом опрошенных.

Отметим, что уровень образования родителей оказывает влияние на их выбор дополнительных услуг для своего ребенка в школе. Так, родители с высоким образовательным статусом значительно чаще по сравнению с родителями со средним образованием отмечают необходимость наличия в школе занятий по иностранному языку (22,9% и 9,3%, соответственно, $p=.0001$) и школьного психолога (9,1% и 4,4% соответственно, $p=.0001$). В свою очередь, родители со средним уровнем образования в большей степени ориентированы на наличие в школе группы выходного дня (3,3% и 0,7% соответственно, $p=.0001$). Таким образом, если родители с высшим образованием ориентированы на получение дополнительных образовательных услуг и получение ребенком профессиональной психологической поддержки, то родители со средним образованием — на обеспечение собственного резерва свободного времени.

Материальный статус семьи также оказывает влияние на предпочтение родителями дополнительных услуг в школе для ребенка (см. рисунок 7).

Как видно из рисунка, родители с низким материальным статусом наиболее ориентированы на наличие в школе спортивных секций, занятий по художественному восприятию и компьютерной подготовке. Таким образом, родители из слабых в материальном отношении страт стремятся возместить с помощью школы недостаток собственных культурных ресур-

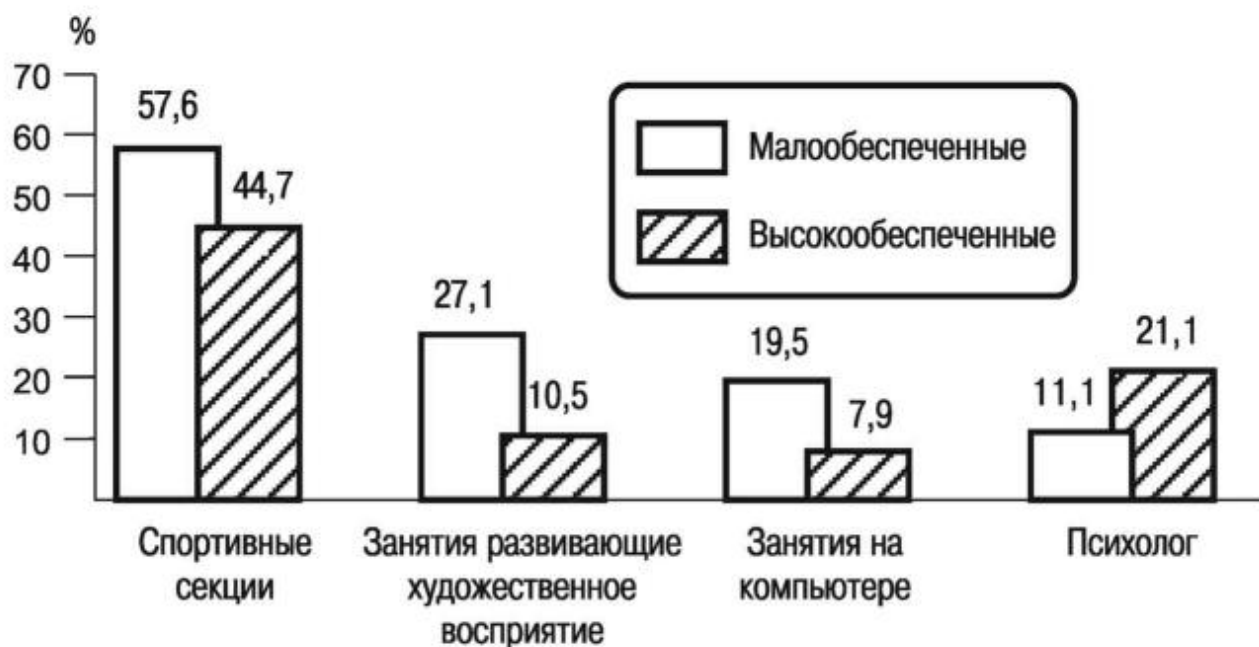


Рисунок 7.

Мнения родителей из мало- и высокообеспеченных семей о необходимости дополнительных услуг в школе (%)

сов. Это также может быть объяснимо и возможностью иметь льготную систему оплаты подобных занятий в школе по сравнению со специализированными учреждениями дополнительного образования. Для родителей же из высокообеспеченных семей более важны услуги психолога и занятия хореографией.

Особый интерес представляет сравнение ориентаций замужних и незамужних матерей на получение ребенком дополнительных услуг в стенах школы. Последние существенно чаще указывают на необходимость наличия психолога (12,7%), в то время как для замужних матерей этот показатель составил 8,9% ($p=.0001$). Результат свидетельствует о том, что у незамужних матерей при воспитании ребенка гораздо чаще возникают серьезные психологические проблемы. В этой связи важно специально подчеркнуть значимость психологической поддержки и психотерапевтической помощи для детей, воспитывающихся в неполных семьях, уже на начальных этапах школьного обучения.

Что должна давать ребенку школа?

На наш взгляд, представляется целесообразным рассмотреть ожидания родителей детей дошкольного возраста относительно наиболее важных образовательных результатов обучения ребенка в школе. Характеристика мнений именно этой группы респондентов о функциях

школьного образования представляет особый интерес, поскольку они являются, по сути, будущими заказчиками образовательных услуг в школе. Отвечая на предложенный вопрос, родители дошкольников выражают образ потребного будущего, ту идеальную модель, которая в первом приближении характеризует функции школьного образования и его основные результаты.

Для выявления представлений родителей о наиболее важных результатах школьного образования им был задан специальный вопрос: «Как Вы считаете, что в первую очередь должна давать ребенку школа?». Анализ полученных данных показал, что наиболее значимыми для родителей дошкольников являются образовательные результаты, связанные с получением детьми «прочных знаний» (55,4%) и «необходимой подготовкой для поступления в ВУЗ» (16,6%).

Рассмотрим влияние полоролевой родительской позиции (отец/мать) на мнения о наиболее важных результатах обучения ребенка в школе (см. таблицу 2).

Приведенные в таблице данные фиксируют различия в представлениях отцов и матерей. Так, матери чаще склонны фиксировать значимость формирования школой прочных знаний. Отцы же чаще отмечают важность следующих функций школьного образования: прагматических (обеспечение необходимой подготовки к поступлению в ВУЗ), общеразвивающих (школа должна предоставлять возможности для развития способностей ребенка, формировать достаточный культурный уровень), а также приобретение опыта социального общения, взаимодействия и участия в общественной жизни.

Таблица 2.

Мнения родителей дошкольников о наиболее важных результатах школьного образования (%)

Результаты школьного образования	Отцы	Матери	P =
Прочные знания	42,0	61,3	.0001
Необходимая подготовка для поступления в ВУЗ	21,8	14,7	.0001
Достаточный культурный уровень	10,8	8,4	.0001
Возможность развития способностей ребенка	9,9	7,2	.0001
Опыт социального общения и взаимодействия	7,3	3,2	.0001
Опыт участия в общественной жизни	3,2	1,8	.0001

Важно отметить, что уровень образования и материальный статус оказывают влияние на мнение родителей о наиболее важных результатах обучения ребенка в школе. Так, родители со средним образованием значительно чаще по сравнению с родителями, имеющими высшее образование, отмечают важность формирования школой прочных знаний (62,8% и 54,3% соответственно, $p=.04$) и достаточного культурного уровня (10,6% и 8,4% соответственно, $p=.0001$). В свою очередь, родители с высшим образованием чаще указывают на такие результаты школьного образования, как обеспечение необходимой подготовки к поступлению в ВУЗ (18,3% и 10,6% соответственно, $p=.01$) и создание возможностей для развития способностей ребенка (7,8% и 6,9% соответственно, $p=.01$). Таким образом, родители с высшим образованием отмечают значительную роль школы в создании условий по воспроизводству образовательного статуса семьи (получение ребенком высшего образования), что, по-видимому, имеет для них особую важность. В этой связи добавим, что родители с высоким материальным статусом по сравнению с родителями из среднеобеспеченных семей значительно чаще фиксируют важность необходимой подготовки к поступлению в ВУЗ (31,6% и 15,6% соответственно, $p=.01$).

Требования родителей к профессиональным и личностным качествам школьного учителя

При анализе отношения родителей к выбору школы для ребенка особенно важно обратиться к роли учителя в начальном образовании. Как мы уже отметили выше, профессиональный уровень педагогов является одним из определяющих параметров при выборе родителями школы для своего ребенка. На него указали 45,9% респондентов. В этой связи следует особенно подчеркнуть значение и роль первого учителя для ребенка, так как именно он закладывает мотивацию к обучению как на этапе начальной школы, так и в дальнейшем, формируя отношение к получению образования в целом. В настоящее время, когда происходит реформирование школьной системы и начинают действовать новые стандарты начального общего образования, всем участникам образовательного процесса важно осознать, что смысл учения определяется особенностями учебного делового сотрудничества [12]. Учитель современной начальной школы и родитель ученика должны понять, что учебная деятельность — это деятельность,

изменяющая самого субъекта. Учение для ребенка — это особая форма активности личности, направленная не только на присвоение социального опыта и овладение общекультурными способами предметных и умственных действий, но и на формирование интегративных личностных качеств, таких как умение и желание учиться. И родитель, и педагог должны осознавать важность роли учителя, его отношения к ребенку в формировании у школьника самоконтроля и самооценки, развития у него адекватного понимания причин собственной успешности и неуспешности [2]. В этой связи нам представляется целесообразным проанализировать требования родителей к профессиональным и личностным качествам школьного учителя.

Для определения профессиональных качеств школьного учителя в ходе опроса родителям предлагалось указать те наиболее важные профессиональные качества, которыми в первую очередь должен обладать учитель их ребенка. Распределение ответов отцов и матерей на этот вопрос приведено в таблице 3.

Таблица 3.
Распределение ответов родителей о наиболее важных профессиональных качествах, которыми должен обладать школьный учитель (%)

	Родители	Отцы N=522	Матери N=1338	P =
Уметь заинтересовать ребенка в обучении	58,9	51,3	61,7	.0001
Уважать личность ребенка	46,3	40,4	48,4	.002
Иметь опыт работы с детьми в школе	40,1	37,5	41,1	–
Уметь реализовывать индивидуальный подход к ребенку	19,9	20,3	19,9	–
Иметь высшее образование	11,3	13,6	10,4	.03
Обладать грамотной речью	9,0	10,0	8,7	.0001
Обладать общей эрудированностью	6,9	9,2	6,1	.0001
Иметь чувство юмора	4,8	8,0	3,5	.0001
Быть готовым посвятить детям свое свободное время	3,6	4,6	3,2	.0001
Обладать авторитетом среди коллег	2,6	4,2	2,0	.0001

Как видно из таблицы, родители выделяют три приоритетных профессиональных качества школьного учителя: мотивирующая функция (умение заинтересовать ребенка в процессе обучения), гуманистическая ориентация, обеспечение психологического комфорта (уважение к личности ребенка), а также опыт воспитательной работы с детьми, методическая «оснащенность» учителя, знание дидактики (опыт работы с детьми в школе). Помимо этого, заметим, что каждый пятый фиксирует значимость индивидуализации обучения (умение найти индивидуальный подход к ребенку).

Следует обратить специальное внимание на различия в ответах отцов и матерей. Последние в большей степени ориентированы на такие профессиональные качества школьного учителя, как умение заинтересовать ребенка в процессе обучения и уважение к личности ребенка. Для отцов же более важно, чтобы школьный учитель имел высшее образование и обладал грамотной речью. Таким образом, если для матерей важна ориентация школьного учителя на личность их ребенка, то для отцов — профессиональная и культурная компетентность учителя.

Особый интерес представляет анализ влияния образовательного статуса родителей на приоритетные профессиональные качества первого учителя их ребенка. Так, для родителей с высшим образованием большее значение имеют такие характеристики, как умение реализовать индивидуальный подход к ребенку (22,2%, у родителей со средним образованием этот показатель составил 14,4%, $p=.02$), наличие высшего образования (13,6% и 8,0% соответственно, $p=.04$) и грамотная речь (10,4% и 4,3% соответственно, $p=.009$). Родители же со средним образованием фиксируют важность наличия опыта работы с детьми (51,6% и 35,1% соответственно, $p=.0001$). Таким образом, родители с высоким образовательным статусом более притязательны и к уровню образования самого педагога, в то время как родители с низким больше внимания уделяют стажу, опыту работы с детьми.

Наряду с вопросом о профессиональных качествах педагога родителям также предлагалось обозначить те наиболее важные личностные характеристики, которыми должен обладать первый учитель их ребенка. Распределение ответов родителей на вопрос о том, какими личностными качествами должен, в первую очередь, обладать преподаватель приведено в таблице 4.

Как видно из приведенных в таблице данных, наиболее значимыми личностными качествами школьного учителя для родителей выступают доброта, отзывчивость, честность и порядочность.

В то же время следует обратить внимание на различия в ответах отцов и матерей. Для матерей более важны доброта и отзывчивость школьного

Таблица 4.

Распределение ответов родителей о наиболее важных личностных качествах, которыми должен обладать школьный учитель (%)

	Родители	Отцы N=521	Матери N=1330	P =
Доброта	59,0	49,7	62,6	.0001
Отзывчивость	41,6	39,5	42,2	–
Честность	39,0	39,3	38,8	–
Порядочность	37,9	41,8	36,4	.02
Интеллигентность	16,7	20,2	15,4	.01
Толерантность	8,2	11,1	7,1	.0001
Патриотизм	2,0	3,6	1,4	.0001
Религиозность	1,1	1,3	1,1	–

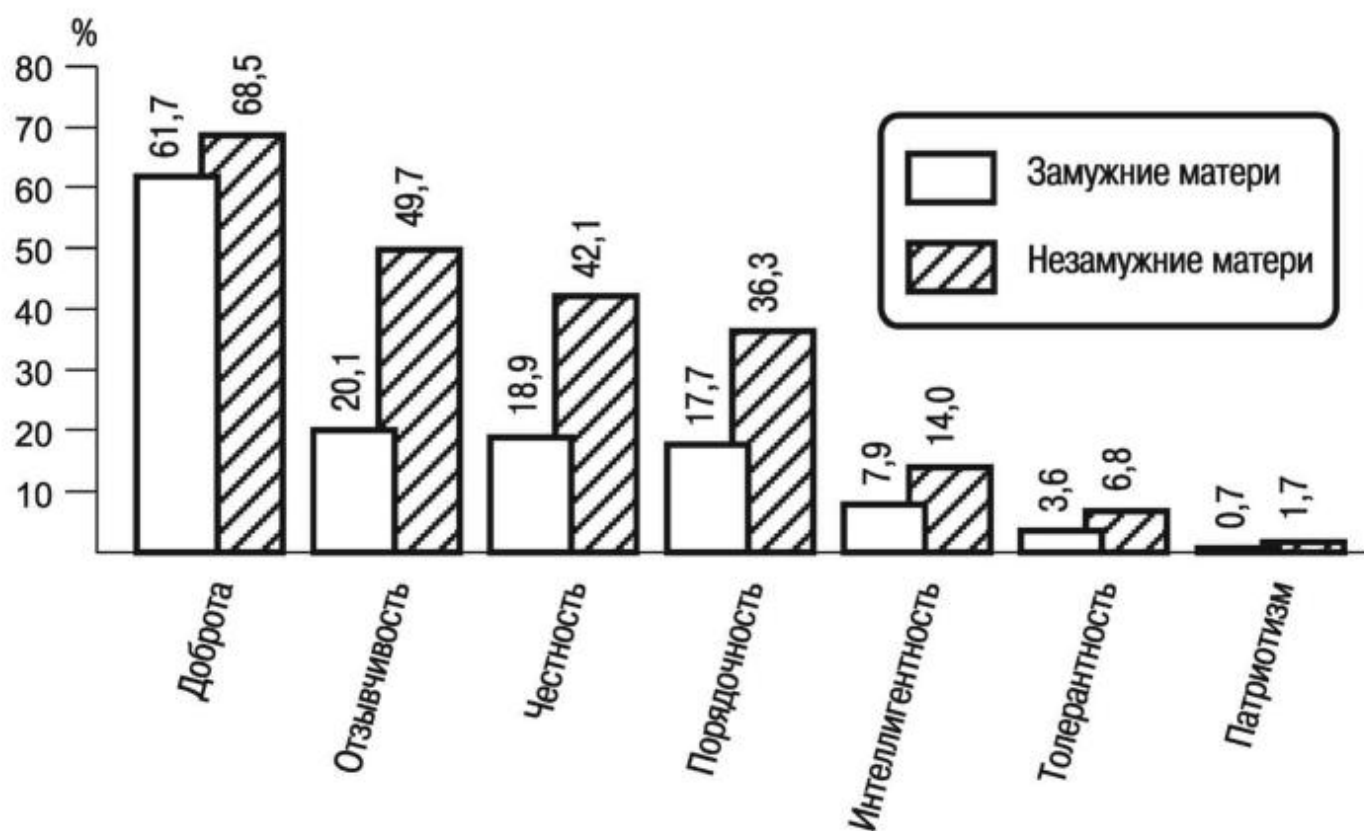


Рисунок 8.

Мнения замужних и незамужних матерей о личностных качествах учителя (%)

учителя, для отцов же большую роль играют такие качества как порядочность, интеллигентность, толерантность и патриотизм. Таким образом, позиция матери скорее характеризуется важностью тех качеств, которые обеспечивают эмоциональную поддержку ребенка, в то время как отцы склонны фиксировать внимание на личностной «модели» учителя, в которой важную роль играет его гражданская позиция и идеологические ориентации.

Важно заметить, что семейный статус также оказывает влияние на представления матерей о том, какими личностными качествами в первую очередь должен обладать школьный учитель (см. рисунок 8).

Как видно из приведенных на рисунке данных, позиция незамужней матери по сравнению с матерями, состоящими в браке, характеризуется большими ожиданиями относительно личности первого учителя своего ребенка. Одиноким матерям чаще ожидают эмоциональной поддержки и проявления гуманного отношения к своему ребенку со стороны учителя. Это свидетельствует о том, что собственный ресурс, которым обладает мать, воспитывающая ребенка одна, недостаточен, в связи с чем она склонна видеть в учителе союзника, который окажет поддержку в воспитании ребенка. Таким образом, незамужняя мать демонстрирует большую открытость и готовность к сотрудничеству с учителем при воспитании своего ребенка. Вместе с тем в данном случае имеет смысл говорить и о завышенных ожиданиях, которые могут привести к быстрому разочарованию при столкновении с реальной школьной практикой.

Проведенное исследование отношения родителей детей дошкольного возраста к начальному школьному образованию позволяет выделить ряд наиболее важных результатов:

1. Возраст перехода детей от дошкольного к школьному образованию строго не определен: родители имеют возможность самостоятельно выбирать, когда отдавать ребенка в школу. Большинство из них считают оптимальным для поступления ребенка в школу возраст 6–7 лет. При этом родители детей старшего дошкольного возраста склонны «оттягивать» начало школьного обучения до достижения ребенком семи лет, что, по-видимому, связано с фиксацией уровня готовности своего ребенка к школе.

2. Критерии выбора родителями образовательного учреждения для ребенка (ДОУ/школы) различны. При выборе детского сада наблюдается ориентация родителей на обеспечение комфортных условий содержания ребенка в ДОУ. Определяя же школу, родители большее внимание уде-

ляют содержанию учебной программы. Это является важным моментом, позволяющим говорить об актуализации у родителей проблем, связанных с восходящей социальной мобильностью, на этапе поступления ребенка в школу.

3. Высокий образовательный статус задает определенный стандарт и ведет к повышению уровня притязаний родителей при выборе учебного заведения. Родители с высшим образованием отмечают значительную роль школы в «воспроизводстве» образовательного статуса семьи.

4. Родители выделяют три приоритетных профессиональных качества школьного учителя: мотивирующая функция (умение заинтересовать ребенка в процессе обучения), охранительная функция, или обеспечение психологического комфорта (уважение к личности ребенка), а также опыт воспитательной работы с детьми, методическая «оснащенность» учителя, знание дидактики (опыт работы с детьми в школе).

5. Позиция незамужней матери по сравнению с матерями, состоящими в браке, характеризуется более высокими ожиданиями от первого учителя своего ребенка. Одинокая мать возлагает на педагога часть функций по развитию личности своего ребенка, она чаще склонна видеть в учителе союзника и поддержку в воспитании ребенка.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.— 464 с.
2. Виноградова Н.Ф. Не только учить, но и развивать // Образовательная политика — 2010.— № 1–2.— С. 102–107.
3. Об образовании: Закон Российской Федерации — URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obg/3988/>. Дата обращения: 11.03.2011.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т.— М., 1986.
5. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей.— СПб.: Союз, 2004.— 320 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика.— М.; Воронеж, 2000.— 301 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Проект федерального закона (на 1 декабря 2010 года).— URL: <http://zakonoproekt2011.ru/#law/edu>. Дата обращения: 11.03.2011.
8. Собкин В.С., Иванова А.И, Казначеева К.Н. Ребенок в детском саду: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV.— М.: Институт социологии образования РАО, 2010.— С. 65–83.
9. Собкин В.С., Казначеева К.Н., Иванова А.И. Дошкольник у телеэкрана: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии об-

- разования. Т. XIV. Вып. XXIV.— М.: Институт социологии образования РАО, 2010.— С. 83–97.
10. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст // Социология образования. Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XII.— М: Центр социологии образования РАО, 2002.— 247 с.
 11. Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX / Под ред. В.С.Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— 127 с.
 12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.— URL: <http://standart.edu.ru>. Дата обращения: 14.03.2011.
 13. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей.— М.: Знание, 1994.— 125 с.

В основу статьи легли материалы, полученные в ходе социологического опроса 320 воспитателей, работающих в московских детских садах. Исследование проводилось в 2007 году Институтом социологии образования РАО. При характеристике профессиональных ориентаций воспитателей детских садов нами будут рассмотрены следующие вопросы: мотивы выбора профессии; цели, определяющие направленность педагогического процесса; принципы, лежащие в основе воспитательной деятельности. В ходе анализа полученных данных мы попытаемся оценить влияние трех социально-стратификационных факторов на ответы воспитателей относительно своей профессиональной деятельности: тип и уровень, полученного ими образования; педагогический стаж; наличие собственного семейного опыта воспитания детей. В завершении статьи будет проведено сопоставление представленных материалов с результатами опроса воспитателей, выполненного в 1998 году по тем же самым анкетам [4]. Подобное сопоставление, на наш взгляд, важно для характеристики тех изменений, которые произошли в профессиональных ориентациях воспитателей детских садов за последние десять лет.

Мотивы выбора профессии воспитателя

В ходе анкетирования воспитателям был задан вопрос о том, что повлияло на выбор ими данной специальности. Варианты ответов содержали следующие формулировки: социальная желательность, связанная с оценкой социальной значимости деятельности воспитателя («я считаю работу воспитателя важным, нужным и благородным делом»); личностная самореализация («возможность реализовать свои профессио-

нальные умения и навыки», «творческий характер труда», «полученное мною профессиональное образование»); прагматические мотивы («работа в детском саду дает мне возможность иметь достаточно свободного времени», «территориальная близость к дому», «возможность устроить своего ребенка в детский сад», «уровень оплаты труда»); мотивы, характеризующие отношение к детям как особую личностно-значимую ценность («мне нравится общаться с детьми дошкольного возраста, это для меня интересное и творческое занятие»). Распределение мотивов, которыми руководствовались воспитатели при выборе профессии, представлено на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, каждый второй воспитатель отмечает в качестве основной причины выбора профессии идеологический мотив, характеризующий отношение к детям как особую личностно-значимую ценность, — «мне нравится общаться с детьми дошкольного возраста, это для меня интересное и творческое занятие». При этом уровень оплаты труда практически не выступает в качестве реального мотива выбора профессии. Это объясняется не столько безразличием воспитателей к материальным ценностям, сколько тем, что уровень оплаты труда в дошкольном образовательном учреждении невысок, а потому не может выступать в качестве



Рисунок 1.

Распределение ответов о мотивах, которыми руководствовались воспитатели при выборе профессии (%)

определяющего мотива выбора профессии. В то же время прагматические мотивы (возможность устроить своего ребенка в детский сад, и территориальная близость к дому) имеют достаточно выраженное значение при выборе профессии.

Особенность кадрового обеспечения детских садов заключается в том, что система дошкольного образования допускает отсутствие специального педагогического образования для воспитателей. В зависимости от уровня и типа образования воспитателей можно разделить на четыре группы: с высшим педагогическим образованием (в нашей выборке их доля составляет 46,9%), со средним педагогическим образованием (37,5%), с высшим и средним непедagogическим образованием (7,5% и 8,1% соответственно). В связи с отмеченным разнообразием возникает вопрос о том, насколько тип и уровень образования влияют на профессиональные ориентации воспитателей детских садов. Этот вопрос важен, поскольку кадровая стратегия в системе дошкольного образования г. Москвы направлена на обеспечение дошкольных образовательных учреждений именно специалистами с высшим педагогическим образованием. Это подтверждается тем, что, согласно статистическим данным Департамента образования г. Москвы, уровень образования педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений ежегодно повышается. По сравнению с 2003 годом число педагогических кадров с высшим педагогическим образованием в системе дошкольных образовательных учреждений увеличилось в 1,5 раза [2].

Полученные данные позволяют зафиксировать существенные различия в ответах воспитателей с разным типом и уровнем образования. Так, если для воспитателей со средним непедagogическим образованием при выборе профессии решающим оказывается такой прагматический мотив, как *возможность устроить ребенка в детский сад* (32,0%), то среди воспитателей со средним педагогическим образованием его отмечают лишь 13,1% опрошенных ($p = .02$). Кроме того, если каждый второй воспитатель с высшим непедagogическим образованием (50,0%) при выборе профессии руководствуется *мотивом территориальной близости работы к дому*, то среди воспитателей с высшим педагогическим образованием таких в два раза меньше — 25,3% ($p = .01$). Воспитатели, имеющие высшее педагогическое образование, по сравнению с воспитателями с высшим непедagogическим образованием в качестве главной причины выбора профессии чаще всего отмечают полученное ими *профессиональное образование* (19,9% и 0,3% соответственно, $p = .02$). Помимо этого, статистически значимые различия выявлены между ответами воспитателей со средним и высшим педагогическим образованием. Так, первые чаще

фиксируют мотив *общения с ребенком как личностно-значимую ценность* (63,6% и 45,4% соответственно, $p = .005$).

Таким образом, педагогическое образование оказывает заметное влияние на мотивацию выбора профессии: воспитатели со средним педагогическим образованием более важным считают мотив общения с детьми, а воспитатели с высшим педагогическим образованием ориентированы на профессиональную самореализацию. Помимо этого, приведенные материалы отчетливо показывают, что именно прагматические мотивы (территориальная близость работы к дому, возможность устроить ребенка в детский сад) обуславливают приход в систему дошкольного воспитания специалистов с непедагогическим образованием.

Поскольку профессиональные установки воспитателей существенно меняются с приобретением педагогического опыта, то наряду с уровнем и типом образования целесообразно проанализировать влияние педагогического стажа воспитателя на мотивы выбора профессии. Сопоставительный анализ ответов воспитателей различных стажных групп позволил выявить определенную динамику изменения профессиональной мотивации педагога (см. рисунок 2).

Как видно из рисунка 2, по сравнению с опытными педагогами для молодых воспитателей со стажем до 8 лет более актуальным является прагматический мотив — *возможность устроить своего ребенка в детский сад* (различия статистически значимы на уровне $p = .009$). Полученный результат, по всей видимости, связан с недостатком мест в детских садах, что и побуждает мо-

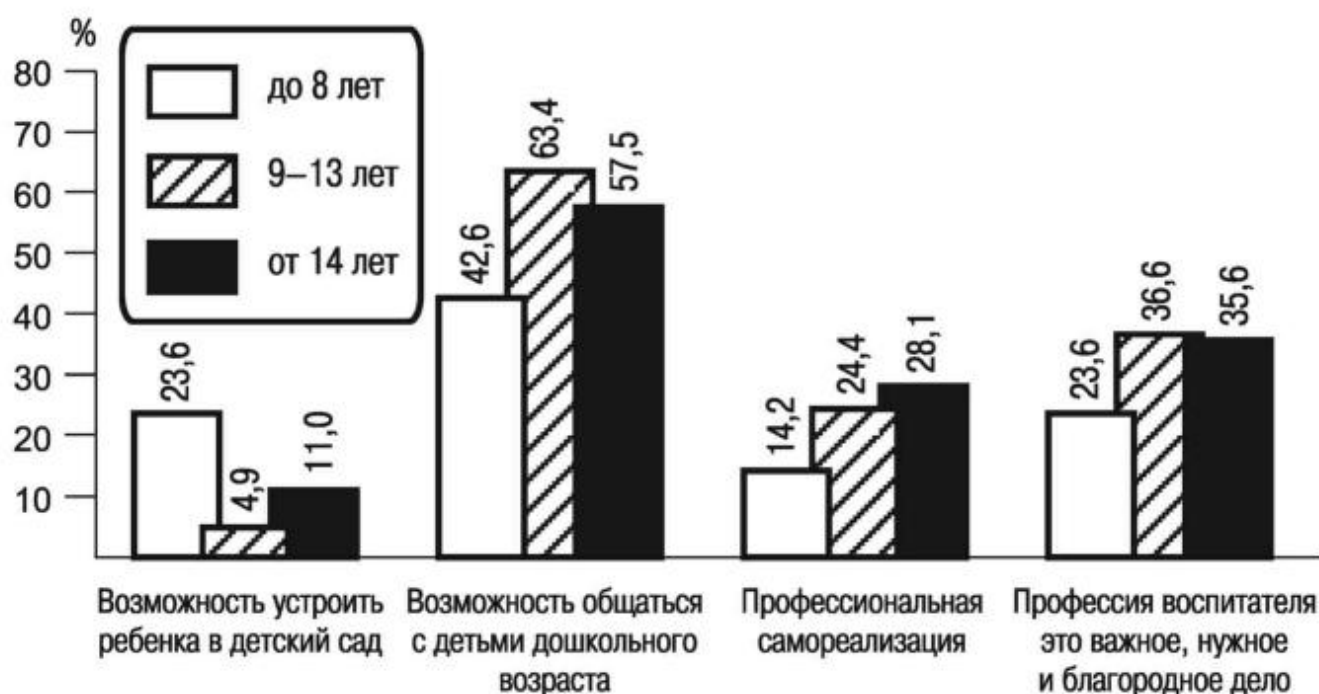


Рисунок 2.

Распределение основных мотивов выбора профессии в различных стажных группах (%)

лодых матерей устраиваться на работу в ДООУ. Педагоги со стажем от 9 до 13 лет по сравнению с воспитателями из группы с опытом работы до 8 лет чаще отмечают, что мотивом выбора профессии для них является *возможность общения с детьми дошкольного возраста* ($p = .02$). Наряду с этим опытные педагоги со стажем от 14 лет, по сравнению с молодыми воспитателями первой стажной группы (до 8 лет) в качестве основного мотива выбора своей профессии указывают на *возможность профессиональной самореализации и социальную значимость профессии воспитателя*, поскольку считают свою профессию «важным, нужным и благородным делом» ($p = .01$).

Следует особо отметить, что для начинающих педагогов и воспитателей с большим педагогическим стажем сам вопрос о причинах выбора профессии имеет разный смысл. Если для молодых специалистов вопрос о выборе профессии является актуальным в данный период, то для воспитателей, уже давно выбравших свою профессию, это вопрос скорее о смысле и ценностной значимости деятельности. Поэтому с увеличением педагогического стажа наблюдается все большая ориентация воспитателей на личностную и социальную значимость профессии.

Наряду с образованием и стажем на мотивацию работы в ДООУ существенно влияет наличие собственного родительского опыта. В этой связи можно предположить, что воспитатель проецирует свою родительскую позицию на практику работы с детьми. В данном случае наличие семейного опыта воспитания детей определяет и мотивы выбора профессии. Воспитатели-родители по сравнению с воспитателями, не имеющими собственных детей, чаще отмечают такие прагматические мотивы, как *территориальная близость работы к дому* (30,5% и 11,1% соответственно, $p = .007$) и *возможность устроить своего ребенка в детский сад* (17,8% и 2,2% соответственно, $p = .008$). Таким образом, еще раз подтверждается то обстоятельство, что занятие профессиональной деятельностью для значительного числа воспитателей обусловлено именно наличием собственного ребенка дошкольного возраста.

Обобщая полученные данные, отметим ряд моментов, касающихся мотивов выбора профессии. Во-первых, существенное влияние оказывает уровень и тип образования: высшее педагогическое образование ориентирует педагогов на профессиональную самореализацию, а среднее педагогическое — на общение с детьми дошкольного возраста. Для воспитателей с непдагогическим образованием наиболее характерны такие прагматические мотивы, как возможность устроить своего ребенка в детский сад, возможность иметь больше свободного времени и территориальная близость работы к дому. Во-вторых, на мотивы выбора профессии воспитателя также оказывает влияние педагогический стаж. Так, молодые специали-

сты (со стажем до 8 лет) руководствуются таким прагматическим мотивом, как возможность устроить своего ребенка в детский сад, а более опытные воспитатели (со стажем от 14 лет) указывают на возможность профессиональной самореализации и социальную значимость профессии. Это объясняется тем, что для молодых педагогов вопрос о выборе профессии находится в «реальной плоскости», а для опытных педагогов, уже давно выбравших свою профессию, это вопрос скорее о смысле и ценности педагогической деятельности. В-третьих, наличие родительского опыта также влияет на мотивы выбора профессии воспитателя. Воспитатели-родители чаще отмечают такие прагматические мотивы, как территориальная близость работы к дому и возможность устроить своего ребенка в детский сад.

Цели воспитательной деятельности

Помимо рассмотрения мотивов выбора профессии, особый интерес представляет анализ представлений воспитателей о целях их профессиональной деятельности, которые характеризуют как направленность педагогического процесса, так и желаемый результат профессиональной деятельности воспитателя. В этой связи рассмотрим целевые ориентации педагога относительно двух аспектов: основные обязанности воспитателя и приоритетные направления воспитательно-образовательного процесса. В ходе опроса воспитателям задавалось два вопроса. Первый — о том, что педагоги считают своей основной *обязанностью*. Каждый второй воспитатель (49,5%) основной своей обязанностью считает воспитание и развитие *морально-нравственных качеств* у ребенка. Весьма значимой является обязанность научить ребенка *самостоятельности*, что отметили 46,7% воспитателей. Заботу о *физическом здоровье* ребенка (вовремя накормить, уложить спать и т. д.) фиксируют 41,6% опрошенных. Остальные обязанности распределились следующим образом: 32,5% воспитателей считают своей основной обязанностью *играть с ребенком*, 22,4% — *приучать к дисциплине и послушанию*, и лишь 16,7% опрошенных отмечают важность *обучения* ребенка *письму, чтению, счету* и т. д. Итак, наиболее важными обязанностями для современных воспитателей являются развитие морально-нравственных качеств, формирование самостоятельности, обеспечение физического здоровья детей и организация игровой деятельности. Обучение же дошкольников менее значимо.

Наряду с вопросом об основных обязанностях воспитателя мы также выясняли мнение педагогов относительно *приоритетных направлений воспитательно-образовательного процесса*. В этой связи был сформулирован

другой вопрос, при ответе на который воспитателей просили указать, что, на их взгляд, прежде всего, нужно формировать, развивать и воспитывать у детей дошкольного возраста. Варианты ответов на данный вопрос отражают следующие целевые направления воспитания и развития личности ребенка: интеллектуальное, творческое, эстетическое, физическое, морально-нравственное, а также формирование волевых качеств, дисциплинированности и исполнительности. Распределение ответов представлено на рисунке 3.

Из представленных на рисунке 3 данных видно, что наиболее важными целями воспитательного процесса, по мнению педагогов, являются *развитие речи, интеллектуальных способностей, морально-нравственных качеств и индивидуальных способностей ребенка*. При этом наименее значимыми оказались *патриотическое воспитание и стремление к материальному благополучию*.



Рисунок 3.

Распределение ответов на вопрос о том, какие качества прежде всего необходимо формировать, воспитывать и развивать у детей дошкольного возраста (%)

Более детальный анализ позволяет выделить три момента, которые дифференцируют целевые ориентации воспитателей с разным уровнем и типом образования. Во-первых, характерной особенностью воспитателей с высшим педагогическим образованием является ориентация на *развитие интеллектуальных способностей* (45,2%) и *познавательной активности ребенка, его интереса к явлениям общественной жизни* (34,2%). Во-вторых, воспитатели с высшим непдагогическим образованием чаще фиксируют необходимость *научить детей свободно высказывать свою точку зрения* (27,3%). В-третьих, воспитатели со средним непдагогическим образованием ориентированы на развитие у детей исполнительских качеств и своей важнейшей целью считают обучение детей *точному и аккуратному выполнению поставленной взрослым конкретной задачи* (32,0%), т.е. следованию установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания. Таким образом, если воспитатели с высшим образованием ориентированы в своей деятельности на личностное развитие ребенка, то воспитатели со средним непдагогическим образованием в большей степени нацелены на развитие у детей исполнительских качеств.

Наряду с уровнем и типом образования на целевые ориентации профессиональной деятельности воспитателя оказывает влияние *педагогический стаж*. Полученные результаты показывают, что в профессиональных установках респондентов на протяжении педагогической карьеры происходят изменения относительно приоритетов тех или иных воспитательно-образовательных целей. Так, молодые воспитатели со стажем до 8 лет чаще, чем более опытные педагоги (со стажем от 14 лет), отмечают важность формирования *культуры поведения* (30,0% и 18,8% соответственно, $p = .02$) и *приучения детей к дисциплине* (31,1% и 18,4% соответственно, $p = .01$). Воспитатели из группы со стажем от 9 до 13 лет по сравнению с молодыми педагогами (со стажем до 8 лет) более ориентированы на *развитие интеллектуальных способностей* (47,6% и 34,6% соответственно, $p = .007$) и *обучение детей чтению, письму, счету* (31,0% и 15,1% соответственно, $p = .02$). Опытные педагоги со стажем от 14 лет по сравнению с молодыми воспитателями из первой стажной группы чаще в качестве важнейшей цели отмечают *развитие творческого потенциала ребенка* (24,2% и 13,1% соответственно, $p = .02$). Таким образом, молодые воспитатели с небольшим педагогическим стажем в своей профессиональной деятельности ориентированы на социальную адаптацию ребенка (формирование у него культуры поведения и дисциплинированности), а более опытные педагоги своей основной целью ставят личностное развитие детей.

Особый интерес представляет сопоставительный анализ ответов воспитателей-родителей и воспитателей, не имеющих собственных детей.

Так, последние чаще отмечают в качестве приоритета формирование у детей *морально-нравственных качеств*: уважение к пожилым людям, доброте, отзывчивость, милосердие (58,7% и 34,0% соответственно, $p = .002$). Воспитатели-родители по сравнению с воспитателями, не имеющими собственных детей, предпочитают *развивать речь ребенка*, обучать его логично и грамотно излагать свои мысли (53,1% и 37,0% соответственно, $p = .04$). Иными словами, для воспитателей-родителей более важными оказываются вопросы, касающиеся развития коммуникативных способностей ребенка, обеспечивающих возможность взаимопонимания взрослого и ребенка. На наш взгляд, это крайне важный момент, фиксирующий, что для воспитателей-родителей ведущей деятельностью при развитии ребенка является общение. Заметим, что это содержательно коррелирует с психологической концепцией о роли общения в развитии ребенка дошкольного возраста [1; 3].

Подводя итог этой части работы, отметим наиболее важные моменты, касающиеся значимости различных целей в профессиональной деятельности воспитателя. Так, полученные результаты показывают, что педагогическое образование ориентирует воспитателей на развитие у детей исполнительских качеств. Характерной особенностью воспитателей с высшим педагогическим образованием является их ориентация на развитие познавательной активности и интеллектуальных способностей детей. Выявлены изменения в целевых установках профессиональной деятельности воспитателей по мере увеличения их педагогического стажа: если воспитатели с небольшим стажем в своей профессиональной деятельности ориентированы на формирование у детей дисциплинированности и культуры поведения, то более опытные педагоги своей основной целью считают личностное развитие ребенка. Весьма важным оказывается наличие у воспитателей родительского опыта. Так, воспитатели-родители основной целью своей профессиональной деятельности считают развитие у ребенка коммуникативных способностей (речи, умения грамотно и логично излагать свои мысли).

Анализ динамики структурных изменений мотивационно-целевых установок воспитателя на разных этапах педагогической деятельности

Структурный анализ целей и мотивов дает возможность выявить смысл деятельности воспитателя. Это представляется принципиально важным, поскольку позволяет выяснить, в каком ценностном контексте

будет реализовываться образовательная программа в ДООУ. С этой целью мы использовали процедуру факторного анализа, которая позволит нам выявить типы взаимосвязей между мотивами и целями в деятельности воспитателей детского сада. Они могут быть представлены в качестве особых факторов. Кроме того, рассмотрение особенностей размещения различных стажных групп по осям выделенных факторов поможет выявить динамику структурных изменений мотивационно-целевых установок воспитателя на разных этапах педагогической деятельности.

Для этого была сгруппирована исходная матрица первичных данных, где *строки* представляют собой 24 варианта ответов на вопросы анкеты о мотивах выбора профессии и целях воспитательной деятельности. Столбцы же представляют собой стажные группы воспитателей. Ячейка матрицы содержит данные о частоте выбора конкретного варианта ответа (строка) в соответствующей группе респондентов (столбец). Таким образом, нами была получена матрица исходных данных размерностью 24x6 (строки на столбцы), которая была подвергнута факторному анализу методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера.

В результате были выделены четыре фактора с общей суммарной дисперсией 92,8%. Перейдем к интерпретации структуры выделенных факторов.

Первый **фактор F1** (вклад в общую суммарную дисперсию 33,4%) «социальная значимость — прагматизм» имеет биполярную структуру:

Познавательная активность ребенка, его интерес к явлениям общественной жизни	0,96
Мне нравится общаться с детьми дошкольного возраста, это для меня интересное и творческое занятие	0,93
Территориальная близость работы к дому	0,92
Возможность реализовать свои профессиональные умения и навыки	0,76
Я считаю работу воспитателя важным, нужным и благородным делом	0,71
Творческий потенциал ребенка: умение творчески решать обучающие задачи и жизненные ситуации	0,71
Умственные, интеллектуальные способности ребенка	0,70
<hr/>	
Возможность устроить своего ребенка в детское дошкольное учреждение	-0,98
Культура поведения ребенка	-0,91

Содержание данного наиболее значимого фактора достаточно интересно. Можно заметить, что на *положительном полюсе* этого фактора сгруппировались суждения, большинство из которых центрировано на ре-

бенке и его всестороннем развитии: развитие познавательной активности, интереса к явлениям общественной жизни, развитие творческого потенциала, умственных, интеллектуальных способностей. Существенно, что подобная центрация на ребенке связана с такими мотивами, как социальная значимость профессии воспитателя, возможность самореализации, ценность общения с детьми. Таким образом, воспитание здесь выступает не только как процесс развития личности ребенка, но и как самореализация воспитателя. Наибольшие значения по оси этого фактора на положительном полюсе получили воспитатели следующих групп: от 9 до 13 лет стажа — 1,15, от 14 до 18 лет — 0,72, более 24 лет — 0,63.

Отрицательный полюс данного фактора характеризуется прагматической мотивацией (возможность устроить своего ребенка в детский сад) и ориентацией на управление внешним поведением ребенка (формирование культуры поведения). На отрицательном полюсе F1 наиболее высокие значения характерны для молодых воспитателей со стажем до 3 лет (-1,32) и от 3 до 8 лет (-1,00).

Таким образом, данный фактор отчетливо дифференцирует воспитателей. Так, если опытные педагоги мотивированы возможностью самореализации и ориентированы на всестороннее развитие ребенка, то молодые воспитатели с небольшим стажем отличаются прагматической мотивацией (устройство ребенка в ДОО) и установкой на формирование культуры поведения ребенка.

Фактор F2 (вклад в общую суммарную дисперсию 28,2%) «социальное развитие — речевое развитие» также имеет биполярную структуру:

Стремление ребенка быть патриотом своей страны	0,89
Умение ребенка быстро адаптироваться к любым условиям жизни и разным коллективам	0,81
Гуманное отношение ребенка к сверстникам	0,73
<hr/>	
Развитие речи ребенка, умение логично и грамотно излагать свои мысли	-0,99
Умение ребенка свободно высказывать свою точку зрения	-0,69

Положительный полюс данного фактора фиксирует целевую ориентацию педагога на социальное развитие ребенка. Иными словами, этот полюс характеризует установку воспитателя на формирование у детей необходимых навыков для успешного социального взаимодействия: умения быстро адаптироваться к любым условиям жизни и разным коллективам, гуманного отношения к сверстникам и стремления быть патриотом сво-

ей страны. На этом полюсе фактора F2 расположились педагоги из групп со стажем от 14 до 18 лет (0,68) и от 19 до 23-х лет (1,44).

При анализе этого фактора следует обратить внимание и на его *отрицательный полюс*, который определяет ориентации педагога на речевое развитие ребенка: умение логично, грамотно излагать свои мысли и свободно высказывать свою точку зрения. Наиболее высокие значения по данному фактору имеют воспитатели со стажем от 3 до 8 лет (-1,28) и от 9 до 13 лет (-0,82).

Таким образом, данный фактор характеризует своеобразную переориентацию в профессиональных установках воспитателей, которая происходит после 13 лет профессиональной деятельности. Возможно, здесь мы сталкиваемся со своеобразным кризисом в профессиональной деятельности воспитателя.

Фактор F3 (вклад в общую суммарную дисперсию 20,0%) «физические и индивидуальные способности — моральные и волевые качества». Структура фактора выглядит следующим образом:

Физические качества ребенка: сила, ловкость, подвижность и другие	0,91
Индивидуальные способности и склонности ребенка	0,56
<hr/>	
Волевые качества ребенка: выдержка, настойчивость, умение отстаивать свою точку зрения	-0,92
Эстетические способности ребенка: умение «видеть» красоту, владеть искусством цвета и т. п.	-0,89
Морально-нравственные качества ребенка: уважение к пожилым людям, доброта, отзывчивость, милосердие	-0,86

Можно заметить, что *положительный полюс* фактора фиксирует целевую установку педагога на развитие физических качеств и индивидуальных способностей ребенка. На этом полюсе расположились воспитатели со стажем от 3 до 8 лет (1,14) и от 14 до 18 лет (1,05).

В оппозиции к нему находится *отрицательный полюс*, который характеризуется приоритетностью развития морально-нравственных и волевых качеств ребенка. Наиболее высокие значения на отрицательном полюсе фактора F3 отмечены среди групп со стажем до 3 лет (-1,24) и от 9 до 13 лет (-1,01).

Фактор F4 (вклад в общую суммарную дисперсию 11,6%) можно обозначить через оппозицию «творческий подход — деловой подход». Это фактор также имеет биполярную структуру:

Творческий характер труда	0,73
Работа в детском дошкольном учреждении дает мне возможность иметь достаточно свободного времени	0,65
<hr/>	
Полученное мною профессиональное образование	-0,90
Умение ребенка точно и аккуратно выполнять поставленную взрослым конкретную задачу, следовать установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания	-0,85
Уровень оплаты труда	-0,62

Четвертый фактор отражает два различных подхода к видению воспитателем смыслового содержания своей профессиональной деятельности — творческий и прагматический. *Положительный полюс* данного фактора фиксирует такие мотивы деятельности, как творческий характер труда и возможность иметь достаточно свободного времени. Подобные мотивы наиболее характерны для группы со стажем от 19 до 23 лет (1,44).

Отрицательный полюс этого фактора достаточно четко описывает деловой подход к пониманию воспитателями смысла своей профессиональной деятельности. Наибольшую факторную нагрузку имеет непосредственно полученное профессиональное образование. С этим связана целевая ориентация на формирование у детей навыков исполнительности, т.е. умения точно и аккуратно выполнять поставленную взрослым конкретную задачу, следовать установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания. На этом же полюсе значимым оказывается такой прагматический мотив, как уровень оплаты труда. Подобный комплекс корреляций позволяет рассматривать профессиональную позицию педагога как деловую, когда смысл деятельности заключается в реализации полученного образования и достижении материального благополучия, а также формировании у детей качеств, необходимых для их деловой и социальной активности в соответствии с культурными нормами поведения и деятельности. Наибольшие значения по оси этого фактора на отрицательном полюсе получили воспитатели из групп со стажем до 3 лет (-0,89) и от 14 до 18 лет (-1,39).

Таким образом, в ходе анализа нами выделены четыре биполярных фактора, определяющих понимание мотивационно-целевой структуры профессиональной деятельности воспитателей детских садов: F1 «социальная значимость — прагматизм», F2 «социальное развитие — речевое развитие», F3 «физические и индивидуальные способности — моральные и волевые качества», F4 «творческий подход — деловой подход».

Рассмотрим динамику структурных изменений мотивационно-целевых установок воспитателя на разных этапах педагогической деятельно-

сти. Иными словами, проследим динамику профессионального становления педагога ДОУ.

В ходе анализа особенностей каждой стажной группы мы опирались на те значения, которые явно выражены по осям соответствующих факторов, поскольку именно высокие значения и позволяют сделать вывод о доминировании соответствующих тенденций (см. таблицу 1).

Группа с педагогическим стажем до 3 лет. Для этой группы характерны более высокие значения на отрицательных полюсах факторов F1 (-1,32), F3 (-1,24) и F4 (-0,89). Данный период можно обозначить как этап вхождения молодого специалиста в профессию. Заметим, что для этого периода характерно традиционное представление о воспитании ребенка в детском саду. На начальном этапе профессиональной деятельности педагоги ориентированы на управление внешним поведением ребенка, формирование его культуры поведения, исполнительских качеств, а также морально-нравственное и эстетическое воспитание. Основными мотивами

Таблица 1.
Значения по осям выделенных факторов у воспитателей детских садов с разным стажем педагогической деятельности

Педагогический стаж воспитателя	фактор			
	F1	F2	F3	F4
	«социальная значимость — Прагматизм»	«социальное развитие — Речевое развитие»	«физические и индивидуальные способности — моральные и волевые качества»	«творческий подход — деловой подход»
до 3 лет	-1,32		-1,24	-0,89
3—8 лет	-1,00	-1,28	1,14	0,40
9—13 лет	1,15	-0,82	-1,01	0,33
14—18 лет	0,72	0,68	1,05	-1,39
19—23 лет		1,44		1,41
более 24 лет	0,63			

вами выбора профессии выступают возможность устроить своего ребенка в детский сад, полученное профессиональное образование и уровень оплаты труда. Иными словами, в данном стажном периоде преобладает прагматическая мотивация.

Группа с педагогическим стажем от 3 до 8 лет. Эта группа имеет явно выраженные высокие значения на отрицательных полюсах факторов F1 (-1,00) и F2 (-1,28) и положительных полюсах факторов F3 (1,14) и F4 (0,40). В этом периоде, так же как и в предыдущем этапе профессиональной деятельности, отмечены высокие значения на отрицательном полюсе фактора F1, что свидетельствует о явно выраженной прагматической ориентации. Работа в детском саду для молодых педагогов данной стажной группы обусловлена необходимостью устроить своего ребенка в детский сад. Основной целевой установкой для них является воспитание в ребенке культуры поведения. Высокие значения среди воспитателей данной стажной группы на отрицательном полюсе фактора F2 говорят о том, что на этом этапе профессиональной деятельности в качестве приоритета выступает речевое развитие ребенка. Следует заметить, что на данном этапе профессионального становления педагога происходит переориентация воспитателя с делового подхода на творческий — от развития волевых и морально-нравственных качеств ребенка к развитию физических и индивидуальных способностей.

Группа с педагогическим стажем от 9 до 13 лет. Данный стажный период можно обозначить как этап профессиональной зрелости педагога. Эта группа имеет явно выраженные высокие значения относительно положительного полюса фактора F1 (1,15) и отрицательных полюсов факторов F2 (-0,82) и F3 (-1,01). Следует отметить, что для группы со стажем от 9 до 13 лет характерны резкие изменения в профессиональной позиции по сравнению с предыдущим стажным периодом. Так, воспитатели со стажем от 9 до 13 лет расположены на противоположных полюсах — по отношению к группе со стажем от 3 до 8 лет по факторам F1 и F3, что свидетельствует об их переходе — от прагматической мотивации к признанию социальной значимости профессии, а также о переориентации с развития физических и индивидуальных способностей ребенка на его морально-нравственное воспитание. Воспитатели со стажем от 9 до 13 лет смысл своей профессиональной деятельности видят в самореализации, общении с детьми дошкольного возраста, ценности и важности работы воспитателя. Принципиально важно то, что наряду со стремлением к личным достижениям педагоги данной стажной группы большое внимание уделяют самореализации ребенка, развитию его творческого потенциала, умственных, интеллектуальных способностей, познаватель-

ной активности и интереса к жизни. Наряду с этим для воспитателей стажной группы от 9 до 13 лет характерны целевые установки на речевое развитие, морально-нравственное воспитание, формирование волевых качеств, эстетических способностей.

Группа с педагогическим стажем от 14 до 18 лет. Данный период является переходным этапом в профессиональной деятельности педагога, поскольку для этой стажной группы, по сравнению с предыдущей, значения по факторам F2 (0,68), F3 (1,05) и F4 (-1,39) меняются на противоположны. Таким образом, происходит переориентация педагога с речевого развития дошкольника на его социальное развитие, с развития морально-нравственных качеств ребенка на развитие его индивидуальных и физических способностей, а также смена профессиональных установок собственной деятельности воспитателя — от творческого подхода к деловому. При этом прежними остаются высокие значения относительно положительного полюса фактора F1 (0,72), что говорит о стремлении педагога к самореализации и всестороннему развитию ребенка. Таким образом, на данном этапе профессиональной деятельности мы сталкиваемся с существенными изменениями в понимании педагогом смысловых задач своей профессиональной деятельности.

Группа с педагогическим стажем от 19 до 23 лет. Для данной стажной группы наиболее выражены положительные значения по факторам F2 (1,44) и F4 (1,41). Высокие значения на положительном полюсе F2 свидетельствует о том, что для педагогов данной стажной группы, так же как и для предыдущего периода, приоритетным является социальное развитие ребенка: умение быстро адаптироваться к любым условиям жизни и разным коллективам, гуманное отношение к сверстникам и стремление быть патриотом своей страны. Интересно, что по фактору F4 происходит «возвращение» педагога к творческому подходу к профессиональной деятельности, т.е. перемещение с отрицательного на положительный полюс по этому фактору.

Группа с педагогическим стажем более 24 лет. В данный период единственным значимым фактором оказывается положительный полюс фактора F1 (0,63), который определяется такими высказываниями и параметрами, как «мне нравится общаться с детьми дошкольного возраста», «я считаю работу воспитателя важным, нужным и благородным делом», возможность реализовать свои умения и навыки, территориальная близость работы к дому. Педагоги со стажем более 24 лет ориентированы на развитие у детей познавательной активности, интереса к явлениям общественной жизни, их интеллектуальных и творческих способностей.

Таким образом, мы рассмотрели особенности доминирующих целевых и мотивационных ориентаций на разных этапах профессиональной деятельности педагога. На протяжении своей педагогической деятельности воспитатели меняют свое представление не только о целях воспитательной деятельности, но и о мотивах собственного выбора профессии. Анализ показал, что в своем профессиональном становлении структура мотивационно-целевых установок воспитателя претерпевает кризисные переходы. Наиболее выраженным кризисным этапом является смена профессиональной позиции педагога на рубеже периодов 9–13 и 14–18 лет стажа, которая характеризуется резкой сменой профессиональной позиции воспитателя по трем факторам (F2, F3 и F4). Суть этого кризиса состоит в переориентации воспитателя с речевого на социальное развитие ребенка, с развития морально-нравственных качеств на развитие индивидуальных и физических способностей детей, в переходе в своей профессиональной деятельности от творческого подхода к деловому. Приведенные данные важны, поскольку смена профессиональной ориентации педагога во многом определяет воспитательно-образовательный процесс в детском саду, т.к. образовательная программа преломляется через систему ценностей того, кто её осуществляет.

Принципы воспитательной деятельности

Помимо анализа мотивов выбора профессии и определения воспитателями целевых приоритетов своей профессиональной деятельности, интерес представляет мнение воспитателей о тех принципах, которые лежат в основе воспитательного процесса. Эти принципы определяют в первую очередь нормы отношений воспитатель – ребенок, в рамках которых разворачивается процесс воспитания. В этой связи мы рассмотрим два аспекта: 1) ориентация педагогов на авторитарный и демократический стиль взаимодействия с ребенком; 2) отношение воспитателей к наказанию как способу воздействия на ребенка.

С целью выяснения особенностей ориентации воспитателей на авторитарный или демократический стиль взаимодействия с детьми им было предложено ответить на специальный вопрос о том, каких принципов воспитания они придерживаются в своей работе при взаимодействии с детьми. Показательно, что большинство воспитателей придерживаются демократического стиля взаимодействия с детьми. Так, 59,0% опрошенных считают, что *ребенок должен иметь возможность свободно выразить свои эмоции и мнения по любому поводу*. Как мы видим, значительная часть

воспитателей ориентированы на обеспечение ребенку эмоционального комфорта и личной свободы. Еще треть педагогов (32,5%) ориентированы на равноправие статусно-ролевых позиций ребенка и взрослого, считая, что *ребенок должен быть равноправным партнером в общении со взрослым*. И лишь небольшая часть опрошенных (7,1%) склонны к авторитарному стилю взаимодействия и считают, что *ребенок должен строго соблюдать нормы поведения и беспрекословно подчиняться требованиям взрослого*.

На стиль взаимодействия воспитателя с детьми значительное влияние оказывает педагогический опыт работы. Молодые воспитатели со стажем работы до 8 лет более склонны к *авторитарному стилю воспитания*, чем опытные педагоги со стажем от 14 лет (12,1% и 2,7% соответственно, $p = .003$), считая, что ребенок должен строго соблюдать нормы поведения и беспрекословно подчиняться требованиям взрослого.

Помимо педагогического стажа, на стиль взаимодействия воспитателя с детьми оказывает влияние наличие у воспитателя родительского опыта. Так, воспитатели, не имеющие собственных детей, в три раза чаще по сравнению с воспитателями-родителями отмечают, что *ребенок должен строго соблюдать нормы поведения и беспрекословно подчиняться требованиям взрослого* (15,2% и 5,8% соответственно, $p = .02$). И наоборот: воспитатели-родители более склонны в своей работе придерживаться принципа обеспечения эмоциональной свободы ребенку, считая, что *ребенок должен иметь возможность свободно выражать свои эмоции и мнения по любому поводу* (62,9%). Среди воспитателей, не имеющих детей, данный вариант ответа отметили лишь 45,7% ($p = .02$). Таким образом, наличие собственного ребенка ориентируют педагога на демократический стиль взаимодействия с детьми в детском саду.

Наряду с вопросом о стиле взаимодействия с детьми интерес представляет отношение педагогов к наказанию как способу воздействия на ребенка. В этой связи в ходе опроса респондентам задавался специальный вопрос о том, нужно ли наказывать ребенка. Доля воспитателей, считающих, что *наказание нужно, т.к. дети должны соблюдать правила поведения, принятые в семье и обществе*, составляет 42,7%. Еще 13,3% опрошенных полагают, что *наказание необходимо как способ приучения детей к дисциплине*. Помимо этого, 9,1% воспитателей отмечают, что наказание можно использовать с целью выполнения педагогом своих контролирующих функций, а 2,6% указывают, что дети должны уважать взрослых и подчиняться им. Против наказаний лишь треть респондентов. Так, 21,7% полагают, что наказывать ребенка не нужно, поскольку *он сам должен понять, что хорошо, что плохо*, а другие 9,7% отмечают, что *наказание недопустимо, т.к. может травмировать психику ребенка*. Подводя

итог, можно сделать вывод о том, что две трети воспитателей считают наказание приемлемым способом воздействия на ребенка с целью приучить его к общепринятым нормам поведения.

Важно отметить влияние уровня образования воспитателей на их позицию относительно приемлемости наказания в педагогической деятельности. Использование наказания с целью приучения к дисциплине и поддержания статусно-ролевой оппозиции воспитатель — ребенок чаще отмечают педагоги с невысоким уровнем образования. Так, педагоги со средним педагогическим образованием по сравнению с воспитателями, имеющими высшее педагогическое образование, чаще считают *наказание мерой для приучения детей к дисциплине* (18,2% и 0,03% соответственно, $p = .03$) и *способом поддержания статусно-ролевой вертикали воспитатель — ребенок* (15,6% и 5,0% соответственно, $p = .003$). Воспитатели же с высшим педагогическим образованием по сравнению с воспитателями со средним чаще считают наказание приемлемым *в силу того, что дети должны соблюдать правила поведения, принятые в семье и обществе* (52,1% и 39,4% соответственно, $p = .04$).

Таким образом, уровень образования педагога оказывает существенное влияние на его отношение к наказанию как способу воздействия на ребенка. Если педагоги со средним педагогическим образованием ориентированы на использование наказания с целью приучения детей к дисциплине и поддержания статусно-ролевой оппозиции воспитатель — ребенок, т.е. для решения ситуативных проблем во взаимодействии взрослого с ребенком, то воспитатели с высшим педагогическим образованием рассматривают наказание как средство приобщения ребенка к культурным нормам поведения, т.е. ориентированы на использование его в ситуациях принятия обобщенных эталонов поведения.

Структурный анализ изменения профессиональной позиции воспитателя детского сада в зависимости от типа и уровня образования

В предыдущих разделах нами были описаны отдельные компоненты профессиональных ориентаций воспитателей: цели, мотивы, принципы педагогической деятельности, а также проведен анализ динамики структурных изменений мотивационно-целевых установок воспитателя

на разных этапах профессиональной деятельности. Здесь мы приведем результаты, полученные в ходе факторного анализа данных с целью выявления особенностей профессиональной позиции воспитателей с различным типом и уровнем образования. Общая логика анализа здесь та же, что и в разделе о структурных изменениях мотивационно-целевых установок воспитателя в зависимости от стажа работы.

Для этого из предложенных анкет было выбрано 18 вариантов ответов, которые отражали цели и принципы воспитательных ценностей. Они были включены в качестве *строк* в суммарную матрицу, которая подверглась факторному анализу (методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзер). В качестве *столбцов* суммарной матрицы были выделены 4 группы воспитателей в зависимости от типа и уровня образования: среднее педагогическое, высшее педагогическое, среднее непедагогическое, высшее непедагогическое.

В результате факторного анализа были выделены 3 фактора, описывающие 99,8% общей суммарной дисперсии.

Рассмотрим выделенные факторы.

Первый **фактор F1** (вклад в общую суммарную дисперсию 48,1%) имеет биполярную структуру. В целом данный фактор можно условно обозначить через ценностную оппозицию «свобода самовыражения — морально-нравственные качества».

Считаю, что ребенок должен иметь возможность свободно выражать свои эмоции и мнения по любому вопросу	0,89
Воспитание волевых качеств ребенка: выдержка, настойчивость, умение отстаивать свою точку зрения	0,82
Умение ребенка быстро адаптироваться к любым условиям жизни и разным коллективам	0,82
Умение ребенка свободно высказывать свою точку зрения	0,75
<hr/>	
Воспитание морально-нравственных качеств ребенка: уважение к пожилым людям, доброта, отзывчивость, милосердие	-0,98
Стремление ребенка быть патриотом своей страны	-0,84
Гуманное отношение ребенка к сверстникам	-0,84

Структура данного фактора представляется весьма интересной. На его *положительном полюсе* сгруппировались суждения, ориентированные на демократический стиль общения воспитателя с детьми и отражающие целевые установки педагога на социальное развитие ребенка: умение быстро адаптироваться, свободно высказывать свою точку зрения и волевые качества. Положительный полюс фактора F1 отражает позицию

воспитателя, ориентированного на развитие волевого компонента личности ребенка. Для воспитателей, придерживающихся данной профессиональной позиции, целью деятельности является воспитание человека, свободно выражающего свою точку зрения, настойчивого, умеющего быстро адаптироваться к любым условиям жизни, что вполне соответствует духу современного общества.

В оппозиции к ним на *отрицательном полюсе* данного фактора приоритетными выступают качества, связанные с морально-нравственным воспитанием: уважение к пожилым людям, доброта, отзывчивость, патриотизм и гуманное отношение к сверстникам. Отрицательный полюс фактора F1 отражает профессиональную позицию воспитания, целью которого является воспитание высококонформного патриота своей страны. На положительном полюсе фактора расположились воспитатели с высшим педагогическим образованием (0,97), а на отрицательном — воспитатели со средним педагогическим образованием (-1,40).

Второй выделенный нами **фактор F2 (37,4%)** также имеет биполярную структуру и может быть охарактеризован через оппозицию «авторитаризм — демократизм».

Культура поведения ребенка	0,99
Умение ребенка точно и аккуратно выполнять поставленную взрослым конкретную задачу, следовать установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания	0,97
Эстетические способности ребенка: умение «видеть» красоту, владеть искусством цвета и т. п.	0,95
Считаю, что ребенок должен строго соблюдать нормы поведения и беспрекословно подчиняться требованиям взрослого	0,94
<hr/>	
Индивидуальные способности и склонности ребенка	-0,99
Познавательная активность ребенка, его интерес к явлениям общественной жизни	-0,72
Считаю, что ребенок должен быть равноправным партнером в общении со взрослым	-0,69
Речь ребенка, умение логично и грамотно излагать свои мысли	-0,67

Положительный полюс фактора F2 фиксирует авторитарную позицию воспитателя и его ориентацию в своей профессиональной деятельности на формирование у ребенка социально-нормативного поведения. *Отрицательный полюс*, напротив, фиксирует позицию воспитателя, ориентированного в своей деятельности на универсальный демократический принцип: соблюдение равноправия ребенка со взрослым как партнером

по общению. При этом основные цели профессиональной деятельности предполагают развитие индивидуальных способностей и склонностей ребенка, его познавательной активности и интереса к явлениям общественной жизни, развитие речи, обучение логичному и грамотному изложению своих мыслей. Наиболее высокие значения по оси этого фактора получили на отрицательном полюсе воспитатели с высшим педагогическим (-0,76) и непдагогическим образованием (-0,57), а на положительном полюсе — воспитатели со средним непдагогическим образованием (1,44).

Третий выделенный нами биполярный **фактор F3** (14,3%) отражает целевую оппозицию «интеллектуальное развитие — физическое развитие».

Развитие умственных, интеллектуальных способностей ребенка	0,94
Развитие творческого потенциала ребенка: умение творчески решать обучающие задачи и жизненные ситуации	0,69
<hr/>	
Развитие физических качеств ребенка: сила, ловкость, подвижность и другие	-0,86

Данный фактор прост по своей структуре. Его *положительный полюс* фиксирует приоритет умственного и творческого развития ребенка, а *отрицательный* — физических качеств. Таким образом, фактор F3 фиксирует традиционную оппозицию «интеллектуальное развитие — физическое развитие».

Таким образом, характеризуя профессиональные ориентации воспитателей детских садов, мы выделили три основных оппозиции, представленные отрицательными и положительными полюсами выделенных факторов F1 «свобода самовыражения — морально-нравственные качества», F2 «авторитаризм — демократизм» и F3 «интеллектуальное развитие — физическое развитие».

Завершая, рассмотрим особенности профессиональных позиций воспитателей с разным типом и уровнем образования с учетом значений по осям выделенных факторов (см. рисунок 4).

Как видно из рисунка 4, у воспитателей со *средним педагогическим образованием* довольно высокие значения на отрицательных полюсах факторов F1 и F3, что свидетельствует об их ориентации в профессиональной деятельности на развитие морально-нравственных (-F1) и физических (-F3) качеств ребенка. Важно отметить, что подобное сочетание факторов является характерным отличием воспитателей со средним педагогическим образованием от воспитателей с *высшим педагогическим об-*

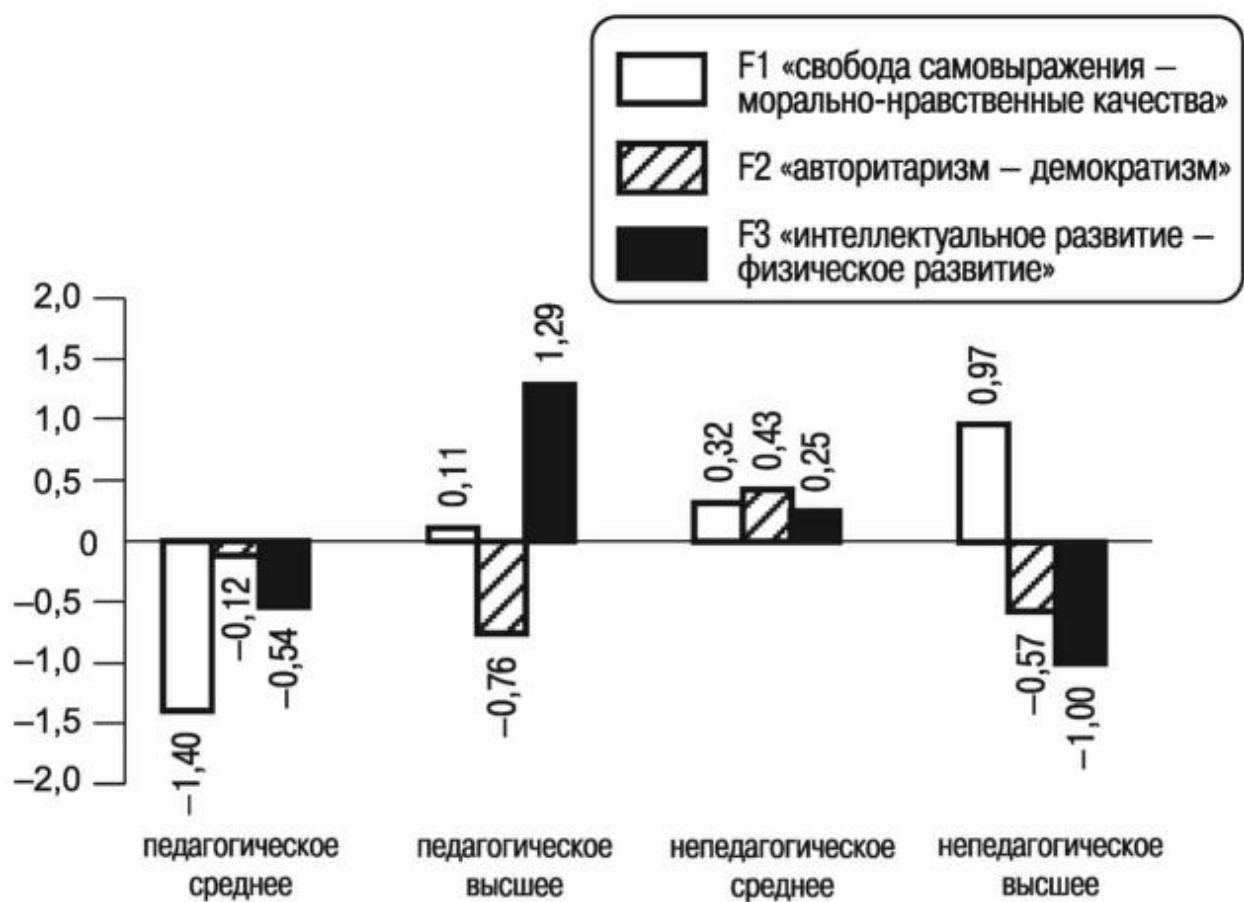


Рисунок 4.
Значения по осям выделенных факторов у воспитателей с разным типом и уровнем образования

разованием, которые имеют высокие значения на отрицательном полюсе F2 и положительном полюсе F3. Иными словами, высшее педагогическое образование ориентирует педагога на демократический стиль общения с ребенком (-F2) и развитие его интеллектуальных способностей (+F3).

Показательно, что позиция воспитателей, которые пришли в профессию с непедагогическим образованием, существенно отличается от позиции воспитателей, имеющих педагогическое образование. Воспитатели со *средним непедагогическим образованием* имеют высокие значения на положительном полюсе фактора F2, который характеризует авторитарный стиль взаимодействия педагога с ребенком, ориентирует на развитие исполнительских качеств у ребенка и формирование его культуры поведения. Этот момент является принципиально важным, поскольку отличает профессиональную позицию воспитателя с непедагогическим образованием от позиции специалистов с педагогическим образованием, у которых нет значимых показателей на положительном полюсе данного фактора.

Наконец, воспитатели с *высшим непедагогическим образованием* имеют высокие показатели на положительном полюсе F1 и отрицательных полюсах факторов F2 и F3. Положительный полюс фактора F1 отражает

позицию воспитателя, ориентированного на развитие волевых качеств ребенка, обучение его быстрой адаптации к любым условиям жизни и свободному выражению своей точки зрения. Отрицательные нагрузки по факторам F2 и F3 фиксируют ориентацию воспитателя на демократические принципы в своей профессиональной деятельности и стремление педагога помочь всестороннему развитию ребенка и его физических качеств. Воспитатели с высшим непедagogическим образованием ориентированы на демократический стиль общения с детьми, и их целевые установки направлены на социальное развитие ребенка: умение быстро адаптироваться, свободно высказывать свою точку зрения и волевые качества.

Таким образом, наряду с педагогическим стажем тип и уровень образования педагога является важным дифференцирующим фактором, определяющим вектор изменения профессиональной позиции воспитателя. Именно тип и уровень образования определяет сочетание тех ценностных установок педагога, через которые будет происходить опосредование образовательных программ в ДОО. Данный момент важен, поскольку позволяет рассмотреть проблему формирования и организации профессиональной переподготовки педагогических кадров не только через содержание образовательных программ для детей дошкольного возраста, но и через изменение мотивов, целей и принципов деятельности воспитателей.

Изменение профессиональных ориентаций воспитателей детских садов (по данным опросов 1998 и 2007 гг.)

И наконец, завершая статью, важно обратить внимание на трансформацию мотивов, целей и принципов в связи с общей динамикой социокультурных изменений. Сопоставление результатов двух аналогичных опросов воспитателей детских садов, проведенных в 1998 и 2007 годах, дает возможность выявить характерные отличия, которые произошли в профессиональных ориентациях воспитателей за десятилетний период.

Рассмотрение динамики изменения *мотивов выбора профессии* воспитателями показало, что к 2007 году по сравнению с 1998 годом повысилась значимость таких прагматических мотивов, как *территориальная близость работы к дому* (27,6% и 9,8% соответственно, $p = .0001$) и *возможность устроить своего ребенка в детский сад* (15,6% и 9,0% соответственно, $p = .01$). По сути дела, полученный результат косвенно свидетельствует о перегруженности системы дошкольного образования, недостатке мест

для детей дошкольного возраста. Подобная ситуация «вынуждает» родителей дошкольников устраиваться на работу в детский сад, чтобы отдать туда своего ребенка. Содержательно эти данные коррелируют с вышеизложенными результатами анализа влияния социально-стратификационных факторов на мотивацию выбора профессии воспитателя: такими же прагматическими мотивами руководствуются воспитатели, имеющие собственных детей, небольшой опыт работы и непедагогическое образование.

Помимо изменений в иерархии мотивов выбора профессии, важно отметить динамику изменения мнений воспитателей относительно своих профессиональных обязанностей (см. таблицу 2).

Как видно из таблицы 2, в иерархии обязанностей воспитателей за девятилетний период произошли заметные изменения. Первая тенденция касается сколяризации дошкольного образования. Так, к 2007 году существенно возросла значимость такой обязанности воспитателя, как *игра с ребенком*, и параллельно снизилась значимость *обучения детей чтению и письму*. Подобный сдвиг ценностной значимости этих двух обязанностей дает основания говорить о своеобразном косвенно выраженном протесте воспитателей против сколяризации дошкольного воспитания, отстаивании ими своеобразия этой ступени образования, где ведущей деятель-

Таблица 2.
Динамика изменения мнений об обязанностях воспитателя детского сада по опросам 1998 и 2007 гг. (%)

Варианты ответов	Ответы воспитателей (1998 г.) N = 270	Ответы воспитателей (2007 г.) N = 320	p =
Заботиться о физическом здоровье ребенка (вовремя накормить, положить спать и т. п.)	39,7	41,6	–
Играть с ребенком	9,1	32,5	.0001
Приучать к дисциплине и послушанию	14,1	22,4	.01
Научить быть самостоятельным	54,2	46,7	–
Обучить ребенка письму, чтению, счету и т. д.	22,9	16,7	.05
Воспитывать и развивать морально-нравственные качества	45,4	49,5	–

ностью является прежде всего игра. Вторая тенденция относится к изменениям принципов взаимодействия с детьми, которые, на наш взгляд, связаны с ростом авторитарных установок в современном обществе. Так, к 2007 году повысилось значение такой обязанности воспитателя, как *приучение ребенка к дисциплине и послушанию*. На наш взгляд, подобная проекция авторитарных тенденций в систему дошкольного воспитания весьма показательна как пример общекультурных механизмов трансляции идеологических установок в систему образования.

Интересе представляет также и динамика изменения целевых ориентаций профессиональной деятельности воспитателей за прошедший период (см. таблицу 3).

Согласно представленным данным, к 2007 году возросла важность развития *морально-нравственных качеств, познавательной активности и индивидуальных способностей ребенка*. Наряду с этим снизилась потребность в *развитии речи, интеллектуальных способностей, т.е.* и здесь происходит смещение акцента с задач, характерных для школьного обучения. Вместе с тем отмечается снижение значимости воспитания *волевых качеств, свободного выражения собственного мнения*. К этому стоит также добавить снижение значимости равноправного партнерства при организации общения ребенка и взрослого — с 40,1% до 32,5%, ($p = .05$). К 2007 году увеличилась и доля педагогов, считающих *наказание способом приучения ребенка к дисциплине* (13,3% и 6,9% соответственно, $p = .01$). Сопоставление этих результатов также косвенно свидетельствует об усилении авторитарных принципов воспитательной деятельности и стремлении воспитателей к поддержанию статусно-ролевой вертикали *взрослый — ребенок*.

Таким образом, сопоставительный анализ результатов опросов 1998 и 2007 годов позволил выявить три основных тенденции в изменении профессиональных ориентаций у воспитателей детских садов, которые произошли за последние десять лет. Во-первых, повысилось значение прагматических мотивов выбора профессии (*территориальная близость работы к дому, возможность устроить ребенка в детский сад*), что связано с перегруженностью системы ДООУ, недостаточным количеством мест в детских садах. Во-вторых, выявлены косвенные признаки протеста воспитателей против сколяризации системы дошкольного образования, что выражается в снижении значимости обучающих задач и усилении значимости воспитательных целей, адекватных для игровой деятельности. В-третьих, в систему дошкольного воспитания проецировались общекультурные тенденции, связанные с усилением идеологической значимости авторитарных установок.

Динамика изменения мнений воспитателей о целевых ориентациях профессиональной деятельности по опросам 1998 и 2007 гг. (%)

Варианты ответов	Ответы воспитателей (1998 г.) N = 270	Ответы воспитателей (2007 г.) N = 320	p =
Развитие речи ребенка, умения логично и грамотно излагать свои мысли	64,4	51,1	.001
Развитие умственных, интеллектуальных способностей	51,3	38,9	.002
Развитие морально-нравственных качеств: уважение к пожилым людям, доброта, отзывчивость, милосердие	28,1	37,6	.01
Развитие познавательной активности, интереса к явлениям общественной жизни	13,5	24,8	.0006
Развитие индивидуальных способностей и склонностей ребенка	14,6	23,5	.006
Воспитание культуры поведения	28,1	22,3	–
Развитие творческого потенциала: умение творчески решать обучающие задачи и жизненные ситуации	15	20,4	–
Формированием волевых качеств: выдержка, настойчивость, умение отстаивать свою точку зрения	20,6	11,9	.004
Обучение свободно высказывать свою точку зрения	22,5	11,0	.0002
Формировать гуманное отношение к сверстникам	8,2	10,0	–
Обучение точно и аккуратно выполнять поставленную взрослым конкретную задачу, следовать установленным правилам и нормам при выполнении какого-либо задания	7,1	9,4	–
Развитие эстетических способностей: умение «видеть» красоту, владеть искусством цвета и т. п.	11,2	7,5	–
Физические качества: сила, ловкость, подвижность и другие	12,7	6,9	.01
Стремление быть патриотом своей страны	2,2	4,7	–

Подводя итог, отметим ряд наиболее важных моментов:

1. Полученные в ходе исследования результаты позволяют выявить влияние социально-стратификационных характеристик педагога (тип и уровень образования, педагогический стаж и наличие родительского опыта воспитания детей) на мотивы, цели и принципы деятельности воспитателей. Так, наиболее приоритетным мотивом выбора профессии для воспитателей с высшим педагогическим образованием является возможность профессиональной самореализации, а для воспитателей со средним педагогическим — общение с детьми дошкольного возраста. Для воспитателей с непедагогическим образованием характерна прагматическая мотивация выбора профессии (возможность устроить своего ребенка в детский сад, возможность иметь больше свободного времени и территориальная близость работы к дому). Выявлено также изменение мотивации воспитателей на разных этапах педагогической деятельности. Молодые специалисты со стажем до 8 лет отличаются прагматической направленностью мотивов (возможность устроить своего ребенка в детский сад), а более опытные педагоги со стажем от 14 лет указывают на возможность профессиональной самореализации и социальную значимость профессии воспитателя. Подобные различия объясняются тем, что для молодых педагогов вопрос о выборе профессии находится в «реальной плоскости», а для опытных педагогов, уже давно выбравших свою профессию, это вопрос скорее о смысле и ценности педагогической деятельности. Наряду с типом, уровнем образования и педагогическим стажем воспитателя наличие родительского опыта воспитания также определяет тип мотива выбора профессии. Воспитатели-родители чаще отмечают такие прагматические мотивы, как территориальная близость работы к дому и возможность устроить своего ребенка в детский сад.

2. Характерной особенностью воспитателей, имеющих высшее педагогическое образование, является их ориентация на развитие познавательной активности и интеллектуальных способностей детей. Непедагогическое же образование ориентирует воспитателей на развитие у детей исполнительских качеств. По мере увеличения педагогического стажа воспитателя в его профессиональной деятельности происходит переориентация приоритетов — от формирования у детей дисциплинированности и культуры поведения к личностному развитию ребенка. Весьма важным оказывается наличие у воспитателей родительского опыта: воспитатели-родители основной целью своей профессиональной деятель-

ности считают развитие у ребенка коммуникативных способностей: речи, умения грамотно и логично излагать свои мысли.

3. Выявлена тенденция перехода от авторитарного стиля взаимодействия с детьми к демократическим принципам воспитания по мере увеличения педагогического стажа воспитателя. Подобная тенденция проявляется и в отношении использования педагогом наказания как способа воздействия на ребенка. Если педагоги со средним педагогическим образованием ориентированы на использование наказания с целью приучения детей к дисциплине и поддержания статусно-ролевой оппозиции воспитатель — ребенок, т.е. для решения ситуативных проблем во взаимодействии ребенка и взрослого, то воспитатели с высшим педагогическим образованием рассматривают наказание как средство приобщения ребенка к культурным нормам поведения, т.е. ориентированы на использование его в ситуациях принятия обобщенных эталонов поведения. Кроме того, авторитарные принципы взаимодействия с детьми характерны для воспитателей, не имеющих собственных детей, а наличие родительского опыта ориентирует педагога на демократический стиль взаимодействия с детьми в детском саду.

4. Анализ динамики изменения структуры мотивационно-целевых установок воспитателя показал, что в своем профессиональном становлении педагог переживает своеобразные кризисы. Наиболее выраженным кризисным этапом является смена профессиональной позиции педагога на рубеже стажных периодов 9–13 и 14–18 лет, для которых характерна резкая смена профессиональной позиции воспитателя. Суть данного кризиса состоит в переориентации воспитателя с речевого развития ребенка на социальное, с развития морально-нравственных качеств на развитие индивидуальных и физических способностей детей, в переходе от творческого подхода к деловому в рамках своей профессиональной деятельности. Это важно, поскольку смена профессиональной ориентации педагога во многом определяет воспитательно-образовательный процесс в детском саду, т.к. образовательная программа преломляется через систему ценностей педагога, её осуществляющего.

5. Наряду с педагогическим стажем тип и уровень образования педагога являются дифференцирующим фактором, влияющим на изменение профессиональной позиции воспитателя и определяющим сочетание тех ценностных установок педагога, через которые будет происходить опосредование образовательных программ в ДОУ. Это позволяет рассматривать проблему формирования и организации профессиональной переподготовки педагогических кадров не только через содержание образовательных программ для детей дошкольного возраста, но и через изменение мотивов, целей и принципов деятельности воспитателей.

6. Анализ динамики изменений профессиональных позиций воспитателей за прошедшие десять лет позволил выявить три основных тенденции. Во-первых, зафиксирован повышение значимости таких прагматических мотивов выбора профессии, как территориальная близость работы к дому и возможность устройства ребенка в детский сад. Это связано с перегруженностью системы дошкольного образования, недостаточным количеством мест в детских садах. Во-вторых, отмечено снижение значимости обучающих задач и усиление значимости воспитательных целей, адекватных для игровой деятельности, что является косвенными признаками протеста воспитателей против сколяризации системы дошкольного образования. В-третьих, в систему дошкольного воспитания проецировались общекультурные тенденции, связанные с усилением значимости авторитарных установок.

Литература

1. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка.— М.: Институт практической психологии, 1997.— 384 с.
2. Региональный обзор политики в области качества воспитания детей дошкольного возраста (ВОДМ) в городе Москве: Методическое пособие.— М.: Издательство, 2009.— 55 с.
3. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник.— Санкт-Петербург: Питер, 2009.— 304 с.
4. Собкин В.С., Марич Е.М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации. По материалам социологического исследования // Труды по социологии образования. Т. V. Вып.VIII.— М.: Центр социологии образования РАО, 1998.— 163 с.

Собкин В.С.
Смылова М.М.

Эмоциональные особенности национальной самоидентификации старшекласников (по материалам кросскультурного исследования учащихся школ Москвы и Риги)

Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек...

Н.А.Бердяев. Судьба России

Статья основана на материалах кросскультурного исследования, проведённого в 2010 году Институтом социологии образования РАО совместно с Рижской Академией педагогики и управления образованием. Анкетный опрос проводился среди учащихся 9-х — 11-х классов общеобразовательных школ Москвы и 9-х — 12-х классов школ Риги. В данном исследовании приняли участие 993 московских школьника, в Риге же были сформированы две подвыборки, одну из которых составили 964 ученика школ национальных меньшинств (официальное название школ, где обучаются русскоязычные дети), а вторую — 975 учащихся рижских общеобразовательных школ. Выделение учеников школ национальных меньшинств (в нашем случае — русскоязычных) в качестве отдельной подвыборки имеет принципиальное значение для данного исследования, поскольку позволяет взглянуть на русских в особой социокультурной ситуации — ситуации, когда их официальный статус характеризуется принадлежностью к национальному меньшинству. В целом же настоящее исследование является важным разделом планируемого нами исследовательского проекта «Современный подросток на пространстве бывшего СССР».

В данной статье мы затронем два сюжета, которые позволяют охарактеризовать особенности этнической идентичности старших школьников. Первый связан с отношением подростков к собственной национальности, — в нём мы рассмотрим влияние гендерных и возрастных факторов на особенности этнической самоидентификации школьников. Второй

касается рассмотрения своеобразия национальной самоидентификации представителей национального большинства и меньшинства. В этой связи заметим, что подвыборку старшеклассников, обучающихся в школах национальных меньшинств Риги можно в известном смысле рассматривать как своеобразную «экспериментальную группу», оказавшуюся в позиции национального меньшинства. Иными словами, сама социокультурная ситуация в данном исследовании выступает как переменный фактор.

Теперь кратко об основном предмете исследования. Этническая идентичность — психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности [7]. В её структуре обычно выделяют несколько компонентов: когнитивный, аффективный и поведенческий [3; 4]. Когнитивный компонент составляют знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе определенных характеристик. В аффективный компонент входит субъективная актуальность этнической идентичности, степень привязанности к этнической идентичности, чувство принадлежности к этнической группе, степень привязанности по отношению к национальной территории, социальные чувства, такие как национальная гордость, национальный стыд, чувство национальной вины, национального самоуважения [9]. Поведенческий компонент является социальным механизмом осознания и проявления себя членом определенной этнической группы, что может выражаться в соблюдении принятых в этнической группе обрядов, поддержании своеобразного уклада жизни, праздновании национальных праздников, ношении определенной одежды, приготовлении национальных блюд и др.

В данной статье мы фиксируем внимание на аффективном аспекте этнической идентичности. С этой целью респондентам был предложен специальный вопрос: «Каково Ваше отношение к собственной национальности?».

Предложенные варианты ответа позволяют зафиксировать три типа эмоционального отношения к собственной национальности: позитивное, нейтральное и негативное, — которые могут быть соотнесены с валентностью (знаком эмоциональной окрашенности аффективного компонента) этнической идентичности [2]. Так, ответ «я испытываю гордость от того, что принадлежу к этой национальности» отражает положительные социальные чувства по отношению к собственному этносу и, следовательно, иллюстрирует позитивную этническую идентичность подростка. Ответ «для меня моя национальность не имеет особого значения» отражает нейтральное отношение. Третий вариант ответа «иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национально-

сти» можно связать с негативной этнической идентичностью подростка.

Помимо основного вопроса ученикам предлагались открытые вопросы, в которых необходимо было указать свою национальность, а также национальность отца и матери. Данные этих вопросов позволили нам в ходе анализа национальной самоидентификации школьников выделить подгруппы представителей национального большинства, национальных меньшинств и детей от смешанных браков с представителями национального большинства. В Москве это подвыборки русских школьников, детей от смешанных браков с русскими и подвыборка национальных меньшинств, в Риге — подвыборки латышей, представителей национальных меньшинств и детей от смешанных браков латышей с русскими.

Московские учащиеся об отношении к собственной национальности

На вопрос об отношении к собственной национальности ответили 96,5% школьников. Их ответы представлены в таблице 1.

Как видно из приведенных в таблице данных, большая часть школьников демонстрирует выраженное позитивное отношение к собственной национальности, отмечая чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью (61,3%). Треть ответивших на вопрос отмечает, что

Таблица 1.
Распределение ответов московских школьников об отношении к собственной национальности (% от числа ответивших на данный вопрос)

	Общее N = 958	Мальчики N = 474	Девочки N = 478	P=
Я испытываю гордость от того, что принадлежу к этой национальности	61,3	66,9	55,9	,0005
Для меня моя национальность не имеет особого значения	34,1	30,4	37,7	,02
Иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национальности	4,6	2,7	6,5	,005
Другое	0,9	0,4	0,5	–

их национальность не имеет для них особого значения. И наконец, 4,6% российских школьников испытывают дискомфорт от принадлежности к своей национальности.

Важно отметить, что мальчики значительно чаще девочек утверждают, что гордятся своей национальной принадлежностью (соответственно: 66,9% и 55,9%, $p = .0005$); девочки же чаще не придают особого значения собственной национальной принадлежности (девочки – 37,7%, мальчики – 30,4%, $p = .02$) или отмечают наличие дискомфорта из-за своей национальности (девочки – 6,5%, мальчики – 2,7%, $p = .005$).

Особый интерес представляет рассмотрение возрастной динамики изменения отношения к собственной национальности (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, количество мальчиков, гордящихся собственной национальной принадлежностью, с возрастом увеличивается – с 61,5% в 9-м классе до 69,9% в 11-м. Девочки же демонстрируют прямо противоположную тенденцию: если в 9-м классе гордятся своей национальной принадлежностью 63,1%, то в 11-м классе этот вариант ответа выбирают только 50,2% девочек ($p = .007$). Соответственно, с возрастом

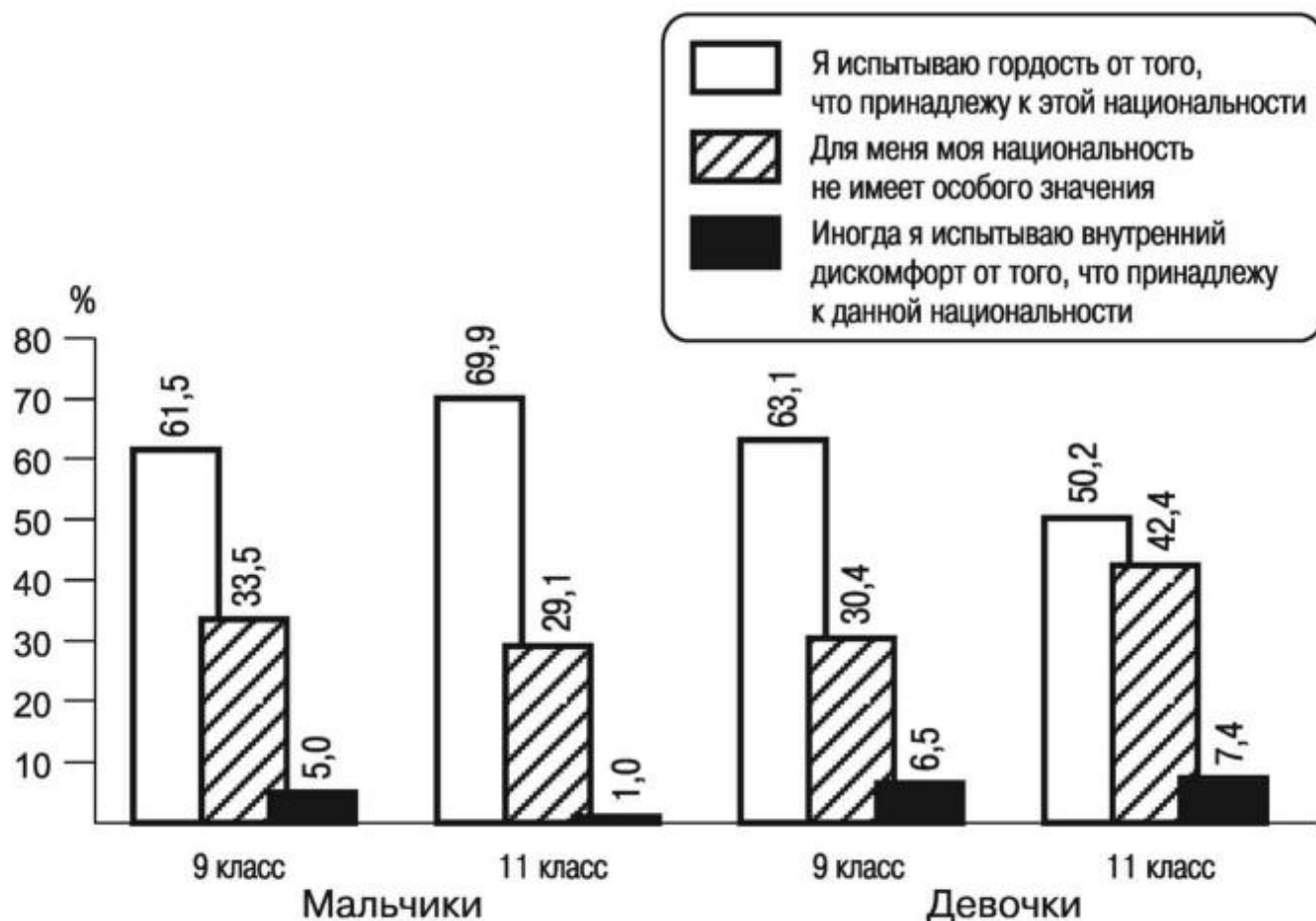


Рисунок 1.

Распределение ответов мальчиков и девочек 9-х и 11-х классов на вопрос об их отношении к собственной национальности (%)

снижается количество мальчиков, отмечающих ощущение дискомфорта в связи со своей национальной принадлежностью (5,0% в 9-м классе, 1,0% — в 11-м, $p = .02$). У девочек с возрастом увеличивается доля тех, кто не придаёт своей национальности особого значения (30,4% в 9-м классе, 42,4% — в 11-м, $p = .009$).

Данные, приведённые на рисунке 1, фиксируют не только общие возрастные тенденции в отношении старшеклассников к собственной национальности, но и возрастную динамику изменений у мальчиков и девочек. Если в 9-м классе между ответами мальчиков и девочек различий нет, то к 11-му классу их отношение к собственной национальности заметно отличается. Так, 69,9% мальчиков-одинадцатиклассников испытывают гордость от своей национальной принадлежности, и только 50,2% одинадцатиклассниц выбирают этот вариант ответа ($p = .0000$). Ответ «для меня моя национальность не имеет особого значения» выбирают 42,4% девочек и 29,1% мальчиков ($p = .005$). Внутренний же дискомфорт от принадлежности к своей национальности в 11-м классе испытывают 7,4% девочек и всего 1,0% мальчиков ($p = .002$).

Таким образом, если в 9-м классе гендерные различия себя не проявляют, то к 11-му классу выявляется отчетливое влияние гендерного фактора на отношение подростков к собственной национальности. С нашей точки зрения, сокращение числа девочек, позитивно относящихся к своей национальности, может объясняться влиянием СМИ, предоставляющих привлекательные женские образы (многие из которых относятся к западной поп-культуре). Объяснять полученные результаты можно различными способами. Многие внешние и внутренние причины могут влиять на отношение человека к собственной национальности, толкать на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни, т.к. этническая идентичность «не статичное, а динамичное образование: процесс ее становления не заканчивается в подростковом возрасте» [7].

Итак, мы подошли ко второму сюжету данной статьи. Помимо возраста и пола, обратимся теперь к более подробному рассмотрению ответов московских школьников с учетом их принадлежности к этническому большинству или меньшинству, а также выделим отдельную группу детей от смешанных браков русских с представителями национальных меньшинств (таблица 2).

Приведенные в таблице данные показывают, что ответы представителей национального большинства и национальных меньшинств схожи. Так, гордость от принадлежности к собственной национальности испытывают около двух третей представителей национального большинства (63,8%) и национальных меньшинств (70,4%); дискомфорт же от своей на-

Распределение ответов учеников московских школ на вопрос об их отношении к собственной национальности, в зависимости от их национальной принадлежности (%)

	Русские N = 636	Дети от смешанных браков с русскими N = 84	Национальные меньшинства N = 108
Я испытываю гордость от того, что принадлежу к этой национальности	63,8	38,1	70,4
Для меня моя национальность не имеет особого значения	33,2	45,2	25,0
Иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национальности	3,0	16,7	4,6

циональной принадлежности отмечают немногие (3,0% — русские, 4,6% — меньшинства). Дети же от смешанных браков с русскими гордятся своей национальной принадлежностью значительно реже остальных — 38,1% ($p = .0001$). Помимо снижения количества тех, кто гордится своей национальной принадлежностью, среди детей от смешанных браков значительно выше (по сравнению с русскими и представителями национальных меньшинств) доля тех, кто в своих ответах указывает, что не придает особого значения собственной национальной принадлежности (45,2%, $p \leq .003$). Таким образом, они стремятся «снять», нивелировать для себя значимость собственной национальности. Возможно, выбор подобного ответа обусловлен действием защитных механизмов в ситуации национального самоопределения. В этой связи заметим, что среди полукровок весьма высока (по сравнению с двумя другими подвыборками) доля тех, кто открыто указывает на негативные переживания, связанные со своей национальной идентичностью, — «иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национальности» (16,7%, $p \leq .005$).

Итак, полученные данные показывают, что большая часть московских подростков гордится собственной национальной принадлежностью, около трети старшеклассников не придают ей особого значения, и лишь малая часть испытывает дискомфорт. При этом переживание национальной самоидентификации отличается у мальчиков и девочек и существенно изменяется с возрастом.

Помимо этого, полученные данные показали, что различия в отношении к собственной национальности связаны также с принадлежностью подростка к группе национального большинства, меньшинства или полукровок. Характерно, что представители первых двух групп склонны демонстрировать схожее (в основном позитивное) отношение к своей национальной принадлежности, в то время как ответы детей от смешанных браков фиксируют наличие у значительной части из них проблем, связанных с национальным самоопределением. Каждый шестой подросток-полукровка испытывает негативные эмоции в связи со своей национальной принадлежностью, а каждый второй утверждает, что его национальность не имеет для него значения. Как мы отмечали выше, сама ситуация неопределённости, неясности в отношении того, к какой национальности себя относить, становится для подростка проблематичной и вызывает дискомфорт, который часто проявляется в нивелировании для себя значимости вопроса о собственной национальной принадлежности, что можно рассматривать как проявление механизмов психологической защиты «Я».

Мы затронули вопрос о влиянии на отношение к собственной национальности такого социокультурного фактора, как принадлежность подростка к группе национального большинства или к группе меньшинств. В этой связи для нас особый интерес, как мы отметили во вступлении к данной статье, представляет исследование русских не только в ситуации, когда они выступают представителями национального большинства (в Москве), но и в ситуации, когда они являются национальным меньшинством.

Учащиеся школ национальных меньшинств Риги об отношении к собственной национальности

На вопрос об отношении к собственной национальности ответили 96,3% учащихся школ национальных меньшинств Риги. Распределение их ответов представлено в таблице 3.

Приведенные в таблице данные показывают, что для половины русскоязычных учащихся в Риге (49,7%) национальность не имеет особого значения, чуть меньший процент школьников (42,6%) испытывает гордость от принадлежности к своей национальности, и лишь немногие (5,5%) отмечают наличие внутреннего эмоционального дискомфорта. Важно отметить, что по сравнению с москвичами русскоязычные

Распределение ответов учеников школ национальных меньшинств Риги об отношении к собственной национальности (%)

	Общее N = 928	Мальчики N = 426	Девочки N = 497	p=
Я испытываю гордость от того, что принадлежу к этой национальности	42,6	43,9	41,4	–
Для меня моя национальность не имеет особого значения	49,7	46,0	52,7	,04
Иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национальности	5,5	7,5	3,8	,01
Другое	2,3	2,6	2,0	–

* Отнесение подростков к соответствующей подгруппе сделано не на основе их национальной самоидентификации, а на основе ответов респондентов на вопрос о национальности их родителей

школьники в Риге существенно реже отмечают чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью (соответственно: 61,3% и 42,6%, $p = .0000$).

Так же как и в московских школах, девочки из школ национальных меньшинств чаще мальчиков отмечают, что не придают особого значения своей национальности (соответственно: девочки – 52,7%, мальчики – 46,0%, $p = .04$). Негативное же отношение к собственной национальности чаще демонстрируют русскоязычные мальчики (мальчики – 7,5%, девочки – 3,8%, $p = .01$). Здесь важно зафиксировать заметное отличие от москвичей, среди которых переживание дискомфорта, напротив, чаще фиксировалось девочками. На наш взгляд, повышенное ощущение дискомфорта, возникающее в связи с собственной национальной принадлежностью, которое фиксируют русскоязычные мальчики в Риге, может быть следствием проблем, связанных с особенностями мужской субкультуры, где представители национального меньшинства могут чаще сталкиваться с направленной на них агрессией.

Обратимся к анализу возрастной динамики изменения отношения к собственной национальности у старшеклассников, обучающихся в школах национальных меньшинств. Полученные данные показывают, что с возрастом всё большее количество детей демонстрирует позитивное

отношение к своей национальности — 38,7% в 9-м классе и 46,2% в 12-м ($p = .02$). Соответственно, снижается и число детей, отмечающих негативное отношение к собственной национальности (7,6% в 9-м классе и 3,5% в 12-м, $p = .007$). Характерно, что более сильно выражены эти тенденции у мальчиков, в то время как девочки разных возрастов не демонстрируют значимых различий в отношении к собственной национальности. Возможно, это связано с особенностями преодоления кризиса идентичности на этапе ранней юности мальчиками, принадлежащими к национальному меньшинству. По-видимому, и само расширение с возрастом сферы социального взаимодействия подростка оказывается все более нормативно регулируемым и табуирует проявление открытой межнациональной агрессии.

В этой связи особый интерес представляет сравнение ответов старшеклассников, обучающихся в школах национальных меньшинств, в зависимости от их принадлежности к подгруппам национального большинства, меньшинства или «полукровок». Напомним, что при анализе ответов детей от смешанных браков с русскими в Москве нами были выявлены особенности их отношения к собственной национальности, существенно отличавшие полукровок от представителей большинства или национальных меньшинств. В этой связи мы считаем необходимым рассмотреть ответы детей от смешанных браков русских с латышами, представителями национального большинства в Риге, а также выделить особую (хотя и немногочисленную) подвыборку латышей (национального большинства) в Латвии, которые обучаются в школах национальных меньшинств (см. рисунок 2).

Из приведённых на рисунке данных видно, что представители национальных меньшинств (47,6%) значительно чаще других отмечают чувство гордости от принадлежности к своей национальности (для сравнения: дети от смешанных браков с латышами — 27,3%, латыши — 12,5%, $p \leq .005$), что можно объяснить их более ранним национальным самоопределением (в частности, в связи с реакцией на них социального окружения как на представителей национального меньшинства). По-видимому, на выбор этого варианта ответа оказывает влияние и явное преобладание в стенах школы сверстников той же национальности.

Заметим, что ответы русскоязычных школьников, обучающихся в школах национальных меньшинств, значительно отличаются от ответов московских школьников, являющихся национальным большинством в стране проживания (ср. таблицу 2 и рисунок 2). Русскоязычные школьники в Риге значительно реже испытывают гордость в связи со своей национальной принадлежностью (русские в Москве — 63,8%, русские

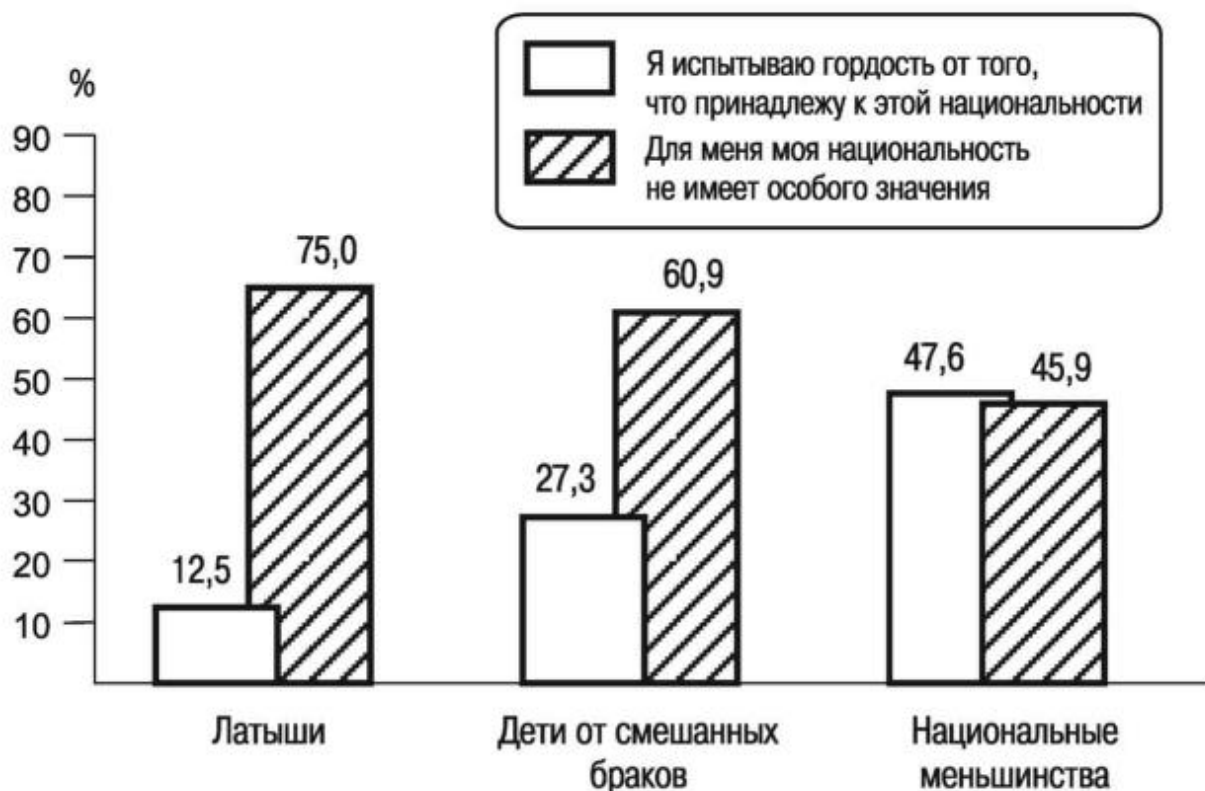


Рисунок 2.

Распределение ответов учеников школ национальных меньшинств Риги об отношении к собственной национальности, в зависимости от их национальной принадлежности (%) (Отнесение подростков к соответствующей подгруппе сделано на основе их ответов на вопрос о национальности родителей)

в Риге — 47,6%, $p = .0000$) и в большей степени склонны нивелировать для себя значимость собственной национальности (русские в Москве — 33,2%, русские в Риге — 45,9%, $p = .0000$). Ответы русскоязычных школьников в Риге скорее схожи с ответами московских детей от смешанных браков.

Не придают особого значения своей национальной принадлежности в русскоязычных школах Риги чаще всего латыши и дети от смешанных браков с латышами; представители же национальных меньшинств отмечают данный вариант ответа реже (латыши — 75,0%, «полукровки» — 60,9%, меньшинства — 45,9%, $p \leq .02$).

Особое внимание следует обратить на ответы тех респондентов, чьи отец и мать являются латышами. Эти немногочисленные ученики оказались в особой социокультурной ситуации в русскоязычных школах, обучаясь в окружении представителей национальных меньшинств. Характерно, что среди них только восьмая часть (12,5%) фиксирует чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью, подавляющее же число старшеклассников из этой группы отмечает, что их национальность не имеет для них особого значения. Так мы видим, что латыши и дети, являющиеся латышами наполовину, не склонны при-

давать особого значения собственной национальной принадлежности, оказываясь в школе, где большая часть учеников принадлежит к другим национальностям.

Обращаясь к ответам полукровок отметим несколько характерных тенденций, объединяющих детей от смешанных браков с представителями национального большинства как в Москве, так и в Риге. Во-первых, большая часть этих подростков склонна нивелировать субъективную значимость собственной национальной принадлежности. Во-вторых, среди детей от смешанных браков количество отметивших чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью ниже средних показателей по выборкам. В-третьих, полукровки чаще остальных склонны испытывать дискомфорт, связанный со своей национальной принадлежностью.

Для более подробного анализа эмоционального отношения подростков-полукровок к собственной национальной принадлежности мы выделили среди детей от смешанных браков русских с латышами две подвыборки: в одну вошли подростки, идентифицирующие себя с представителями русской национальной принадлежности, в другую — подростки, относящие себя к латышам. Такое разделение позволяет выявить различия в отношении к собственной национальной принадлежности среди детей от смешанных браков, относящих себя к группе национального большинства или к национальным меньшинствам. Так, в школах национальных меньшинств Риги полукровки, считающие себя латышами, чаще отмечают внутренний дискомфорт в связи со своей национальной принадлежностью, по сравнению с полукровками, считающими себя русскими (соответственно: 14,8%, 2,5%, $p = .04$). Таким образом, подростки-полукровки, считающие себя латышами, обучаясь в школе, где представители их национальной принадлежности оказываются в явном меньшинстве, чаще испытывают дискомфорт от своей национальной принадлежности. Те же, кто относит себя к русским, практически не испытывают дискомфорт в связи со своей национальной принадлежностью.

В целом, рассматривая национальный состав русскоязычных школ в Риге, мы обнаружили, что представители национальных меньшинств (в подавляющем большинстве — русские) значительно чаще, чем представители большинства (т.е. латыши), испытывают гордость от своей национальной принадлежности. При этом латыши и дети от смешанных браков русских с латышами чаще склонны нивелировать для себя значение собственной национальной принадлежности. В ответах детей от смешанных браков русских с латышами ярко проявляется влияние национальной самоидентификации школьников: подростки, считающие себя русскими, реже испытывают дискомфорт из-за своей национальной принадлежности по сравнению с подростками, считающими себя латышами. Подобные

тенденции, на наш взгляд, проявляются в связи с особой социокультурной ситуацией в школах национальных меньшинств, когда представители национального меньшинства становятся большинством в конкретной школе, а большинство (латыши) представлено небольшим количеством учащихся в стенах школы.

Представители национального большинства и национальных меньшинств о своём отношении к собственной национальности

Особый интерес представляет рассмотрение особенностей отношения к собственной национальности у детей из рижских общеобразовательных школ, где преподавание ведется на латышском языке.

Подавляющее большинство латышских школьников (63,2%) гордятся своей национальной принадлежностью, четвертая часть учащихся (22,8%) не придает особого значения своей национальности, и 6,5% испытывают внутренний дискомфорт от принадлежности к собственной национальности. Как мы видим, в целом эти ответы совпадают с ответами московских школьников (см. таблицу 1).

Остановимся на более подробном рассмотрении ответов представителей разных национальностей в рижских школах (см. таблицу 4).

Приведённые в таблице данные показывают, что гордость от своей национальной принадлежности испытывает большая часть представителей национального большинства (66,1%) и меньшинства (69,1%), в то же время дети от смешанных браков с латышами отмечают этот вариант ответа значительно реже (39,8%, $p \leq .0006$). Полукровки чаще остальных нивелируют для себя значимость собственной национальности и чаще отмечают внутренний дискомфорт (дети от смешанных браков — 18,3%, латыши — 5,2%, меньшинства — 7,3%, $p \leq .01$).

Сравнивая ответы рижских и московских школьников (см. таблицы 2 и 4), следует обратить внимание на сходство ответов представителей большинства, меньшинства и детей от смешанных браков в обеих выборках, что указывает на устойчивость тенденций в эмоциональном отношении к собственной национальности среди подростков, обучающихся в общеобразовательных школах, где по своей представленности доминирует национальное большинство.

Распределение ответов старшеклассников рижских общеобразовательных школ об их отношении к собственной национальности, в зависимости от национальной принадлежности (%)

	Латыши N = 790	Дети от смешанных браков с латышами N = 93	Национальные меньшинства N = 55
Я испытываю гордость от того, что принадлежу к этой национальности	66,1	39,8	69,1
Для меня моя национальность не имеет особого значения	21,5	33,3	20,0
Иногда я испытываю внутренний дискомфорт от того, что принадлежу к данной национальности	5,2	18,3	3,6
Другое	7,2	8,6	7,3

* Отнесение подростков к соответствующей подгруппе сделано не на основе их национальной самоидентификации, а на основе ответов респондентов на вопрос о национальности их родителей

Сравнение ответов старшеклассников рижских общеобразовательных школ и школ национальных меньшинств в Риге позволяет зафиксировать заметные различия (ср. таблицы 3 и 4). При этом следует обратить особое внимание на ответы детей от смешанных браков: так, «полукровки», обучающиеся в школах национальных меньшинств, значительно чаще не придают особого значения своей национальности, чем «полукровки» из общеобразовательных школ (соответственно: в школах национальных меньшинств 60,9%, в общеобразовательных школах — 33,3%, $p = .0001$). При этом «полукровки» в общеобразовательных школах чаще отмечают ощущение дискомфорта в связи со своей национальной принадлежностью (в общеобразовательных школах — 18,3%, в школах меньшинств — 8,6%, $p = .0002$).

Сравнивая ответы чистокровных латышей из русскоязычных школ в Риге и общеобразовательных рижских школ, мы фиксируем существенные различия в их ответах, обусловленные национальным составом детей в школе. Так, 66,1% латышей из общеобразовательных школ гордятся своей национальностью, при этом тот же вариант ответа отмечают всего 12,5% латышей, обучающихся в русскоязычных школах в Риге ($p = .0001$).

Противоположную тенденцию демонстрируют подростки, отмечающие, что их национальность не имеет для них особого значения. Латыши, обучающиеся в школах национальных меньшинств Риги, выбирают этот вариант ответа значительно чаще латышей, обучающихся в обычных рижских школах (соответственно: 75,0%, 21,5%, $p = .0001$).

Характерно, что схожие тенденции проявляются при сравнении ответов русских школьников Москвы и Риги. Так, русские в Москве, где они являются национальным большинством, отмечают чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью чаще, чем русские в Риге, где они выступают в качестве национального меньшинства (соответственно: 77,0% и 49,8%, $p = .0001$). При этом русские школьники, оказавшиеся в ситуации национального меньшинства, чаще склонны нивелировать субъективное значение собственной национальной принадлежности (русские из школ национальных меньшинств в Риге — 43,9%, русские из московских школ — 10,1%; $p = .0001$). Данные результаты свидетельствуют о влиянии официального национального статуса (принадлежности к национальному большинству или меньшинству) на особенности отношения подростков к собственной национальности.



Рисунок 3.

Распределение ответов школьников Москвы и Риги об их отношении к собственной национальности (%)

Завершая анализ, обратимся к рисунку 3, где представлены ответы на вопрос об эмоциональном отношении к собственной национальности московских школьников, учеников рижских общеобразовательных школ и учеников школ национальных меньшинств Риги.

Приведённые на рисунке данные показывают, что московские школьники (61,3%) и учащиеся рижских общеобразовательных школ (63,2%) значительно чаще учеников русскоязычных школ в Риге (42,6%) отмечают переживание чувства гордости в связи со своей национальной принадлежностью ($p = .0001$). Не придает особого значения собственной национальности половина учеников русскоязычных школ в Риге (49,7%), реже этот ответ встречается среди московских школьников (34,1%) и ещё реже среди учащихся рижских общеобразовательных школ (22,8%), $p = .0001$.

В целом приведённые на рисунке 3 данные позволяют зафиксировать сходство ответов учащихся общеобразовательных школ Москвы и Риги. Вместе с тем, ученики школ национальных меньшинств принципиально иначе фиксируют свои эмоциональные переживания, связанные с национальным самоопределением.

★ ★ ★

Завершая статью, отметим, что этническая идентичность является динамичным образованием. Отношение к собственной национальной принадлежности может меняться под воздействием ряда факторов, обусловленных влиянием обстоятельств индивидуальной жизни, особенностями социального окружения и межгрупповыми отношениями [7]. В этой связи отметим, что полученные материалы позволили зафиксировать своеобразную динамику изменений в эмоциональном отношении подростков к своей национальности в зависимости от влияния гендерных, возрастных и социокультурных факторов.

Полученные результаты показывают, что эмоциональное отношение к собственной национальности в существенной степени определяется не только принадлежностью к национальному большинству или меньшинству, но и социокультурной средой образовательного учреждения.

Сегодня проблема национальной идентичности становится особенно актуальной на фоне происходящих процессов глобализации. Под их воздействием мир становится все более целостным, что, в свою очередь, усиливает межкультурные контакты. Оказавшись в условиях иного общества, иной культуры, человек сталкивается с проблемами социально-культурной и психологической адаптации. Трудности в пре-

одолении этих проблем не должны влиять на отношение человека к собственной национальности, порождать чувство стыда или дискомфорта из-за принадлежности к национальному меньшинству. Существование в условиях современной поликультурной реальности требует от человека способности принимать культуру, язык, нормы и обычаи народов, среди которых он оказывается, при этом сохраняя собственную национальную индивидуальность и позитивную этническую идентичность, поскольку, и здесь вернемся к эпиграфу, *«человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек...»*

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России.— М.: АСТ, 2004.— 333 с.
2. Павленко В.Н., Таглин С.А. Этнопсихология. Учебное пособие.— Киев: Издательство, 1999.— 407 с.
3. Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника // Труды по социологии образования. Т. III. Вып. IV.— М.: ЦСО РАО, 1994.— С. 6–63.
4. Солдатова Г.У. Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов.— М.: Мысль, 1996.— С. 296–366.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности.— М.: Смысл, 1998.— 387 с.
6. Стефаненко Т.Г. Индивидуальные стратегии конструирования этнической идентичности // Идентичность и толерантность.— М.: ИЭА РАН, 2002.— С. 35-49.
7. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности.— М.: Аспект Пресс, 2004.— ... с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов.— М.: АспектПресс, 2003.— 368 с.
9. Barrett M. English children's acquisition of a European identity // Changing European Identities: Social-Psychological Analyses of Social Change / Ed. by. G. Breakwell, E. Lyons.— Oxford Pergamon Press, 1996.— P. 145-172.

Подростковое табакокурение в Москве и Риге: распространенность, интенсивность, особенности мотивации

Настоящая статья основана на материалах социологического исследования, которое было проведено в 2010 году Институтом социологии образования РАО совместно с Рижской академией педагогики и управления образованием (RPIVA) среди учащихся основной и старшей школ Москвы и Риги. В ходе исследования было опрошено 993 учащихся 9-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ, 964 русскоязычных учащихся 9-х и 12-х классов русских школ Риги и 975 учащихся 9-х и 12-х классов латышских школ.

Многопредметное по своему характеру исследование включало отдельный тематический блок, посвященный девиантному поведению подростков, а именно таким его формам, как табакокурение, употребление алкоголя и наркотиков. В данной статье мы ограничимся рассмотрением особенностей лишь одной из перечисленных девиаций — подросткового табакокурения.

Настоящее исследование является продолжением ряда исследовательских проектов, направленных на изучение девиантного поведения подростков, проведенных ИСО РАО [1; 9; 16], однако предыдущие наши исследования по данной проблематике были реализованы преимущественно на основе опросов российских школьников и студентов. В этой связи основное внимание при анализе материалов мы уделим распространенности табакокурения среди московских школьников, сопоставив их ответы с материалами исследования, полученными на выборках русскоязычных учащихся из Риги и латышских школьников. Эта задача, на наш взгляд, представляет особый интерес, поскольку позволяет выявить и в первом приближении охарактеризовать кросскультурные особенности подросткового табакокурения.

В статье мы, во-первых, рассмотрим приобщенность подростков к табакокурению с учетом возрастной динамики и гендерной специфики, обращаясь при этом к обзору основных международных исследований, посвященных данной проблематике. Во-вторых, проведем анализ интенсивности табакокурения среди учащихся школ Москвы и Риги. В-третьих, обратимся к анализу мотивации, обуславливающей подростковое курение, а также к рассмотрению причин отказа от него. Предпримем попытку не только охарактеризовать возрастную динамику и гендерную специфику, но и учесть социокультурные различия в отношении к курению московских школьников, учащихся русских национальных школ Риги и обычных общеобразовательных латышских школ.

Табакокурение в России и Латвии. На сегодняшний день проблеме табакокурения уделяется особое внимание не только в России, но и во всем мире. Естественно, что основной причиной этого является влияние курения на здоровье, поскольку болезни, вызванные табакокурением, признаны одной из наиболее распространенных причин смертности во всем мире. Так, к примеру, в России курение является третьим по значимости фактором риска развития неинфекционных заболеваний [3]. Несмотря на давно осознанный вред, наносимый курением, с уверенностью можно сказать, что в настоящее время не существует ни одного государства, являющегося «зоной, свободной от курения».

Что касается методов борьбы с курением, то арсенал средств, используемых в рамках антитабачных кампаний, весьма разнообразен. С одной стороны, это законодательные ограничения, определяющие акцизы, регламентирующие производство и рекламу табачной продукции, а также ее распространение и употребление, с другой — меры, направленные на профилактику табакокурения: социальная реклама, пропаганда здорового образа жизни, информирование широких слоев общества о вреде, наносимом курением, создание центров помощи в отказе от курения. Примером программы, направленной на борьбу с подростковым табакокурением, может служить европейская программа по предупреждению курения среди школьников «Соревнование классов, свободных от курения» (Smoke-free Class Competition — SFC), адаптированные варианты которой весьма успешно реализуются как в Латвии, так и в некоторых регионах России.

Обращаясь к российским реалиям, следует признать, что в последнее время борьба с табакокурением приобретает в нашей стране государственный статус и масштаб. Так, в 2008 г. Российская Федерация присоединилась к Рамочной конвенции Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) по борьбе против табака (WHO Framework Convention on Tobacco

Control – FCTC)¹. В конце 2009 г. вступил в силу Федеральный закон РФ «Технический регламент на табачную продукцию», который определил предельно допустимые нормы содержания вредных веществ в дыме сигареты и новые правила маркировки упаковки табачной продукции. В 2010 г. Правительством РФ утверждена Концепция осуществления государственной политики противодействия потреблению табака на 2010–2015 гг. В результате реализации этой государственной инициативы в борьбе с табакокурением в 2011 г. Министерство финансов РФ заявило о намерении планомерно повышать акцизы на табачную продукцию, вследствие чего к 2015 г. они вырастут более чем в 10 раз и достигнут европейского уровня, что, по мнению экспертов, сделает табакокурение экономически невыгодным для широкого слоя потребителей табачной продукции.

В настоящее время в рамках программы ВОЗ «Инициатива по освобождению от табачной зависимости» (Tobacco Free Initiative – TFI) разработана система мер, создающая условия для снижения распространенности табакокурения. Основные положения программы изложены в Рамочной конвенции ВОЗ по борьбе против табака (WHO FCTC). На сегодняшний день конвенцию уже одобрили и подписали 172 государства.

В 1999 г. ВОЗ совместно с американским Центром контроля и профилактики заболеваний (CDC) разработали методологию глобальной системы мониторинга потребления табака (Global Tobacco Surveillance System – GTSS), которая, в частности, включает методологию глобального опроса взрослого населения о потреблении табака (Global Adults Tobacco Survey – GATS), а также методологию глобального опроса молодежи о потреблении табака (Global Youth Tobacco Survey – GYTS).

По данным глобального опроса *взрослого населения* о потреблении табака, проведенного в 2009 г. [3], в России постоянными курильщиками являются 39,1% населения старше 15 лет. Среди мужчин доля курящих достигает 60,2%, а среди женщин – 21,7%.

Имеющиеся данные ВОЗ в отношении курения *взрослого населения* в Латвии по состоянию на 1999 г. фиксируют менее высокую распространенность табакокурения – 29,2%, 49,1% и 13,0% соответственно (см. рисунок 1).

По данным глобального *опроса молодежи* о потреблении табака, проведенного в 2004 г. среди детей 13–15 лет (GYTS 2004), доля курящих подростков в России составила 25,4%. При этом среди мальчиков, согласно статистике, курили 26,9%, среди девочек – 23,9%. Следует отме-

¹ Латвия ратифицировала Рамочную конвенцию ВОЗ по борьбе против табака в 2005 г.

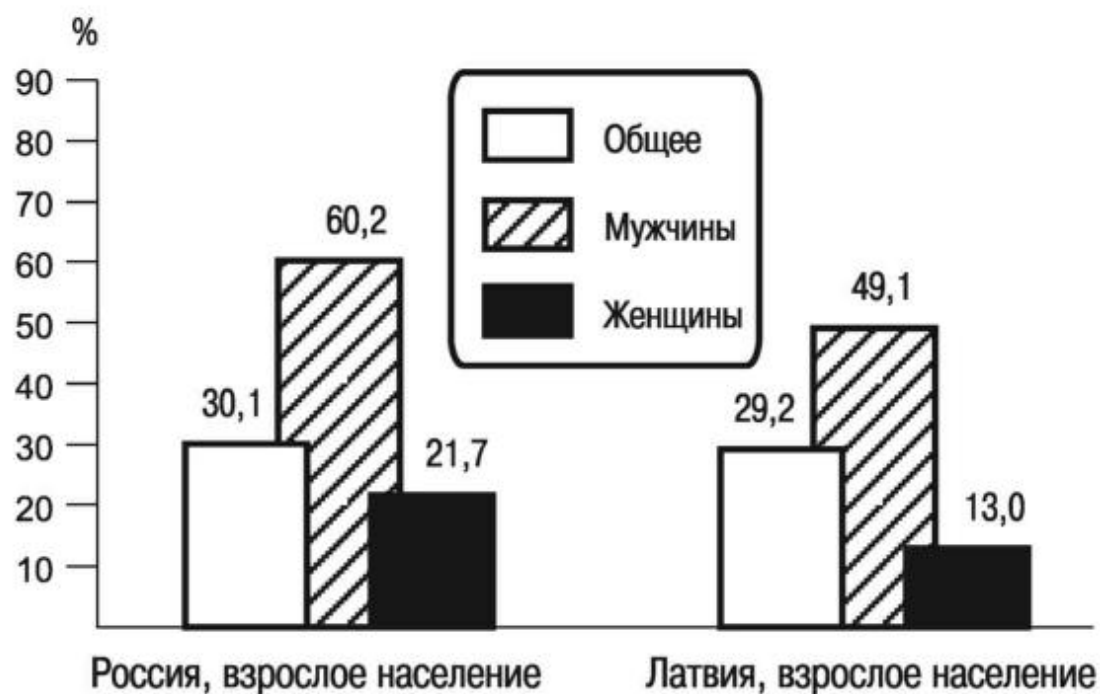


Рисунок 1.

Распространенность табакокурения среди *взрослого населения* России и Латвии по данным международных исследований о потреблении табачной продукции (%)

тить, что то же мониторинговое исследование, проведенное в 1999 г. среди 13–15-летних московских школьников (GYTS 1999), зафиксировало иной результат — 33,4% (38,5% мальчиков и 28,4% девочек).

Данные аналогичного исследования, проведенного в Латвии в 2007 г. (GYTS 2007), фиксируют следующие результаты: доля курящих подростков составила 32,9%, среди мальчиков курят 36,3% опрошенных, среди девочек — 30,2%. (см. рисунок 2).

В то же время существуют и другие не менее масштабные и авторитетные системы мониторинга потребления табака подростками. Например, Европейское исследование употребления школьниками алкоголя и наркотиков (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs — ESPAD), которое проводится каждые четыре года в странах европейского региона среди учащихся 15–16 лет. Так, материалы последнего среза (ESPAD 2007) показали, что за предшествующие процедуре опроса 30 дней в Москве курили 37% школьников (38% мальчиков и 36% девочек), а в целом по России приобщены к табакокурению 35% подростков (41% мальчиков и 29% девочек).

Результаты этого европейского исследования позволяют также оценить ситуацию с подростковым табакокурением в Латвии. Данные ESPAD 2007 фиксируют, что в целом в Латвии курят 41% подростков. При этом среди мальчиков доля курящих составляет 44%, а среди девочек — 39%. (см. рисунок 3).

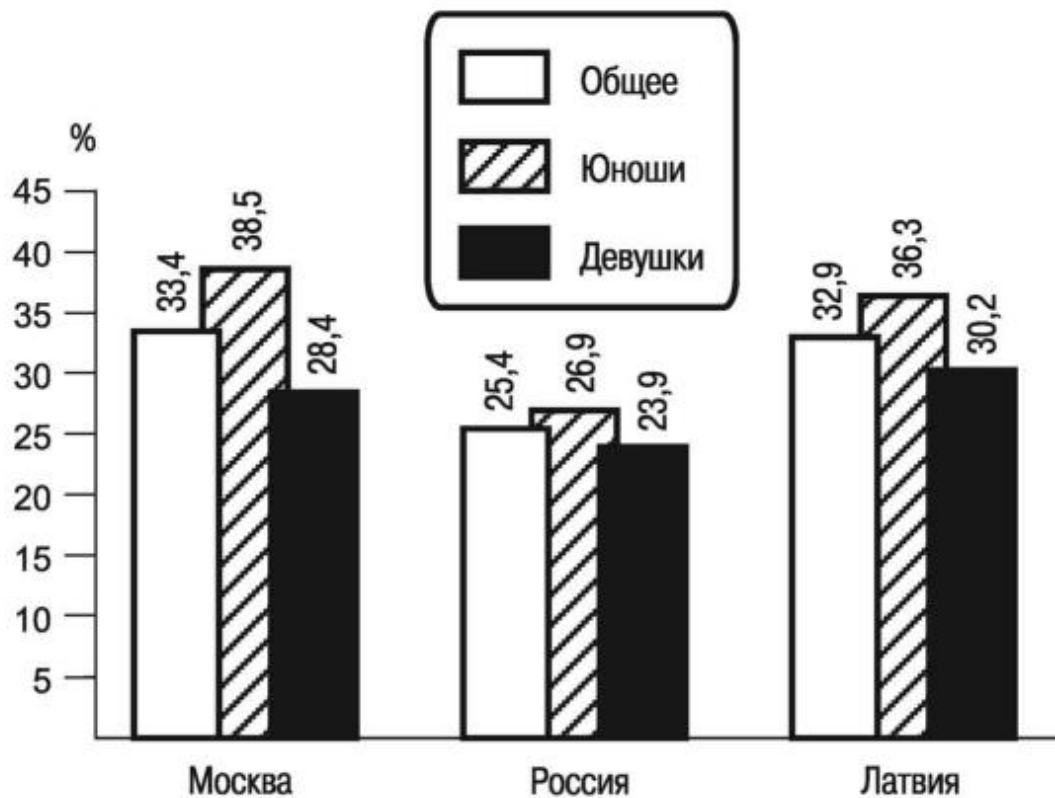


Рисунок 2.

Распространенность табакокурения среди подростков России и Латвии по данным страновых отчетов GYTS (%)

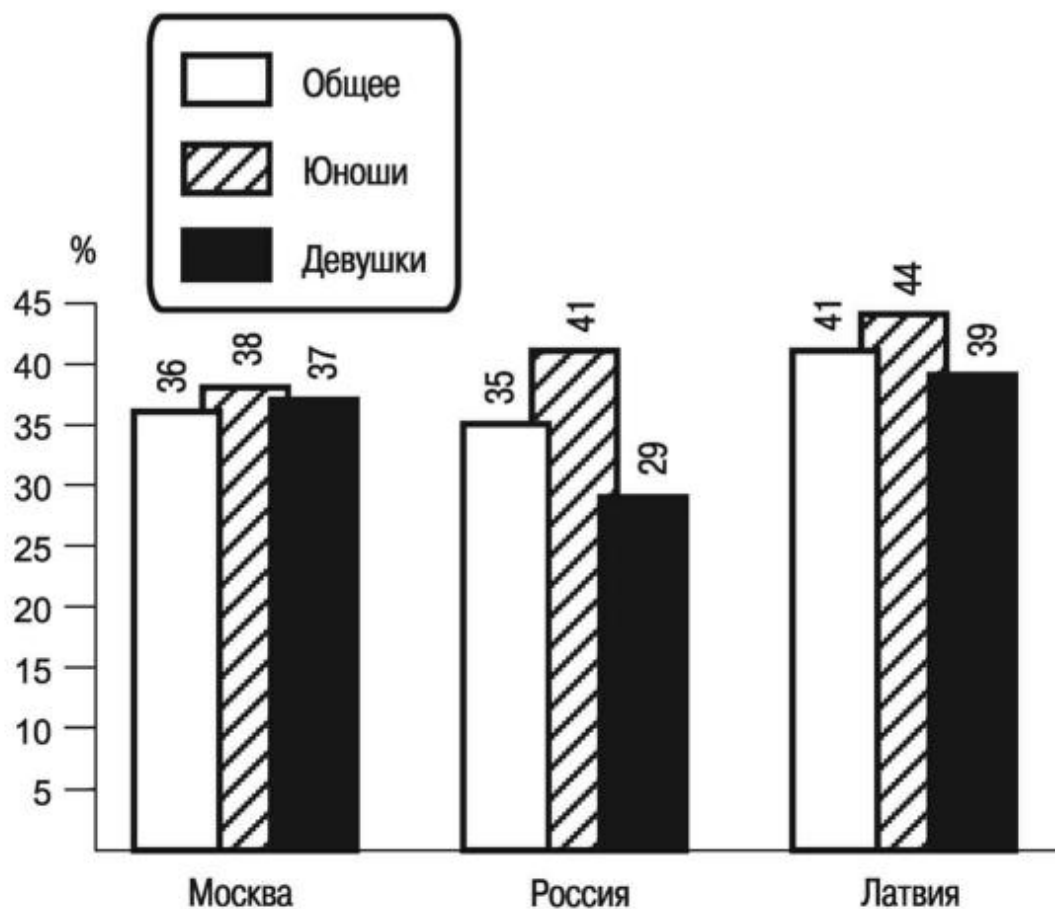


Рисунок 3.

Распространенность табакокурения в подростковой среде по данным ESPAD 2007 (%)

Еще одно международное исследование, которое, на наш взгляд, заслуживает внимания, — «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (Health Behaviour in School-aged Children study — HBSC). Оно было проведено по инициативе ВОЗ в 2001–2002 гг. и охватило в общей сложности 35 стран, в число которых вошли интересующие нас Россия и Латвия (см. рисунок 4).

Представленные данные международных исследований, помимо оценки общей распространенности, фиксируют и гендерную специфику (более высокая распространенность табакокурения среди мужчин) и возрастную динамику подросткового табакокурения (увеличение количества курильщиков среди подростков по мере их взросления).

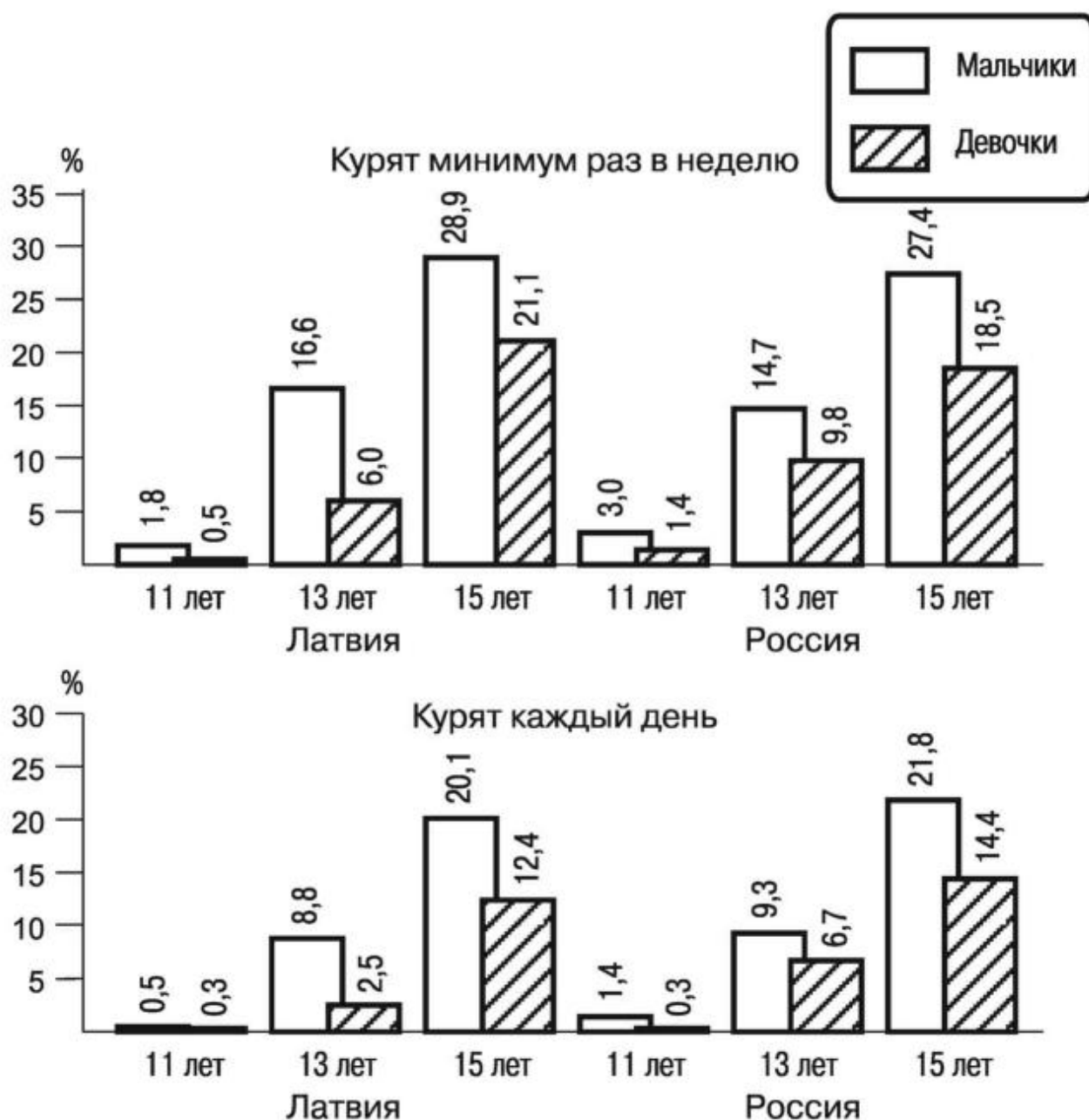


Рисунок 4.

Возрастная динамика приобщения подростков к табакокурению по данным международного исследования HBSC 2001–2002 (%)

Представленные выше данные мы привели исключительно с целью обзора общей ситуации с подростковым табакокурением в России и Латвии. Подчеркнем, что наличие исследований подобного рода и тем более такого масштаба уже само по себе представляет, на наш взгляд, большую ценность, несмотря на методологические проблемы, касающиеся совместимости данных этих исследований или корреляции получаемых результатов.

Приобщенность подростков к табакокурению. Материалы опроса московских школьников показывают, что на свою приобщенность к курению указывают 22,9% опрошенных подростков. При этом в их ответах прослеживается гендерная специфика и возрастная динамика (см. рисунок 5).

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что в 9-м классе доля курящих юношей существенно превышает долю курящих девушек (26,4% и 17,8% соответственно, $p = .02$). Однако уже к 11-му классу доли курящих юношей и девушек становится фактически одинаковым, и статистически значимых различий между ними не обнаруживается.

Вместе с тем мы имеем возможность сопоставить данные настоящего исследования с материалами опроса учащихся московских школ 7, 9 и 11-х классов, проведенного ИСО РАО в 2001–2002 учебном году, в ходе которого подросткам предлагалось ответить на аналогичные вопросы. Так, если по данным опроса 2002 г. доля курящих среди учащихся 9–11-х классов составляла 32,3%, то в 2010 г. она существенно сократилась и составила 22,9%. Особый интерес, на наш взгляд, здесь представляют половозрастные особенности приобщенности к курению (см. таблицу 1).

Приведенные в таблице данные фиксируют, что пик приобщения подростков к табакокурению приходится на этап основной школы. Иными словами, к окончанию учащимися основной школы (9-й класс) процент курящих фактически достигает тех значений, которые в старшей школе уже не претерпевают особых изменений. Наряду с этим представленные данные свидетельствуют также о том, что с 2002 по 2010 г. в характере приобщения к курению девушек произошли существенные изменения. Так, в 2002 г. после резкого пика приобщения к курению, который фиксировался на рубеже 7-го и 9-го

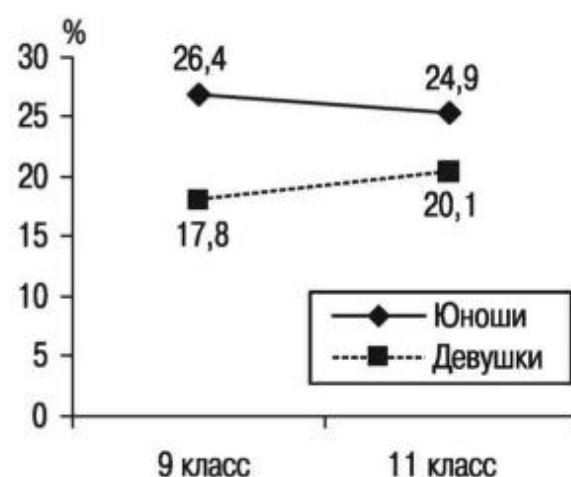


Рисунок 5.
Возрастная динамика изменения доли юношей и девушек, фиксирующих свою приобщенность к курению (%)

Динамика изменений доли курящих среди юношей и девушек разного возраста по данным опросов 2002 и 2010 гг. (%)

	Юноши			Девушки		
	2002 год (%)	2010 год (%)	p =	2002 год (%)	2010 год (%)	p =
Среднее значение по ответам учащихся 9-х и 11-х классов	33,1	25,7	.006	32,6	19,0	.0001
7-й класс	7,1	—	—	8,7	—	—
9-й класс	31,0	26,4	—	27,4	17,8	.005
11-й класс	35,1	24,9	.009	37,8	20,1	.0001

классов, доля курящих девушек продолжала расти от 9-го к 11-му классу. Данные же опроса 2010 г. позволяют сделать вывод о том, что табакокурение как стилевая особенность поведения девушки-подростка формируется уже к 9-му классу, а в 11-м доля курящих девушек увеличивается незначительно.

Анализ полученных данных показывает также, что единственным социально-стратификационным фактором, оказывающим значимое влияние на приобщенность подростков к табакокурению, является образовательный статус родительской семьи. Так, если среди подростков, чьи родители имеют среднее или среднее специальное образование, доля курящих составляет 28,5%, то среди подростков из семей, где у обоих родителей высшее образование, таких 21,4% ($p = .03$).

В соответствии с логикой анализа данных, изложенной во вступлении, проведем еще одно сопоставление, а именно: сравним данные о приобщенности подростков к курению, полученные в трех разных подвыборках нашего исследования: московские школьники, школьники из русских и латышских школ Риги (см. рисунок 6).

Представленные на рисунке данные интересны в двух отношениях. Во-первых, они фиксируют, что по сравнению с подростками из Риги среди московских школьников доля курящих подростков заметно меньше. Так, рассмотрение данных даже без учета пола и возраста со всей очевидностью демонстрирует разницу в количестве курящих подростков: среди московских учащихся курят 22,9%, среди учащихся русских школ Риги — 29,5%, среди учащихся латышских школ — 32,7% ($p \leq .0002$).

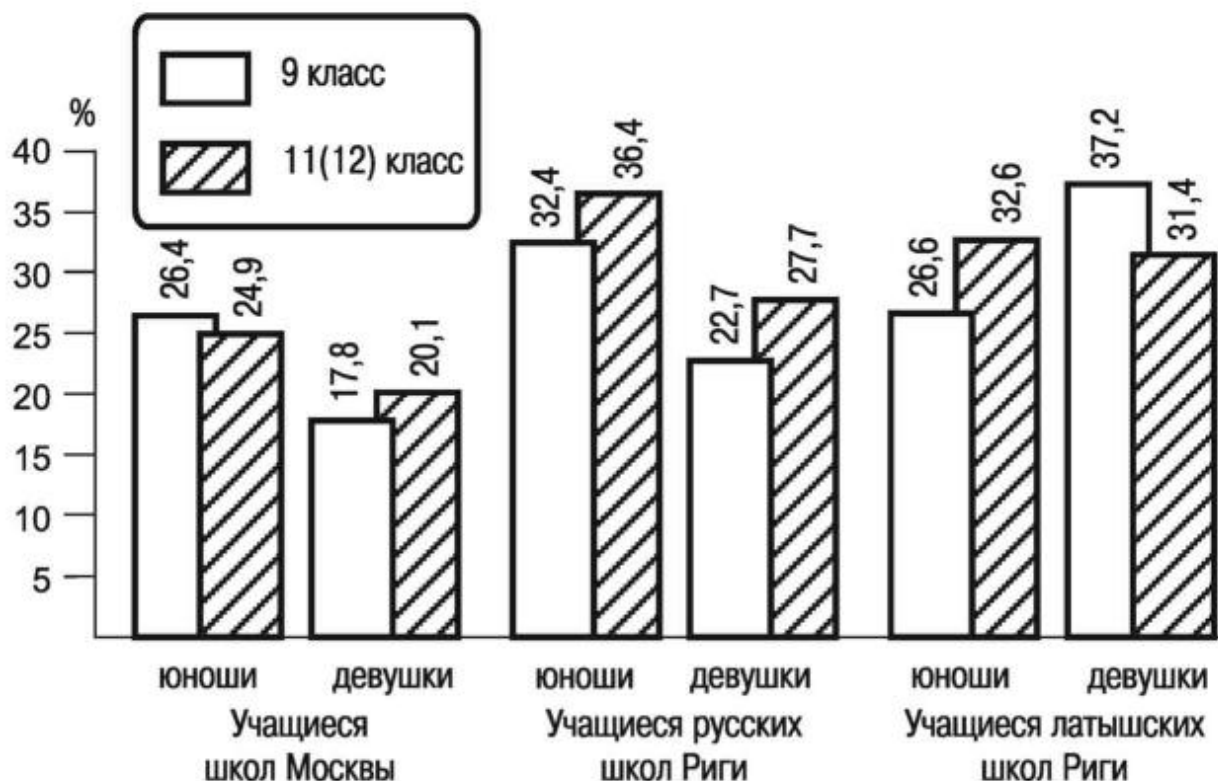


Рисунок 6.

Возрастная динамика приобщенности к табакокурению юношей и девушек из различных подвыборок исследования (%)

Во-вторых, интересен и тот факт, что наиболее высока доля курящих среди девушек-девятиклассниц, обучающихся в латышских школах.

Отметим, что фиксация школьником положительного ответа на вопрос «Курите ли Вы?» характеризует его самоидентификацию с курильщиком, однако сама специфика подросткового возраста подразумевает самоидентификацию подростка с множеством социальных ролей, поиск образцов для подражания, подбор поведенческих моделей. Таким образом, самоидентификация с курильщиком в данном случае может свидетельствовать не столько о наличии привычки или зависимости, сколько являться лишь временным атрибутом избранной поведенческой модели или служить средством достижения определенных целей (протестное поведение) или статусных позиций (подчеркивание возрастного статуса).

Интенсивность подросткового табакокурения. На наш взгляд, важным аспектом, отражающим особенности подросткового табакокурения, является интенсивность курения, т.е. количество ежедневно выкуриваемых сигарет. Здесь, как и в случае с самим фактом приобщенности подростков к табакокурению мы имеем возможность сопоставить ответы московских школьников по материалам опросов 2002 и 2010 гг. (см. рисунок 7).

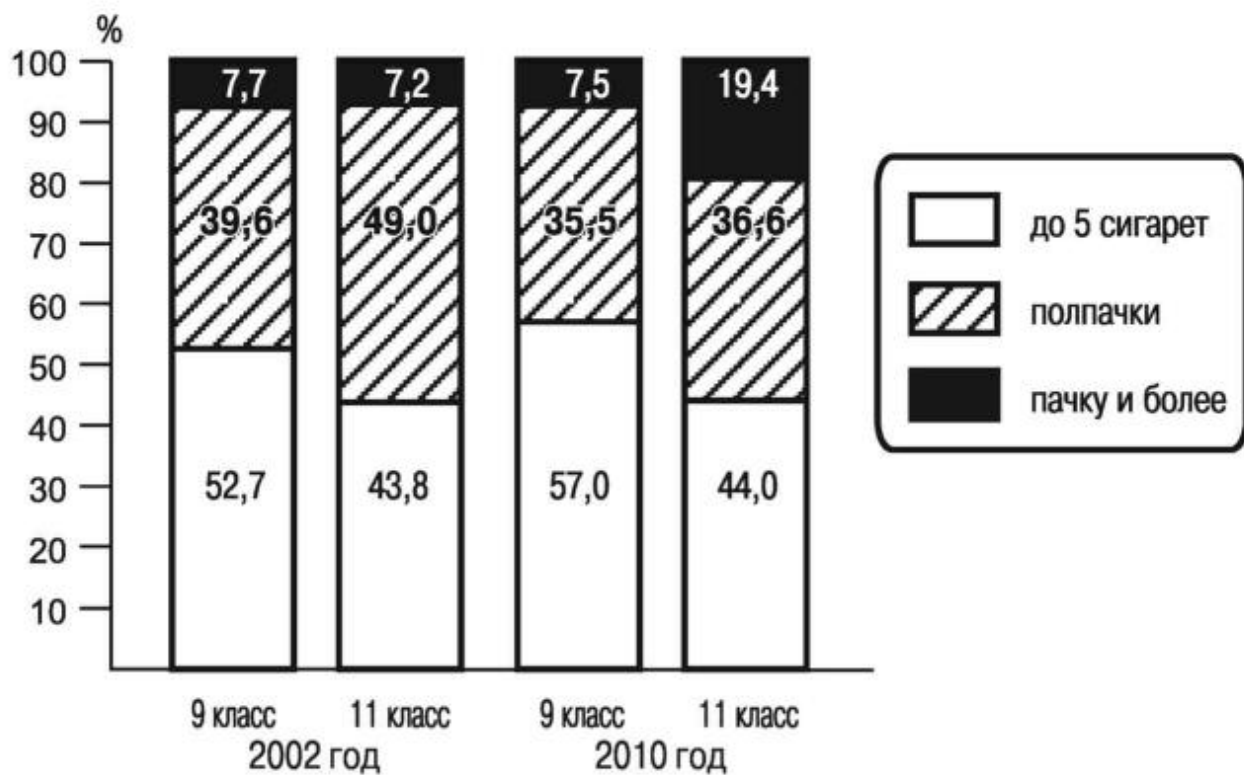


Рисунок 7.

Интенсивность курения среди подростков, зафиксировавших свою приобщенность к табакокурению, по материалам опросов 2002 и 2010 гг. (% от общего числа курящих)

Как можно видеть из представленного рисунка, характер приобщения подростков к табакокурению по такому параметру как «интенсивность курения» существенно изменился в период с 2002 по 2010 гг. Так, если обратиться к рассмотрению материалов опроса 2002 г., то можно отметить, что пропорционально снижению доли курящих «до 5 сигарет в день», возросло количество подростков, выкуривающих ежедневно «полпачки» сигарет. В 2010 г. картина нарастания числа «интенсивных» курильщиков несколько изменилась: параллельно снижению доли курящих «до 5 сигарет в день» растет число интенсивных курильщиков (тех, кто выкуривает ежедневно пачку и более сигарет) — с 7,5% в 9-м классе до 19,4% в 11-м классе. Таким образом, несмотря на общее снижение числа курящих подростков, которое мы фиксировали, обсуждая сам факт приобщенности подростков к табакокурению, проблема стала носить куда более серьезный характер, что выражается в явном сокращении «переходного периода» между начальным этапом курения (до 5 сигарет в день) и этапом сверхинтенсивного курения (пачка и более в день), который, по всей видимости, сопряжен уже с жесткой психофизиологической зависимостью.

При этом следует отметить, что столь резкий переход к интенсивному курению в большей степени характерен для юношей: если среди курящих девятиклассников выкуривают «пачку и более в день» 5,4% опрошенных,

то среди курящих одиннадцатиклассников их доля уже в четыре раза больше и составляет 20,8% ($p = .009$). Среди девушек наблюдается сходная тенденция к увеличению доли «интенсивных» курильщиц (10,8% и 18,2% соответственно), однако этот рост оказывается статистически не значимым. Одно из возможных объяснений этого факта кроется в снижении требований к соблюдению возрастной поведенческой нормы, предъявляемых подростку его ближайшим социальным окружением. Иными словами, если каждый пятый из курящих одиннадцатиклассников выкуривает ежедневно «20 сигарет и более», то очевидно, что он не стремится *скрыть* свою приобщенность к табакокурению, а следовательно, его социальное окружение не удерживает возрастную норму запрета на подростковое курение.

Анализ влияния социально-стратификационных факторов показывает, что уровень образования родителей не дифференцирует ответы школьников об интенсивности курения. В то же время среди подростков из семей с разным уровнем материальной обеспеченности обнаруживаются явные различия. Так, среди курящих школьников из низкообеспеченных семей доля интенсивных курильщиков («пачка и более в день») составляет 37,5%, среди среднеобеспеченных — 12,8%, а среди высокообеспеченных — 7,4% ($p = .003$). Иными словами, чем ниже уровень материальной обеспеченности семьи подростка, тем выше вероятность его приобщения к интенсивному курению. На наш взгляд, этот довольно важный аспект распространенности табакокурения необходимо учитывать при определении и реализации политики в области общественного здравоохранения и разработке программ по профилактике табакокурения.

Вместе с тем мы имеем возможность соотнести ответы московских школьников с ответами учащихся школ Риги (см. рисунок 8).

Приведенные на рисунке данные фиксируют, что среди подростков из Латвии, как среди русскоязычных учащихся, так и среди латышей, фактически отсутствует возрастная динамика в интенсивности табакокурения. Иными словами, по мере взросления не происходит значимого увеличения доли интенсивно курящих подростков, а доля курящих «до 5 сигарет в день» остается постоянной на протяжении всего периода обучения в старшей школе: «до 5 сигарет ежедневно» выкуривают 50,9% курящих юношей-латышей и 80,9% курящих девушек. Этот факт принципиально отличает подростков из Риги от московских школьников, у которых, как мы уже отмечали выше, прослеживается явная тенденция к усилению интенсивности курения. Вместе с тем это не единственная социокультурная особенность приобщенности подростков к табакокурению. Так, на наш взгляд, важно рассмотреть данные, полученные на массиве русскоязыч-

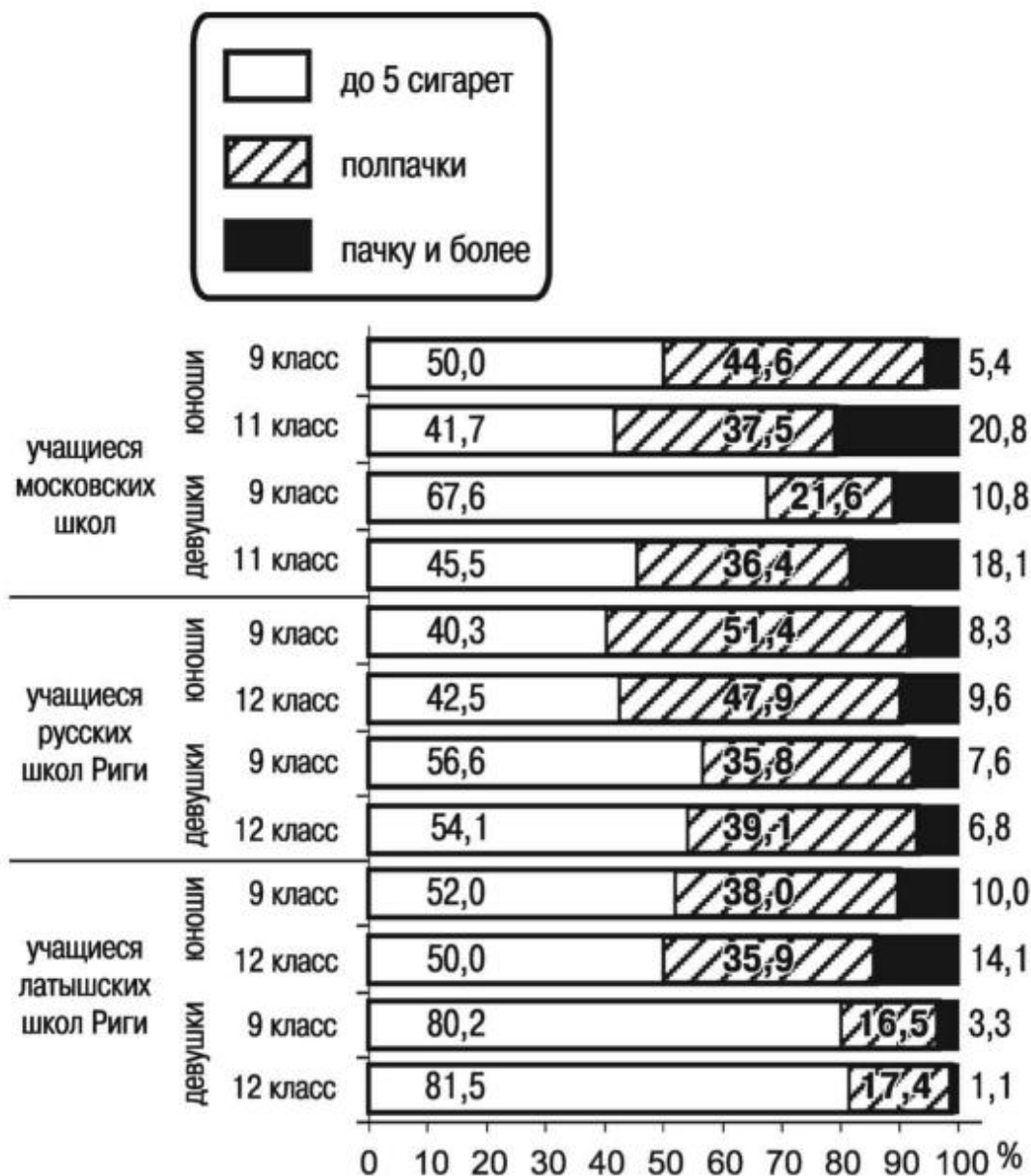


Рисунок 8.

Возрастная динамика интенсивности курения среди юношей и девушек из различных подвыборок исследования (% от общего числа курящих)

ных школьников из Латвии, среди которых складывается иная картина интенсивности табакокурения (см. рисунок 9).

Из представленных на рисунке данных видно, что среди курящих русскоязычных подростков из Риги значительно выше доля тех, кто приобщен к интенсивному курению. Так, если среди русскоязычных юношей-курильчиков «более 5 сигарет в день» выкуривают 58,7%, то среди юношей-латышей доля интенсивных курильщиков составляет 49,1% ($p = .02$). Среди девушек-курильщиц это различие еще более выражено: среди русскоязычных курильщиц «более 5 сигарет» выкуривают 44,9%, а среди латышек — лишь 19,1% ($p = .0001$). Подобная ситуация, на наш взгляд, может быть обусловлена как культурными различиями табако-

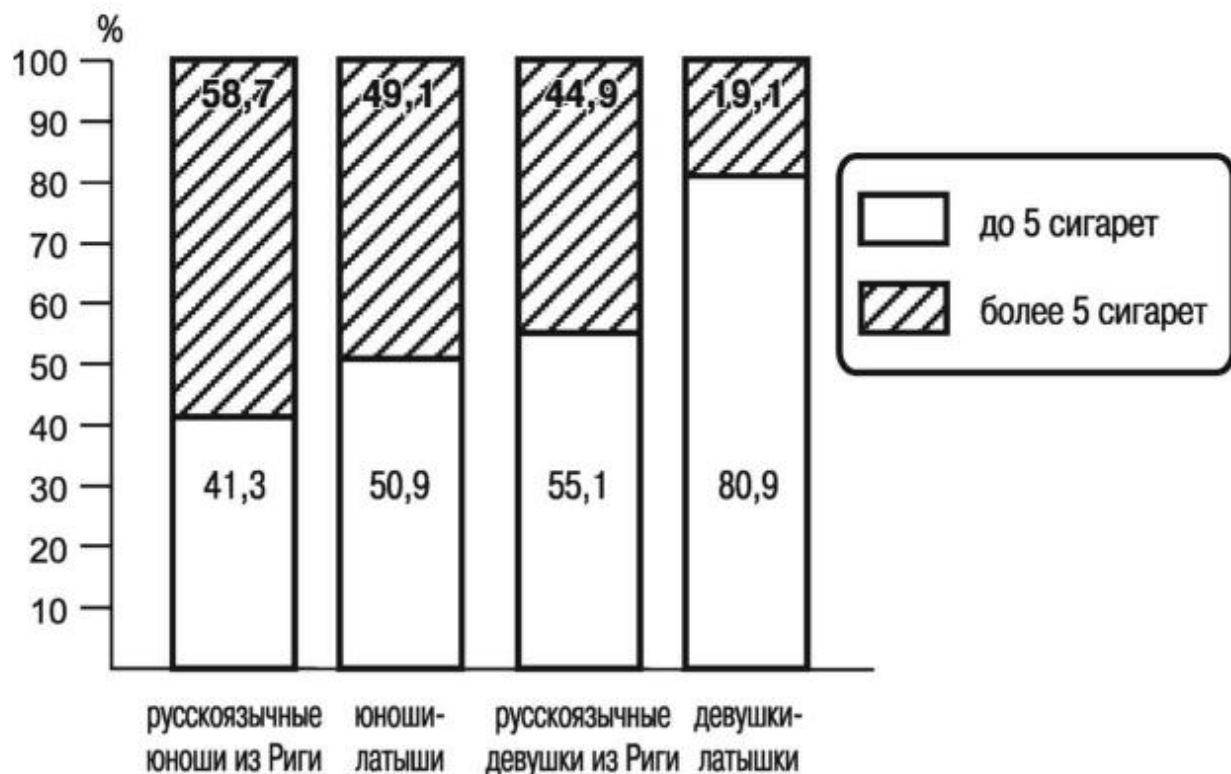


Рисунок 9.

Интенсивность курения среди учащихся русских и латышских школ Риги (%)

курения, так и тем, что в обычных общеобразовательных школах Латвии и школах национальных меньшинств (школы для русскоязычного населения) Латвии по-разному ведется профилактическая работа в отношении табакокурения.

Мотивация подросткового табакокурения. Одним из ключевых вопросов в исследованиях, касающихся подросткового курения, является вопрос о мотивации. В этой связи в ходе исследования мы предлагали школьникам ответить на соответствующий вопрос о причинах, по которым они курят, и здесь, как и в случае с предыдущими вопросами, мы имеем возможность сопоставить результаты ответов московских школьников с материалами нашего предыдущего исследования (см. таблицу 2).

Приведенные в таблице данные свидетельствуют, что за период с 2002 по 2010 г. изменилась сама структура мотивации подросткового курения. Так, на сегодняшний день вторым по значимости мотивом курения учащихся является «получение удовольствия» (43,3%), тогда как в 2002 г. этот мотив занимал лишь четвертую строчку в рейтинге (23,0%, $p = .0001$). Параллельно с этим заметно снизилось число тех, кто фиксирует свою зависимость от курения, — с 39,7% до 30,3% ($p = .0001$), а также тех, для кого курение обусловлено проявлением конформистских установок, кто в качестве

Мотивы приобщенности учащихся 9–11-х классов к табакокурению по данным опросов, проведенных ИСО РАО в 2002 и 2010 гг. (%)

Мотив	2002 г. (N = 1081)	2010 г. (N = 454)	p =
Курение помогает мне снять напряжение, стресс	71,5	60,9	.0001
Я испытываю удовольствие от курения	23,0	43,3	.0001
Втянулся(ась), не могу бросить	39,7	30,3	.0001
Курят мои друзья	25,3	16,0	.0001
Курение помогает мне уйти от реальности	5,8	14,7	.0001
Курение облегчает мое общение со сверстниками	8,8	8,8	–
Потому что мне запрещают курить	5,2	6,3	–
Курение позволяет выглядеть старше своего возраста	1,9	5,9	.0001
Курение, на мой взгляд, престижно	2,7	3,8	–
Не хочу, чтобы думали, что мне «слабо»	1,9	0,8	.05

мотива курения фиксирует вариант «курят мои друзья», — с 25,3% до 16,0% ($p = .0001$). Вместе с тем следует отметить, что основным мотивом остается желание снять напряжение, стресс, т.е. чаще всего табакокурение для подростка выступает в роли средства психофизиологической регуляции.

Следует отметить, что в отношении отдельных мотивов табакокурения обнаруживается и явная возрастная динамика (см. рисунок 10).

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что с возрастом среди курящих подростков в два раза сокращается доля тех, кто мотивирует свою приобщенность к курению, тем, что это «облегчает общение со сверстниками» (с 12,8% в 9-м классе до 6,1% в 11-м классе; $p = .05$), а также доля тех, кто фиксирует, что «курение помогает уйти от реальности», — с 19,2% в 9-м классе до 10,2% в 11-м классе ($p = .03$). Параллельно с этим от 9-го к 11-му классу существенно возрастает число подростков, фиксирующих свою зависимость от курения («втянулся(ась) не могу бросить»). Так, если среди девятиклассников таких менее четверти (23,9%), то к 11-му классу доля школьников, указывающих на этот мотив, достигает 34,7% ($p = .04$).

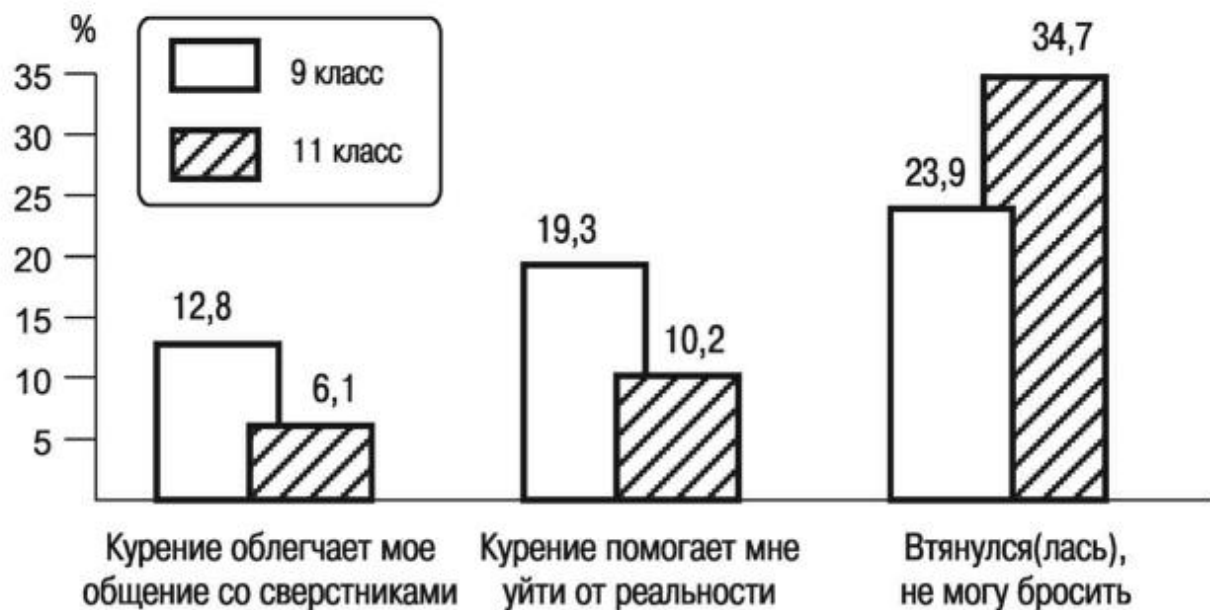


Рисунок 10.

Возрастная динамика мотивации курения московских школьников (%)

В мотивации курения фактически отсутствует гендерная специфика. Так, единственным мотивом, в отношении которого проявляются явные различия, стал мотив «курение облегчает мое общение со сверстниками». На него указывают 11,8% юношей и 5,5% девушек ($p = .05$). По всей видимости, в юношеской субкультуре табакокурение как характерная особенность поведения, подчеркивающая маскулинность мальчика-подростка, оказывается более значимым.

Особый интерес, на наш взгляд, представляет анализ возрастной динамики и гендерной специфики мотивации курения подростков из трех основных подмассивов нашего исследования (московские школьники, учащиеся русских национальных и латышских школ Риги). Для характеристики особенностей мотивации курения в этих группах мы провели специальный факторный анализ. С этой целью была сформирована матрица исходных данных размерностью 12·10, столбцы которой фиксировали определенный мотив табакокурения, а строки — соответствующую половозрастную группу. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксировала процент выбора конкретного мотива табакокурения среди школьников соответствующего пола и возраста. Например, процент подростков, указавших в качестве мотива то, что «курение позволяет снять напряжение (стресс)» среди мальчиков-девятиклассников, обучающихся в русских национальных школах Риги. Сформированная таким образом матрица была подвергнута процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax. В результате факторизации было выделено пять факторов, описывающих 83,0% общей суммарной дисперсии.

Первый биполярный фактор F1 «престиж курения — зависимость» описывает 29,4% общей дисперсии и имеет следующую структуру:

Курение, на мой взгляд, престижно	0,73
Втянулся(ась), не могу бросить	-0,86

Второй фактор F2 «снятие стресса — конформизм» (19,8% дисперсии) также биполярен и представлен следующей оппозицией мотивов:

Курение помогает мне снять напряжение, стресс	0,77
Курят мои друзья	-0,93

Остальные три выделенных фактора униполярны и достаточно просты по своей структуре (см. таблицу 3).

Таблица 3

Структура униполярных факторов F3, F4 и F5, выделенных в результате факторного анализа

Фактор F3 (14,6%) «удовольствие, эмоциональный комфорт»	
Я испытываю удовольствие от курения	-0,87
Курение помогает мне уйти от реальности	-0,62
Фактор F4 (10,1%) «подчеркивание возрастного статуса»	
Курение позволяет выглядеть старше своего возраста	0,68
Не хочу, чтобы думали, что мне слабо	0,93
Фактор F5 (9,2%) «общение, протестное поведение»	
Курение облегчает мое общение со сверстниками	0,85
Потому что мне запрещают курить	0,70

Поскольку основная возрастная динамика в мотивации табакокурения наблюдается относительно осей факторов F1 и F2, рассмотрим размещение позиций московских и рижских школьников в пространстве, задаваемом этими факторами (см. рисунок 11).

Из представленного рисунка видно, что в мотивации курения московских школьников с возрастом происходят существенные измене-

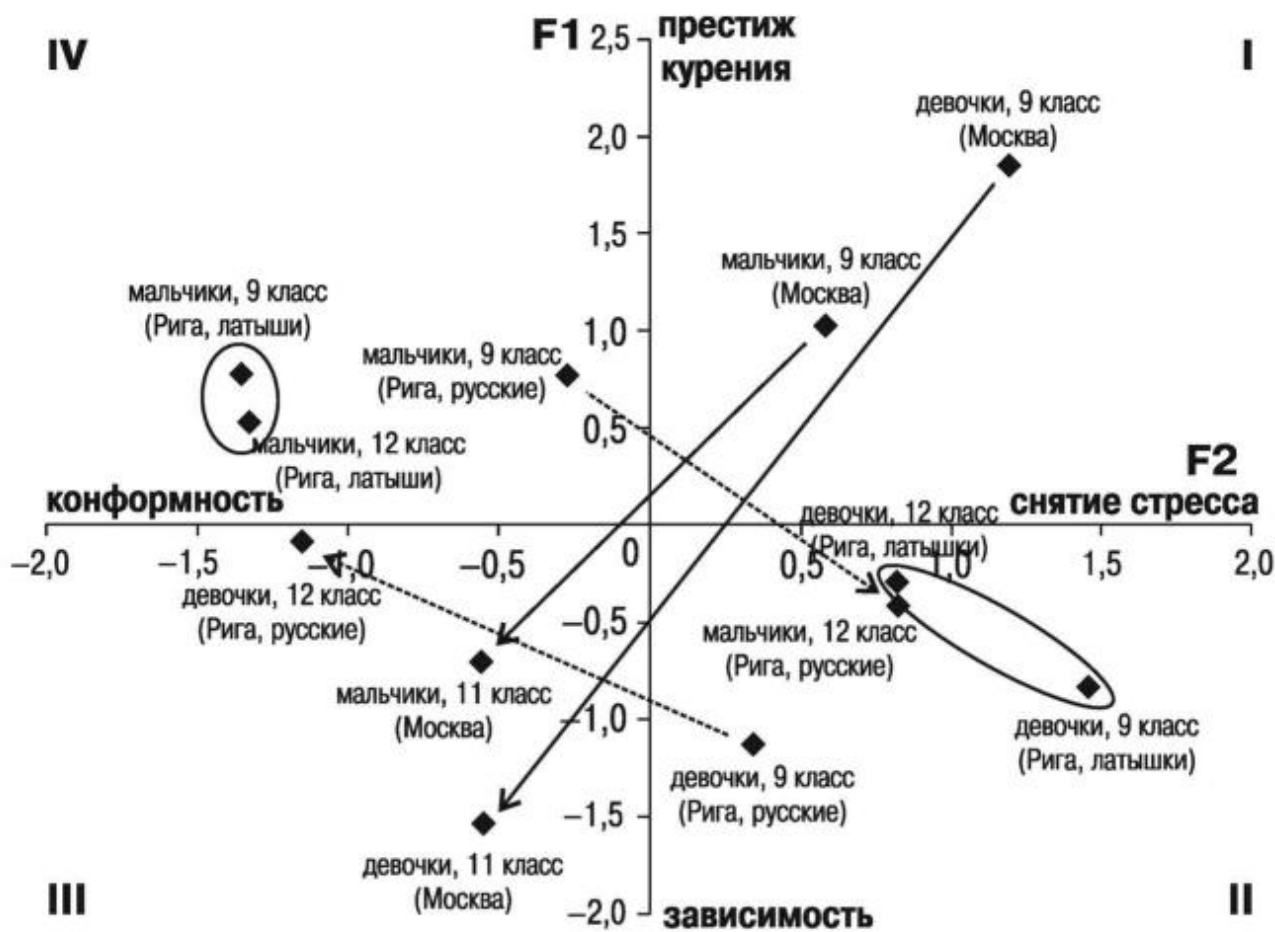


Рисунок 11.

Размещение позиций мальчиков и девочек разных возрастов из школ Москвы и Риги в пространстве факторов F1 «престиж курения — зависимость» и F2 «снятие стресса — конформизм»

ния. Так, если для девятиклассников курение обусловлено желанием «снять стресс», с одной стороны, и «престижностью» — с другой (квадрант I), то в 11-м классе характер мотивации уже совершенно иной. Курение одиннадцатиклассников обусловлено «никотиновой зависимостью» и «конформным поведением» (квадрант III). На наш взгляд, вектор движения этой возрастной «перестройки» от престижности к зависимости и курению «за компанию» весьма показателен и раскрывает механизм приобщения подростков к табакокурению, когда, утрачивая с возрастом свою престижность, курение как стилевая особенность поведения не исчезает, а приобретает характер нормы («курят мои друзья») и вызывает зависимость («втянулся(ась), не могу бросить»). В этом отношении показательно также и размещение московских учащихся по оси фактора F4 «подчеркивание возрастного статуса», где самые высокие нагрузки имеют мальчики 9-х и 11-х классов, что свидетельствует об особой значимости курения в юношеской субкультуре московских школьников.

Результаты факторного анализа мотивов табакокурения латышских школьников фиксируют не столько возрастную динамику мотивации, сколько ее гендерные особенности. Так, на представленном рисунке видно, что мальчики-латыши и девочки-латышки разместились в противоположных квадрантах IV и II. Согласно данным нашего анализа, курение мальчиков-латышей обуславливается преимущественно социальными мотивами — «престижностью» и конформностью («курят мои друзья»). При этом с возрастом принципиальных изменений в их мотивации не происходит. Для девушек-латышек характерна иная мотивация, которая, наоборот, связана с внутренними мотивами: курение для них выступает средством саморегуляции и связано с «желанием снять напряжение, стресс, а также сопряжено с фиксацией зависимости («втянулась, не могу бросить»).

Результаты в отношении подмассива русских школьников из Риги выглядят неоднозначно. Так, в 9-м классе русские учащиеся из Риги занимают позиции, характерные для школьников-латышей: русские девятиклассники размещаются в квадранте IV с мальчиками-латышами, а русские девятиклассницы в квадранте II с латышскими девочками. Однако векторы их движения в пространстве выделенных факторов, по сути, противоположны: динамика мотивации мальчиков характеризуется движением от «престижности курения» и «конформного поведения» к использованию курения, как средства саморегуляции («снятия стресса») и «зависимости». У девочек же, наоборот, с возрастом ослабевают выраженность мотивации, связанной с «зависимостью» и «снятием стресса», а мотивация, связанная с конформным поведением становится все более значимой. Вместе с тем, несмотря на эту разнонаправленную возрастную динамику, учащихся русских национальных школ Риги объединяет фактор F3 «удовольствие, эмоциональный комфорт», который, по сути, и является доминантой, определяющей возрастную динамику мотивации курения русских подростков из Риги (см. рисунок 12).

Таким образом, с возрастом у русских школьников из Риги актуализируется мотивация, связанная с получением удовольствия от курения. При этом следует отметить, что удовольствие для старших возрастных групп (12-й класс) сопряжено с фиксацией зависимости. Несмотря на возрастную динамику девушек, характеризующуюся удалением от отрицательного полюса фактора F1, они все же остаются в пространстве, определяемом влиянием «зависимости». Эта ситуация, на наш взгляд, свидетельствует об усилении с возрастом мотивации, обуславливающей табачную зависимость русских подростков из Риги. Необходимо также отметить, что результаты факторного анализа для респондентов из других подвыборок

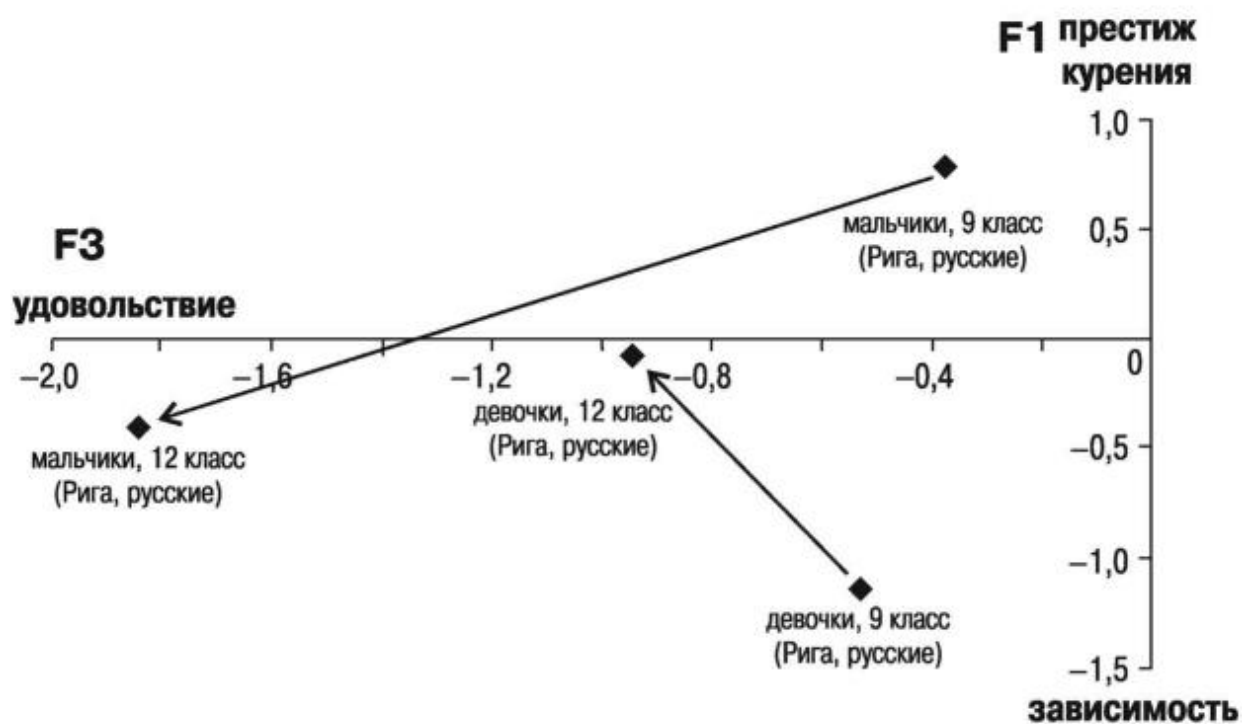


Рисунок 12.

Возрастная динамика мотивации курения русских подростков из Риги в пространстве факторов F1 «престиж курения — зависимость» и F3 «удовольствие, эмоциональный комфорт»

(московские школьники, латышские школьники) не фиксируют отчетливой динамики по оси фактора F3.

Полученные результаты факторного анализа позволяют сделать вывод о наличии кросскультурных различий в отношении подростков к табакокурению. Прежде всего следует отметить отсутствие принципиальных возрастных изменений в мотивации курения латвийских подростков, что, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии «развития» табакокурения как особой формы поведения подростка, которая на разных возрастных этапах выступает средством решения различных задач. Для русских же школьников (как для русских школьников из Риги, так и для московских учащихся) характерна существенная возрастная динамика мотивации курения. При этом, несмотря на заметные различия в трансформации мотивации русских школьников из Риги и Москвы, к старшим классам (11-й и 12-й классы) различные мотивы табакокурения оказываются сопряжены с уже сформировавшейся зависимостью.

Отказ от табакокурения. Анализ мотивации подросткового табакокурения с учетом гендерной специфики и возрастной динамики крайне важен для разработки и осуществления комплекса мероприятий, направленных на помощь подросткам в отказе от курения. Вместе с тем профилактические программы, предотвращающие само приобщение

школьников к курению, на наш взгляд, являются более эффективной мерой в борьбе с подростковым табакокурением. В этой связи мы предлагали школьникам ответить на вопрос о причинах, обуславливающих их отказ от приобщения к табакокурению: «Почему Вы не курите?». При этом мы имеем возможность сопоставить ответы московских школьников с материалами опроса, проведенного в 2002 г (см. таблицу 4).

Представленные данные демонстрируют, что за восьмилетний период мотивация отказа школьников от курения фактически не изменилась, что позволяет сделать вывод об отсутствии влияния на нее социокультурных трансформаций, происходящих в российском обществе. Более того, из представленной таблицы видно, что наибольшую значимость имеют

Таблица 4.

Причины, обуславливающие отказ подростков от табакокурения, по данным опросов учащихся 9-х и 11-х классов школ г. Москвы, проведенных ИСО РАО в 2002 и 2010 гг. (%)

Причина отказа от приобщения к табакокурению	2002 г. (N = 1279)	2010 г. (N = 710)
У меня просто нет такой потребности	64,9	63,5
Это вредно для здоровья	64,9*	58,6*
Думаю, что это не доставит мне удовольствия	21,2	21,3
Это вызывает у меня неприятные ощущения (нехороший вкус, головокружение и т. д.)	14,1	15,8
Не хочу быть похожим(ей) на других	15,1	15,8
Курение может испортить внешность и фигуру	11,7	13,0
Боюсь зависимости от никотина	15,2	12,8
Видел(а) плохие примеры	10,6	9,7
Потому что мне запрещают курить	3,5	3,8
Курить не принято среди моих друзей	2,5	3,1
Из-за болезни	3,4	3,0
Нет денег	1,5	2,3
Чтобы не думали, что мне слабо	0,7	1,3

* различия статистически значимы на уровне $p = .003$

мотивы, связанные с субъективными переживаниями и ощущениями («не доставит удовольствия», «неприятные ощущения») и личными ценностными установками («вредно для здоровья», «может испортить внешность и фигуру»), а мотивы, связанные с внешней мотивацией или объективными причинами («мне запрещают курить», «нет денег», «видел(а) плохие примеры») оказываются менее актуальными. Таким образом, программы профилактики подросткового курения в первую очередь должны быть ориентированы именно на субъективные переживания и ценностные установки, а демонстрация негативных примеров, введение экономических санкций и жестких запретительных мер, по всей видимости, будут менее эффективны.

В то же время в мотивации отказа от курения обнаруживается и явная гендерная специфика. Так, для девочек существенно более значимой оказывается мотивация, связанная с влиянием курения на «внешность и фигуру». Этот мотив фиксируют 19,9% девушек и лишь 5,8% мальчиков ($p = .0001$). Также девушки более склонны отмечать «неприятные ощущения (неприятный вкус, головокружение и т. д.)», которые они испытывают от курения: на эту причину отказа от курения указывают 18,3% девочек и 13,0% мальчиков ($p = .05$). При этом, судя по всему, сама роль табакокурения в субкультуре девочек оказывается менее значимой, чем в субкультуре мальчиков-подростков: фиксируют, что у них «просто не возникает такой потребности» 67,0% девочек и 60,0% мальчиков ($p = .05$).

Интересна также возрастная динамика, проявляющаяся в отношении некоторых мотивов отказа от табакокурения (см. рисунок 13).

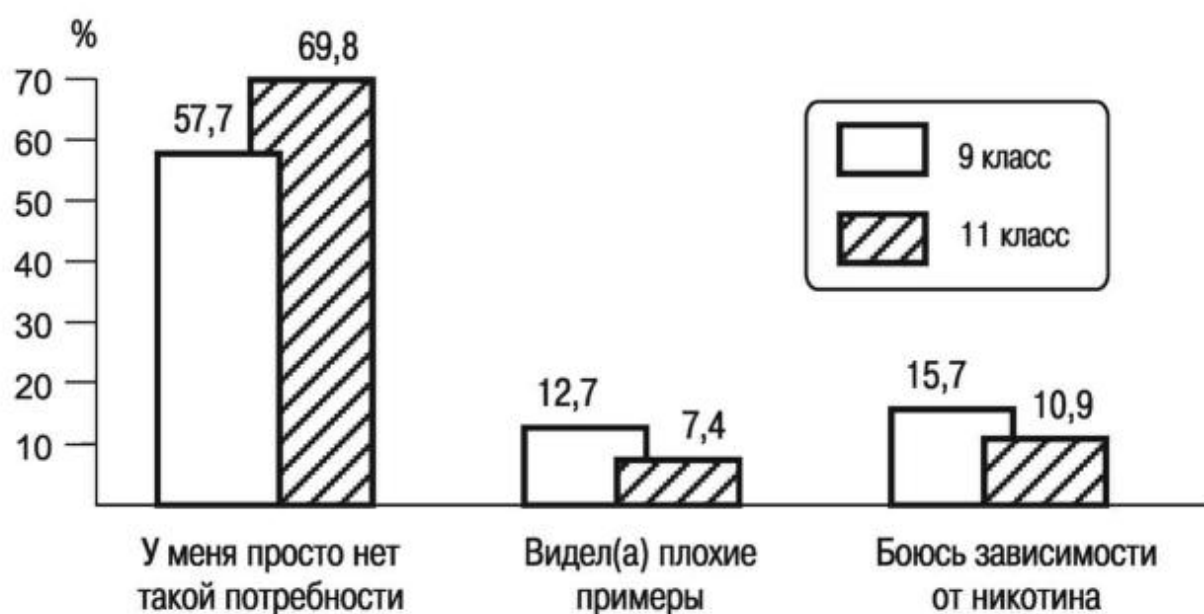


Рисунок 13.

Возрастная динамика значимости мотивов, обуславливающих отказ от табакокурения (%)

Представленные на рисунке данные свидетельствуют о том, что с возрастом все большее число подростков мотивируют свой отказ от курения «отсутствием такой потребности». На наш взгляд, это связано с тем, что с возрастом значимость курения как особой формы поведения, связанной с подчеркиванием возрастного статуса, существенно снижается. Параллельно с этим с возрастом снижается и значимость таких мотивов отказа от курения, как «боязнь никотиновой зависимости» и «плохие примеры». Это позволяет сделать предположение о том, что профилактика подросткового табакокурения наиболее эффективна на ранних этапах подростничества. Именно в этот период курение становится актуальным, как форма поведения, позволяющая подростку занять (подчеркнуть) определенную статусную позицию, и в то же время он еще не утрачивает сензитивность к восприятию «негативных примеров» табакокурения и испытывает опасения в связи с возможной никотиновой зависимостью.

Для характеристики особенностей мотивации отказа от табакокурения русских и латышских школьников Риги и московских учащихся мы провели специальный факторный анализ, учитывающий также гендерную специфику этой мотивации. Для этого была сформирована матрица факторного анализа размерностью 6×13, где столбцы фиксировали определенный мотив отказа от табакокурения, а строки — группы подростков соответствующего пола из определенной подвыборки исследования. Например, мальчики из русских национальных школ Риги. Ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксировала процент выбора определенного мотива, обуславливающего отказ от табакокурения, подростками соответствующей группы. Матрица исходных данных была подвергнута процедуре факторного анализа методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax. В результате было выделено четыре фактора, описывающих 96,5% общей суммарной дисперсии.

Первый фактор F1 биполярен и описывает 41,1% общей дисперсии и имеет следующую структуру:

Видал(а) плохие примеры	0,90
Нет денег	0,90
Чтобы не думали, что мне «слабо»	0,74
Из-за болезни	0,72
Курение может испортить внешность и фигуру	-0,92
Это вызывает у меня неприятные ощущения (неприятный вкус, головокружение и т. д.)	-0,88

На положительном полюсе данного фактора объединились мотивы отказа от табакокурения, характеризующие сензитивность к профилактическому воздействию «восприятие плохих примеров», а также объективные причины отказа от курения («нет денег», «из-за болезни»).

Отрицательный полюс фактора F1 характеризуется мотивами, связанными с охранительными установками против курения («может испортить внешность и фигуру») и субъективными ощущениями («вызывает неприятные ощущения»).

В целом данный фактор задает оппозицию «объективные причины, сензитивность к профилактике — субъективные ощущения, охранительные установки».

Второй фактор F2 описывает 31,7% дисперсии и также является биполярным и представлен следующими мотивами:

Не хочу быть похожим(ей) на других	0,74
Это вредно для здоровья	-0,96

Данный фактор по своей структуре довольно прост и выражается в оппозиции «нонконформизм — установка на здоровый образ жизни».

Третий биполярный фактор F3 (14,7% общей дисперсии) имеет следующую структуру:

Думаю, что это не доставит мне удовольствия	0,95
У меня просто нет такой потребности	0,65
Курить не принято среди моих друзей	-0,62

Положительный полюс фактора F3 характеризуется не только отсутствием потребности в табакокурении («нет такой потребности»), но и отсутствием желания (интереса) к курению («думаю, это не доставит мне удовольствия»). Отрицательный полюс обусловлен лишь одним мотивом, фиксирующим ориентацию на поддержание нормативного поведения, принятого в ближайшем социальном окружении («курить не принято среди моих друзей»).

Четвертый фактор F4 (8,9% дисперсии) униполярен и включает в себя следующие мотивы:

Боюсь зависимости от никотина	-0,93
Мне запрещают курить	-0,90

Содержание фактора F4 («нормативное поведение») характеризуется ориентацией на следование запрещающей норме и страхом перед никотиновой зависимостью.

Для более наглядного представления результатов рассмотрим размещение позиций учащихся в пространстве факторов F1 и F2 (см. рисунок 14)

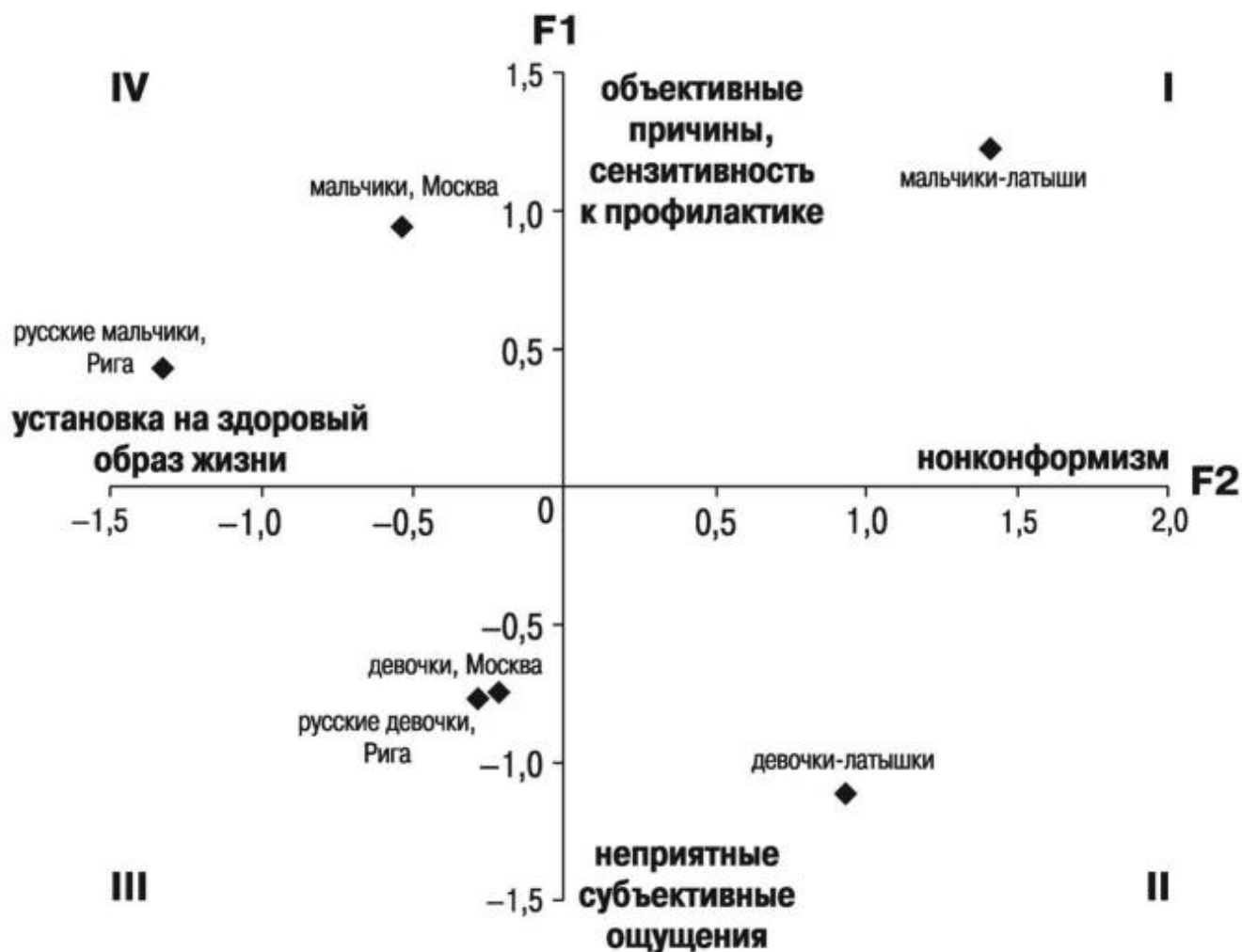


Рисунок 14.

Размещение позиций мальчиков и девочек из школ Москвы и Риги в пространстве факторов F1 «объективные причины, сензитивность к профилактике — субъективные ощущения, охранительные установки» и F2 «нонконформизм — установка на здоровый образ жизни»

Как видно из представленного рисунка, фактор F1 характеризует гендерную специфику, дифференцируя позиции мальчиков и девочек. Так, если отказ от табакокурения для мальчиков в первую очередь оказывается обусловлен объективными причинами и влиянием «плохих примеров» (F1+), то позиции девочек тяготеют к другому полюсу (F1-) — отказ от курения в связи с неприятными ощущениями.

Фактор F2 дифференцирует позиции русских школьников и латышей. Так, отказ от курения для московских школьников и русских учащихся из Риги связан с установками на здоровый образ жизни, а латышские школьники оказываются более склонны к полюсу «нонконформизма» который, напомним, обуславливается мотивом «не хочу быть похожим на других».

Что касается размещения позиций учащихся по оси фактора F3, то на его отрицательном полюсе («курить не принято среди моих друзей») расположились мальчики из московских школ (-1,3) и русские девочки из Риги (-1,1), а на положительном полюсе («отсутствие потребности в курении и интереса к нему») девочки из Москвы (+0,9) и русские мальчики из Риги (+1,1). Для латышских школьников мотивация, определяемая этим фактором, оказывается фактически не значимой: мальчики-латыши (0,4), девочки-латышки (0,0).

Фактор F4 «нормативное поведение» («следование запрещающей норме, боязнь зависимости») оказывается значимым только для московских школьников: -1,0 у мальчиков, -1,3 у девочек.

Таким образом, если говорить о профилактической работе, направленной на сокращение подросткового табакокурения среди учащихся из школ Москвы и Риги, то необходимо обратить внимание на то, что такие программы должны разрабатываться и проводиться с учетом выявленных социокультурных и гендерных особенностей мотивации отказа от приобщения к табакокурению.

Необходимо отметить, что, несмотря на общую тенденцию к снижению среди московских школьников распространенности табакокурения, о чем свидетельствуют данные нашего исследования, подростковое курение на сегодняшний день остается довольно острой проблемой. При этом подростковое табакокурение является не только сугубо российской проблемой. Так, среди рижских школьников доля курящих оказывается даже выше, причем отнюдь не из-за русскоязычных школьников, представляющих русскую диаспору в Латвии.

Данные нашего исследования позволяют зафиксировать, что подростковое табакокурение является особой формой поведения, которая развивается по мере взросления подростков и обладает выраженной гендерной спецификой. При этом закономерности развития табакокурения как стилевой особенности поведения подростка в значительной степени зависят от социокультурной ситуации, хотя и не определяется ею в целом. Так, мотивация подросткового курения учащихся московских школ, русских школьников из Риги и латышей позволяет выделить характерные для каждой из этих групп особенности. В то же время общий для всех групп вектор возрастной динамики, обнаруживающийся в мотивации табакокурения, можно охарактеризовать как движение к зависимости. Особенно это характерно для мальчиков-подростков, которые, начиная на ранних этапах подростничества эксплуатировать курение в статусных целях, в более старшем возрасте увеличивают интенсивность курения уже в силу зависимости.

Что касается снижения распространенности табакокурения, то чаще всего говорят о программах «борьбы с табакокурением», что, на наш взгляд, уже подразумевает наличие вредной привычки. Вместе с тем материалы нашего исследования показывают, что на разных этапах подростничества существуют как общие для подростков, так и культурно- и гендерно-специфичные основания для разработки и реализации программ профилактики подросткового табакокурения, что, по всей видимости, является более эффективной мерой, чем борьба с уже оформившейся стилевой особенностью поведения.

Отметим также, что табакокурение является лишь одной из форм девиантного поведения, связанных с риском для здоровья, которые формируются и осваиваются подростком в старшем школьном возрасте. Можно предположить, что проблемы, касающиеся употребления алкоголя и наркотиков, также существенно проще предупредить и корректировать с помощью профилактических программ для подростков, формируя в этом возрасте установки на поддержание здорового образа жизни, чем в более старшем возрасте бороться с развившейся зависимостью.

Литература

1. Адамчук Д.В. Возрастные особенности девиантного поведения: от школьника к студенту // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— 167 с.
2. Герасименко Н.Ф., Заридзе Д.Г., Сахарова Г.М. Здоровье или табак: цифры и факты.— М.: Материалы Форума «Здоровье или табак?», 2007.— 80 с.

3. Глобальный опрос взрослого населения о потреблении табака (GATS). Российская Федерация, 2009.— 172 с.
4. Левшин В.Ф., Радкевич Н.В., Изучение прошлого опыта отказа от курения в группе лиц, обратившихся за помощью в отказе от курения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья.— 2008.— № 5.— С. 30–34.
5. Левшин В.Ф., Радкевич Н.В., Слепченко Н.И., Федичкина Т. П. Исследование факторов, влияющих на развитие курительного поведения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья.— 2005.— № 6.— С. 29–35.
6. Собкин В.С., Абросимова З.Б, Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подростковая девиация: ценностные ориентации и жизненное самоопределение. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV.— М.: Центр социологии образования РАО, 2004.— С. 195–209.
7. Собкин В.С., Абросимова З.Б, Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: отклоняющееся поведение и возрастной кризис // Начальная школа плюс До и После.— 2004.— № 3.— С. 20–25.
8. Собкин В.С., Абросимова З.Б, Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Проявление отдельных видов девиации в подростковой субкультуре: возрастная динамика и гендерная специфика // Вопросы психологии.— 2004.— № 3.— С. 3–18.
9. 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.
10. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Наркотики в подростковой среде // Здоровье детей и школа: Сборник материалов научно-практической конференции педагогических коллективов экспериментальных школ РАО.— М.: РАО, 2005.— С. 65–71.
11. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Особенности потребления алкоголя в подростковой среде // Вестник практической психологии образования.— 2006.— № 1.— С. 39–48.
12. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Курящий подросток // Дитя человеческое.— 2006.— № 3 — с. 14–20.
13. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Пьющий подросток // Дитя человеческое.— 2006.— №4.— С. 8–13.
14. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Подростковая субкультура: поведенческие риски и девиации. Материалы III международного Конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья».— Казань, 23-26 мая 2006 г.— С. 5–11.
15. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Употребление алкоголя и наркотиков школьниками и студентами // Молодежь и социум: психологические и педагогические проблемы: Сборник статей.— М.: Московский университет МВД России, 2010.— С. 12–22.
16. Собкин В.С., Кузнецова Н.И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. Аналитический доклад.— М.: ЮНЕСКО, 1998.— 120 с.
17. Табачная эпидемия в России: причины, последствия, пути преодоления. Доклад Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по соци-

- альной и демографической политике Общественного совета Центрального федерального округа.— М., 2009.— 64 с.
18. Charles W. Warren, Leanne R., Samira A. ...and others. Tobacco use by youth: a surveillance report from the Global Youth Tobacco Survey project // Bulletin of the World Health Organization.— 2002.— № 78 — P. 868–876.
 19. Godeau E., Rahav G., Hublet A. Tobacco smoking // Young people's health in context. HBSC study: international report from the 2001/2002 survey. Health policy for children and adolescent.— 2004.— Vol. 4.
 20. Hibell B. et al. The 1999 ESPAD report — Alcohol and other drug among students in 30 European countries.— Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs, Pompidou Group, Council of Europe, 2000.— 383 p.
 21. Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O. et al. The 2007 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 35 European Countries.— Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN), 2009 — 406 p.
 22. The Tobacco Control Country Profiles (2nd edition) — American Cancer Society, Inc.: World Health Organization, and International Union Against Cancer, 2003.— 503 p.
 23. Sobkin V.S., Abrosimova Z.B., Adamchuk D.V. and Baranova E.V. Manifestations of Deviation in the Adolescent Subculture // Russian Education & Society.— 2005.— Vol. 47, № 7.— P. 49–71.
 24. Report on the Global Tobacco Epidemic.— Geneva: WHO, 2008.
 25. Report on the Global Tobacco Epidemic.— Geneva: WHO, 2009.
 26. Framework Convention on Tobacco Control.— Geneva: WHO, 2003.

Особенности структуры социальной идентичности членов неформальной группы (на примере футбольных хулиганов)

В 2010 году в России вновь обострилась тема футбольного хулиганства, или околофутбольного насилия. Однако повышенная активность данной социальной группы в этот период оказалась абсолютно не связана ни с проведением футбольных соревнований, ни с любыми другими спортивными мероприятиями. Рассматривая историю отечественного футбольного хулиганства, можно утверждать, что все агрессивные проявления представителей данного сообщества до настоящего времени были связаны, как правило, с проведением различных спортивных мероприятий, не считая частных случаев участия группировок футбольных хулиганов в акциях тех или иных политических организаций. Но это никогда не носило такого массового характера, какой приобрело в 2010 году в Москве и других городах России.

В июле 2010 года после убийства в бытовой драке одного из членов группировки футбольных хулиганов представители движения организовали поминальную акцию в центре столицы [7]. По данным МВД, в ней участвовало около 800 человек [13]. За этим последовала серия подобных акций, в которых, по разным источникам, участвовало от 3000 до 5000 человек, что привлекло внимание прессы и государственных органов.

В декабре 2010 года также в бытовой драке был убит еще один представитель футбольных хулиганов [10]. На следующий день у здания Следственного комитета собралось около 800 футбольных хулиганов и болельщиков. Они требовали «справедливого расследования» убийства их соратника. Затем группа организовала шествие по Ленинградскому проспекту, перекрыв движение автотранспорта. Вскоре в день похорон убитого на месте убийства прошла акция памяти, в общей сложности в ней участвовали несколько тысяч человек, что также привлекло внима-

ние СМИ и властей. В тот же день произошли массовые акции на Манежной площади, в которых, по разным данным, участвовало от 3000 до 8000 человек [2]. Протестные митинги прошли также в ряде других городов России. Это событие привлекло внимание не только отдельных высокопоставленных чиновников, но и премьер-министра и президента страны.

Футбольным хулиганам как субкультуре ранее уделялось немного внимания. СМИ, как правило, ограничивались репортажами о столкновениях футбольных хулиганов и небольшими обзорными передачами о данном явлении. В правительственных кругах в определенный момент возник интерес к этой проблеме на высшем уровне. В феврале 2007 года в МВД России состоялось совещание «О профилактике правонарушений среди футбольных болельщиков, реализации комплекса мер по обеспечению правопорядка и безопасности при проведении футбольных матчей сезона 2007». В нем приняли участие министр внутренних дел Российской Федерации Рашид Нургалиев, глава Федерального агентства по физической культуре и спорту России Вячеслав Фетисов, президент Российского футбольного союза Виталий Мутко. В процессе совещания глава МВД России выразил особую озабоченность тем, что сегодня опасной тенденцией становится так называемая английская болезнь, когда фанаты стремятся проявить себя в кулачных боях и уличных беспорядках [6]. Но в последующие годы данный вопрос всерьез не поднимался. Еще меньше внимания уделялось ему в научной среде. В большинстве своем это небольшие работы, как правило, описательного характера. Примером может служить реферат А. Илле «Футбольный фанатизм в России: фан-движение и субкультура футбольных фанатов» [8]. На факультете психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Н. Марущак была написана курсовая работа на тему «Агрессивность и мотивационные особенности футбольных болельщиков», но она в большей степени направлена на исследование футбольных фанатов, а не футбольных хулиганов. Из публикаций на эту тему можно отметить также работу А.В. Федотовой, выполненную в Институте социологии образования РАО [12].

События 2010 года показали, что движение футбольного хулиганизма является массовым и весьма влиятельным. Данную проблему невозможно игнорировать, и она требует тщательной проработки с научной точки зрения.

Подчеркнем, что существующие исследования рассматривают, как правило, футбольных фанатов, а не футбольных хулиганов. Поэтому необходимо определиться с основными терминами.

Неслучайно в обществе приверженца некоей конкретной футбольной

команды называют именно *фанатом*, что подчеркивает жесткую семантическую связь с термином *фанатизм*, который характеризует собой особый феномен группового и массового поведения, а также специфическое состояние психики. Каковы типичные черты личности фанатика? Фанатизм всегда тесно связан с психологией толпы. Фанатику свойственно пренебрежительное отношение как к чужой жизни, так и к своей собственной. На протяжении всей истории фанатики, не задумываясь, жертвовали своим здоровьем и жизнью, а также здоровьем и жизнью других людей. Фанатизм опирается на идейный радикализм и экстремизм, он всегда агрессивен и не может существовать без образа врага. Непокколебимая вера в свою идею вызывает у фанатика готовность к крайностям в выборе способов ее реализации [1].

Для настоящего исследования необходимо дифференцировать следующие понятия: болельщик, фанат, футбольный хулиган.

Болельщики — это люди, регулярно посещающие футбольные матчи или «болеющие» около телевизионных экранов.

Фанатами в среде футбольного хулиганизма называют в основном подростков и молодых людей, болеющих за определенную команду и носящих клубную атрибутику. Они поддерживают свою команду на стадионе.

Футбольный хулиган не столько поддерживает команду на стадионе, сколько осуществляет соперничество с группировками, поддерживающими другой футбольный клуб, в формате уличных драк.

Футбольный хулиганизм как субкультура. В России движение футбольного хулиганизма появилось относительно недавно, в начале 1990-х годов. Мода на «футбольное безумие» пришла из Европы, где особенно прославились представители Италии и Англии. Сначала столкновения фанатов происходили возле стадионов. Они были спонтанными, неорганизованными, насчитывали сотни болельщиков. Участники побоищ отличали «своих» от «чужих» по цвету шарфов с клубной символикой, а «героем» считался тот, кому удавалось отобрать как можно больше шарфов противника. Позднее из общей массы фанатов выделились «заводилы», которым нравилось, что их называют хулиганами. Они составили костяк группировок и проповедовали идеи британского фанатизма (casuals). Драки с поклонниками других команд стали постоянными [15]. В России основная деятельность футбольных хулиганов разворачивается в Москве и Санкт-Петербурге. Но в некоторых регионах России количество приверженцев данного движения тоже достаточно велико: известны столкновения групп хулиганов, насчитывающих порядка 200 участников с каждой стороны.

Анализ данного движения показывает, что футбольный хулиганизм — это не просто неформальная группа, а самостоятельная субкультура, характеризующаяся общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов. Эту субкультуру можно определить как систему смыслов, средств выражения стиля жизни. Согласно М. Топалову и его классификации субкультур, футбольный хулиганизм попадает под определение субкультуры, а точнее под околоспортивную субкультуру [14], по ряду признаков. Это достаточно многочисленная группа молодых людей. У каждого из столичных футбольных клубов (а их пять в Москве и два в Санкт-Петербурге) от 100 до 500 хулиганов, которые образуют группировки. Практически у каждой из них есть свое название и неофициальный рейтинг относительно других группировок футбольных хулиганов, который можно заработать только в драках с оппонентами. Подобный рейтинг учитывает как активность группировки, то есть как часто происходят драки с ее участием, так и количество и «качество» побед, которое определяется уровнем побежденной группировки противника и длительностью драки. Так же как и в любой субкультуре, в хулиганизме есть свои принятые нормы поведения, своя пресса и литература, мода, музыка, сленг. Существует ряд книг о футбольных хулиганах. Британский писатель Дуг Бримсон, в прошлом футбольный хулиган, написал целую серию художественной и документальной литературы на эту тему [4; 5]. Джон Кинг создал художественную трилогию о футбольных хулиганах [9], по мотивам которой был снят фильм «Фабрика футбола». Футбольные хулиганы издают собственную периодику. Одним из примеров может служить журнал *Ultras News* [16], в котором можно найти информацию о последних столкновениях, массовых драках, выездных матчах и других аспектах околофутбольной жизни. Нередки конфликты и столкновения хулиганов с представителями правоохранительных органов. В МВД России даже существует специализированный отдел по борьбе с околофутбольным насилием (так называемый 14-й отдел). Изначально в Британии именно интерес со стороны правоохранительных органов стал почвой для формирования определенного стиля в одежде, а далее эта мода пришла и в Россию. Суть этого стиля в том, что участники уличных беспорядков ничем не отличаются от обычных прохожих и после драки легко могут скрыться в потоке людей, не замеченные правоохранительными органами. Особенностью является то, что футбольные хулиганы отдают предпочтение определенным брендам, дабы подчеркнуть свою принадлежность данному движению.

Рассмотрим несколько моментов, которые, на наш взгляд, важны и являются основополагающими для нашего исследования. Представители субкультуры футбольных хулиганов встроены в жесткую иерархическую

социальную систему. В первую очередь это касается положения человека в конкретной группировке, его статуса и роли. Во-первых, у каждой группировки есть свой лидер. Во-вторых, внутри каждой из них существует деление на основной состав и «приближение» (молодой состав). Положение человека может зависеть как от возраста и включенности в деятельность группы, так и от его боевых качеств. Проявление иерархической системы также встречается на уровне малых групп группировок футбольных хулиганов, каждая из которых имеет свой статус как среди группировок, поддерживающих один клуб, так и среди группировок, поддерживающих другие клубы.

Помимо иерархической структуры, также важным моментом является длительность существования субкультуры футбольного хулиганизма (в России с 1996 года, а, например, в Британии с 60-х годов XX века). Важно отметить, что люди, попадающие в данную субкультуру, остаются в ней на долгое время. Об этом свидетельствует тот факт, что более 50% испытуемых, согласно данным наших пилотажных исследований и включенного наблюдения, являются футбольными хулиганами уже более 6 лет. При этом вхождение в субкультуру является добровольным и не приносит материальных дивидендов ее членам. Также важно учитывать, что деятельность футбольных хулиганов по сути своей является антисоциальной.

Анализируя субкультуру футбольного хулиганизма, мы выявили несколько важных отличительных особенностей данного движения:

- длительность (длительное существование самой субкультуры и длительное нахождение в субкультуре ее участников);
- иерархичность (определяется положением человека в конкретной группировке, а также встречается на уровне малых групп и группировок футбольных хулиганов);
- антисоциальность (основная деятельность членов субкультуры антисоциальна);
- отсутствие материальной мотивации (членство в субкультуре не приносит материальных дивидендов);
- добровольность (вхождение в субкультуру является добровольным).

В связи с этим встает вопрос о механизмах, способствующих футбольным хулиганам вступать и оставаться в субкультуре длительное время.

Описание исследования. Можно предположить, что причины вхождения в данную субкультуру и членство в ней в течение длительного времени связаны с проблемой самоидентичности, а точнее с социальной

идентичностью как результатом процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе. На наш взгляд, структура социальной идентичности представителей околофутбольного движения имеет свои особенности и отличается от структуры социальной идентичности обычных людей, не включенных в подобные группы. Это достаточно общее положение, но вопрос заключается именно в специфике тех параметров, с которыми человек себя идентифицирует в этой группе.

В данном контексте интерес для нас представляет личная самоидентичность, отражающая принадлежность к группам людей, членство в которых есть результат либо собственного выбора, самоопределения, либо специфической самооценки человека. Для изучения содержательных характеристик идентичности личности мы выбрали методику М. Куна «Кто Я?» [11], которая в наибольшей степени отвечает поставленным задачам. Данная методика позволяет выявлять наиболее значимые признаки в структуре самоидентичности респондента в зависимости от выбора и порядка категорий: социальные группы, идеологические убеждения, интересы и увлечения, стремления и цели, самооценки [3]. Вопрос «Кто Я?» логически связан с характеристиками восприятия человеком самого себя, то есть с его образом Я (или Я-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто Я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связаны с ним.

В исследовании приняли участие 60 испытуемых мужского пола в возрасте от 17 до 28 лет. Испытуемые были разделены на две группы по 30 человек: футбольные хулиганы и контрольная группа. В группу футбольных хулиганов были включены люди, которые занимаются футбольным хулиганизмом от 1 года до 14 лет. Важно подчеркнуть, что они прошли жесткий институциональный отбор и на данный момент являются полноправными членами исследуемой субкультуры, соблюдая все ее нормы и активно участвуя в деятельности футбольных хулиганов. В контрольную группу вошли респонденты, не имеющие отношения к субкультуре футбольных хулиганов и не включенные в подобные группы.

Процедура исследования заключалась в том, что испытуемым раздавались бланки с просьбой дать как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?». Футбольные хулиганы опрашивались непосредственно перед началом сбора «футбольных хулиганов» в один из дней проведения футбольного матча.

При систематизации полученных результатов была использована структура идентичности, представленная Т.В. Румянцевой в ее модифи-

кации теста «Кто Я?» [11]. Данная структура включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных компонентов идентичности:

1. «Социальное Я» включает семь показателей: прямое обозначение пола; сексуальная роль; учебно-профессиональная ролевая позиция; семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли или через указание на родственные отношения; этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство и локальную, местную идентичность; мировоззренческая идентичность — конфессиональная, политическая принадлежность; групповая принадлежность — восприятие себя членом какой-либо группы людей.

2. «Коммуникативное Я» включает два показателя: дружба (или круг друзей), восприятие себя членом группы друзей; общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми.

3. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты: описание своей собственности; оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам; отношение к внешней среде.

4. «Физическое Я» включает в себя следующие аспекты: субъективное описание своих физических данных, внешности; фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений; пристрастия в еде, вредные привычки.

5. «Деятельное Я» оценивается через два показателя: занятия, деятельность, интересы, увлечения и самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений.

6. «Перспективное Я» включает в себя девять показателей: профессиональная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой); семейная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом); групповая перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью); коммуникативная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением); материальная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой); физическая перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными); деятельностная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями и достижением определенных результатов); персональная перспектива (пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т.п.); оценка стремлений.

7. «Рефлексивное Я» включает три показателя: персональная идентичность (личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения, персональные характеристики); эмоциональное отношение к себе; глобальное, экзистенциальное Я, включающее в себя утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого.

Результаты и их обсуждение. Все ответы испытуемых были проанализированы и отнесены к соответствующим показателям, составляющим структуру идентичности. Для начала рассмотрим общую структуру идентичности у представителей футбольных хулиганов и контрольной группы (см. таблицу 1).

Значимые различия в структуре идентичности между футбольными хулиганскими и контрольной группой проявились относительно двух компонентов — «социального Я» и «физического Я». У футбольных хулиганов существенно выше компонент «физическое Я», а компонент «социальное Я» существенно выше у контрольной группы. Для получения более детальной картины различий в структуре компонента «социальное Я» между двумя группами необходимо рассмотреть подробнее каждый из показателей, входящий в структуру этого компонента, а затем проанализировать компонент «физическое Я».

Рассмотрим более подробно структуру компонента «социальное Я», которая представлена в таблице 2.

Таблица 1.
Выраженность компонентов идентичности в общей структуре идентичности у футбольных хулиганов и контрольной группы

	Футбольные хулиганы	Контрольная группа	p
Социальное Я	28%	43%	,0002
Рефлексивное Я	27%	27%	—
Деятельное Я	18%	13%	—
Физическое Я	19%	6%	,0001
Коммуникативное Я	5%	8%	—
Материальное Я	1%	2%	—
Ситуативное состояние	2%	1%	—

Выраженность показателей идентичности в структуре компонента «социальное Я» у футбольных хулиганов и контрольной группы

	Футбольные хулиганы	Контрольная группа	p
Прямое обозначение пола	9%	16%	—
Сексуальная роль	1%	2%	—
Учебно-профессиональная ролевая позиция	16%	27%	,04
Семейная принадлежность	14%	29%	,007
<i>Этнически-региональная идентичность</i>	30%	10%	,0004
Мировоззренческая идентичность	8%	2%	,03
Групповая принадлежность	22%	14%	—

Как видно из таблицы, значимые различия выявлены по следующим показателям, входящим в компонент «социальная идентичность»: учебно-профессиональная ролевая позиция, семейная принадлежность, этнически-региональная идентичность и мировоззренческая идентичность. Рассмотрим детальнее содержание каждого из показателей, входящих в структуру компонента «социальное Я».

Учебно-профессиональная ролевая позиция. Ответы футбольных хулиганов, которые можно отнести к показателю учебно-профессиональной ролевой позиции, составляют 16%, в то время как у контрольной группы этот показатель равен 27%. Помимо более высокой значимости этого показателя в структуре социального Я, существуют различия в вариативности ответов. Испытуемые контрольной группы указали 19 различных учебно-профессиональных ролей, таких как видеомонтажер, веб-дизайнер, диджей, журналист, консультант, коллега, менеджер, офисный планктон, повар, предприниматель, психолог, работник, руководитель, студент, сотрудник, человек с высшим образованием, молодой специалист, управленец. Футбольные хулиганы — всего семь: железнодорожник, инженер, менеджер, маркетолог, офицер, работник, студент. Процент и развернутость ответов может свидетельствовать о том, насколько для испытуемого важна данная область его жизни и какую роль она для него играет. Следовательно, это позволяет говорить о том, что для представителей группы футбольных хулиганов учебно-профессиональная

деятельность не является ведущей и существенно менее значима, чем для представителей контрольной группы.

Семейная принадлежность. Ответов футбольных хулиганов по данному показателю в два раза меньше, чем у контрольной группы. Помимо этого, в контрольной группе есть такие ответы, как «глава семьи», «жених», «муж», «отец», которые фиксируют своеобразие внутрисемейнородовых отношений и принятие на себя роли главы семьи. Эти ответы составляют около половины ответов всей группы. В то время как у футбольных хулиганов ответ подобного рода встречается всего один раз. Это свидетельствует о том, что во всей системе социальных взаимоотношений футбольных хулиганов семья имеет далеко не главное значение и намного менее значима, чем у представителей контрольной группы.

Этническо-региональная идентичность. Наибольший разрыв в количестве упоминаний между двумя группами испытуемых наблюдается именно по этому показателю. Важно отметить, что, помимо количественного различия (10% ответов в контрольной группе и 30% ответов в группе футбольных хулиганов соответственно), каждый второй футбольный хулиган на вопрос «Кто Я?» дал ответ «русский», в то время как в контрольной группе таких ответов только два. Фиксация на национальности является механизмом, определяющим социальное поведение, и, на наш взгляд, в силу своей значимости и актуальности позволяет объяснить тот феномен, когда футбольные хулиганы иногда игнорируют принадлежность к тому или иному футбольному клубу и объединяются при появлении общего врага.

Мировоззренческая идентичность. Данный показатель, включающий в себя конфессиональную и политическую принадлежность, также выше в четыре раза среди футбольных хулиганов. По данному критерию никто из участников исследования не отметил своих политических взглядов, а только указал конфессиональную принадлежность (православный, христианин, верующий). Можно сделать вывод, что полученные данные по этому показателю обусловлены фиксацией на национальности футбольных хулиганов и присущей этой национальности религии, в данном случае христианства. Поэтому ответы, отнесенные к показателю «мировоззренческая идентичность», можно рассматривать как проявления этническо-региональной идентичности.

Для уточнения общей структуры компонента «социальное Я» в нашем исследовании, как мы уже отмечали, важно обратиться к анализу компонента «физическое Я». Здесь так же наблюдаются значимые различия. Двадцать из тридцати футбольных хулиганов на вопрос «Кто я?» дали ответ «спортсмен»; помимо этого, встречаются следующие отве-

ты: «боксер», «борец», «самбист», «качок» и т.д. Мы отнесли эти ответы к компоненту «физическое Я», потому что они имеют непосредственное отношение к физическим качествам и умениям человека. Но данные ответы также можно было бы отнести к одному из показателей компонента «социальное Я» — групповой принадлежности. Таким образом, если бы данные ответы были отнесены к показателю «групповая принадлежность», то значимые различия в структуре компонента «социальное Я» были бы выявлены и по этому показателю. Заметим, что групповая принадлежность составляет 22% в структуре компонента «социальное Я» у футбольных хулиганов (см. таблицу 2) и является вторым по значимости показателем в структуре социального Я у футбольных хулиганов. Это позволяет нам сделать вывод, что показатель «групповая принадлежность» нельзя игнорировать при сравнении футбольных хулиганов и контрольной группы и он является достаточно значимым в структуре «социального Я» футбольных хулиганов.

* * *

Подводя итоги, важно отметить основные особенности структуры социальной идентичности футбольных хулиганов.

В общей структуре идентичности у футбольных хулиганов доля компонента «социальное Я» существенно ниже, чем у контрольной группы. Для представителей контрольной группы более значимы семейная принадлежность и учебно-профессиональная ролевая позиция. У представителей же субкультуры футбольных хулиганов акцент смещен в сторону этническо-региональной идентичности и групповой принадлежности.

На основе анализа полученных результатов можно сделать вывод о том, что именно смещенный акцент в структуре социальной идентичности футбольных хулиганов в сторону этническо-региональной идентичности, а также групповой принадлежности, является основным механизмом, способствующим футбольным хулиганам включаться и оставаться в субкультуре длительное время. Напротив, у испытуемых, не имеющих отношения к футбольным хулиганам, основная направленность социального Я ориентирована на семейную принадлежность и учебно-профессиональную ролевую позицию.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что структура социальной идентичности представителей околофутбольного движения и представителей общества, не имеющих к данному движению никакого отношения, различны, подтверждается. Мы изложили материалы

этого исследования, которые отнесли к семи критериям, составляющим структуру идентичности. Но это только один ракурс рассмотрения темы идентичности. Можно предположить, что использование более тонких методов, в частности многомерного шкалирования, позволит нам более точно описать структуру идентичности футбольных хулиганов.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология обыкновенного фанатизма // Век толерантности: Научно-публицистический вестник.— М., 2002.
2. Богомолов А. Бойню на Манежной устроили «карлики».— URL: <http://www.gzt.ru/topnews/accidents/-boinyu-na-manezhnoi-ustroili-karliki-/338982.html> (дата обращения: 13.04.2011).
3. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика.— СПб.: Речь, 2006.
4. Бримсон Д. Фанаты. Триумфальное шествие футбольных хулиганов по Европе.— М.: Амфора, 2005.— 384 с.
5. Бримсон Д., Бримсон Э. Куда бы мы ни ехали. За кулисами футбольного безумия.— М.: Амфора, 2006.— 352 с.
6. Брусов Р. Объединенная редакция МВД России (пресс-релиз), 2007.
7. Григорова Д. Юрия Волкова похоронили в день рождения.— URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=377568> (дата обращения: 15.04.2011).
8. Илле А. Футбольный фанатизм в России: Фан-движение и субкультура футбольных фанатов.— URL: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/ille.htm> (дата обращения: 10.04.2011).
9. Кинг Д. Фабрика футбола.— М.: АСТ, 2005.— 384с.
10. Локалов А. В Москве попрощались с болельщиком «Спартака» Егором Свиридовым.— URL: <http://www.sovsport.ru/news/text-item/423925> (дата обращения: 10.04.2011).
11. Румянцева Т.В. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре.— СПб.: Речь, 2006.
12. Собкин В.С., Федотова А.В. Подросток-неформал: принадлежность к группе и жизненные ориентации // Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII.— М.: Институт социологии образования РАО, 2009.— С. 84–101.
13. Шешин Д. Что стоит за убийством кавказцами футбольного болельщика «Спартака».— URL: <http://kp.ru/daily/24539/718858> (дата обращения: 13.04.2011).
14. Топалов М.Н. Молодежная культура: Молодежь и проблемы современной художественной культуры: Сборник научных статей.— Л., 1990.
15. Эльзессер А. Football Hools // «Башня».— 2003.— № 11.— С. 4–7; № 12.— С. 5–8.
16. Фратрия [сайт фанатов «Спартака»]. —URL: <http://fratria.ru/library/fanzines> (дата обращения: 08.04.2011).

Идеалы и антиидеалы подростка: роль литературных персонажей

Статья основана на материалах социологического опроса 3056 учащихся московских общеобразовательных школ. Опрос проводился в 2009 г. среди учеников 5–9-х классов основной школы. В данной статье мы рассмотрим представленность конкретных литературных персонажей в структуре идеалов и антиидеалов современного подростка.

Важно отметить, что сама постановка вопроса об идеалах и антиидеалах современных школьников требует учета тех возрастных изменений, которые происходят при переходе от младшего подросткового возраста к старшему. При этом особое значение приобретает пубертатный период, когда важную роль начинают играть процессы, связанные с полоролевым самоопределением. В этой связи в ходе изложения полученных материалов мы уделим особое внимание влиянию гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов на изменение идеалов подростков.

Заметим, что важная роль идеалов в становлении личности подростка и его мировоззрения неоднократно подчеркивалась в фундаментальных психологических исследованиях, посвященных подростковому возрасту (Божович Л. И., Выготский Л.С., Кон И.С., Эльконин Д.Б., Эриксон Э. и др.). Добавим, что формирование идеалов в этом возрасте является одной из ключевых тем и в педагогике (Корчак Я., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., и др.), поскольку здесь обнаруживается себя круг важных педагогических проблем, связанных с социализацией подростка. Сегодня вопрос об идеалах и антиидеалах приобретает особое значение в образовании, поскольку, с одной стороны, он касается организации социальных отношений подростка с окружающей средой, а с другой, — напрямую связан с модернизацией содержания современного школьного образования.

Очевидно, что культура и искусство оказывают огромное влияние на становление идеалов современного российского подростка. Вот почему крайне важно определить те сферы, которые являются наиболее значимыми для современного школьника при формировании его идеалов и антиидеалов. Подобный анализ позволяет оценить тот «культурный горизонт», которым подросток определяет перспективы своего личностного развития.

В нашем исследовании для выявления идеалов школьников 5–9-х классов респондентам задавался вопрос: «Кого из героев книг, деятелей культуры или политики ты мог бы назвать своим идеалом?». При этом количество называемых учащимися персоналий не ограничивалось. В результате мы получили список из 482 имен. Большая часть персоналий называлась подростками неоднократно, число же единичных упоминаний составило всего 7,5% от общего числа голосов и не учитывалось нами в ходе дальнейшего анализа. Стоит добавить, что аналогичный вопрос мы задавали школьникам и об их антиидеалах: «Кого из героев книг, деятелей культуры или политики ты мог бы назвать своим антиидеалом?». Список персоналий получился существенно меньше и включил 253 имени.

С помощью специально проведенного контент-анализа названные учащимися персоналии были сгруппированы в отдельные содержательные блоки: «политики», «литературные герои», «актеры и киногерои», «писатели», «музыканты», «исторические деятели», «спортсмены», «медийные лица» и др. Это позволило определить значимость каждого блока в структуре идеалов и антиидеалов современного российского подростка.

Как видно из представленных на рисунке 1 данных, в структуре идеалов явно доминируют два содержательных блока — «политики» и «литературные герои». Далее следуют персоналии из блоков, связанных с киноискусством, — «герои экранизированных литературных произведений», «актеры и киногерои». Каждый десятый из опрошенных подростков в качестве своих идеалов называл писателей, музыкантов и исторических деятелей, достаточно весомым оказался рейтинг спортсменов и медийных лиц. Представители остальных групп (общественные деятели, деятели науки и культуры) назывались существенно реже. В структуре антиидеалов школьников самым значимым блоком являются «политики», за ними следуют «медийные лица», «герои литературы» и «певцы». Остальные группы персонажей назывались школьниками значительно реже. Подобные данные позволяют сделать вывод о разнообразии структуры идеалов и антиидеалов учащихся. Так, если при формировании своих идеалов школьники в первую очередь ориентируются на политиков, героев литературы, героев экранизированных литературных про-

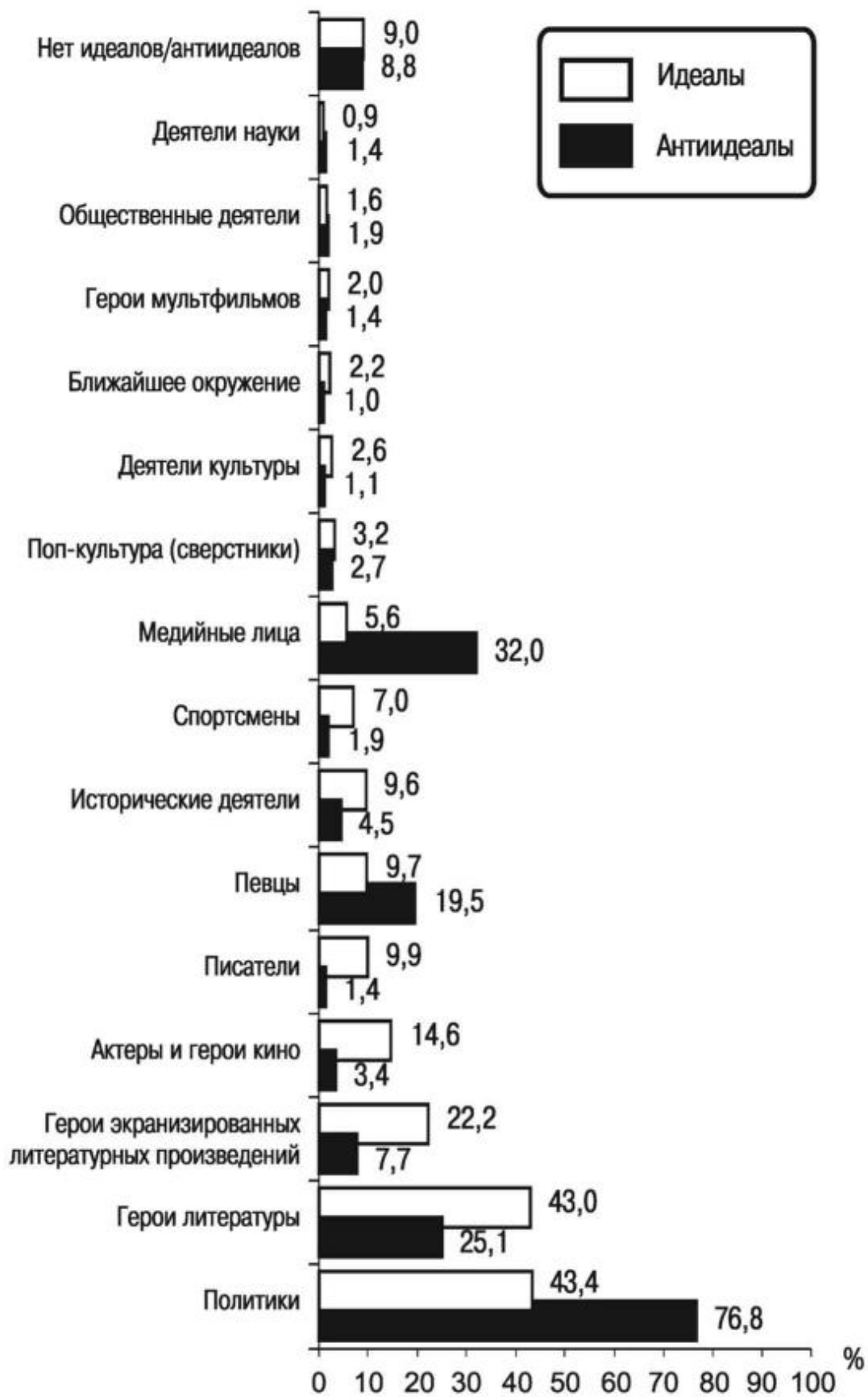


Рисунок 1.

Значимость различных содержательных блоков в структуре идеалов и антиидеалов современного подростка (% от числа опрошенных)

изведений, а также на актеров и киногероев, то при выборе антиидеалов они чаще всего указывают не только политиков и героев литературы, но также медийных лиц и певцов.

В данной статье мы рассмотрим влияние литературы на формирование идеалов и антиидеалов современных подростков. Подчеркнем, что сам вопрос об идеалах и антиидеалах имеет принципиальное значение для характеристики подросткового возраста, поскольку проблематизирует реальную жизненную ситуацию школьника при ответе на основные личностные вопросы: «кто я?», «какой я?». Те образы, которые представлены в литературе, воспринимаются подростком особым образом, когда через содействие и сопереживание он осваивает не столько конкретные действия, сколько определенные личностные образцы и проявления. При этом важно, что при восприятии художественного персонажа не может быть какого-либо однозначного образа, поскольку активность читателя способствует формированию индивидуального, *творческого* образа героя. Проблема влияния художественной литературы на формирование и становление личности в подростковом возрасте неоднократно рассматривалась разными учеными (Алчевская Х.Д., Выготский Л.С., Рубакин Н.А., Рубинштейн М.М., Смирнов В.Ф. и др.). Важность самого чтения, осмысления литературных произведений и идентификации с персонажем бесспорна и не вызывает сомнений, когда речь идет о развитии личности подростка. Однако при более глубоком рассмотрении становится очевидно, что при большом количестве теоретических работ существует крайне мало эмпирических исследований в этой области. Вот почему нам представляется целесообразным обратиться к анализу представленности различных литературных персонажей в структуре идеалов и антиидеалов современных подростков. С этой целью остановимся подробнее на характеристике блока «герои литературы».

Анализ частотных списков позволяет выявить две показательные тенденции. Первая состоит в том, что достаточно часто учащиеся называют в качестве своих идеалов и антиидеалов персонажей из одного и того же художественного произведения. Например, Буратино и Карабас-Барабас, Шерлок Холмс и профессор Мориарти, Герда и Снежная Королева, Чацкий и Молчалин и др. Вторая тенденция фиксирует сложное неоднозначное отношение подростков к героям литературных произведений, поскольку одни учащиеся выбирают их в качестве идеала, другие, напротив, антиидеала. В таблице 1 представлены те литературные персонажи, которых учащиеся основной школы указывали как среди своих идеалов, так и антиидеалов.

Приведенный в таблице 1 список биполярных персонажей представляется нам весьма показательным, поскольку фиксирует неоднозначность

Таблица 1.
Литературные персонажи, названные школьниками
в качестве своих идеалов и антиидеалов (%)

Имя персонажа	Идеалы	Антиидеалы
Тарас Бульба	3,4	0,5
Сталкеры	3,0	0,5
Дубровский	2,0	0,5
Робинзон Крузо	2,0	0,2
Граф Монте-Кристо	1,5	0,3
Герасим	1,4	0,3
Том Сойер	1,4	0,2
Геракл	0,7	0,3
Маленький принц	0,7	0,2
Таня Гроттер	0,7	0,2
Карлсон	0,6	0,5
Винни-Пух	0,5	0,2
Татьяна Ларина	0,5	0,2
Онегин	0,5	0,7
Печорин	0,5	0,7
Пеппи Длинный чулок	0,2	0,2
Воланд	0,1	0,2

оценки подростками литературных героев и позволяет предположить, что один и тот же персонаж может восприниматься по-разному, в зависимости, например, от возраста или пола школьника. Эта амбивалентность сама по себе является крайне важной, так как свидетельствует о сложном восприятии подростками представленных в литературе образов, их действий, поступков и тех морально-этических норм, которыми они руководствуются.

Дальнейшее рассмотрение представленности героев литературных произведений в структуре идеалов и антиидеалов современных подрост-

ков будет проводиться по нескольким основным направлениям, которые и определяют логику последующего изложения полученных результатов.

Так, литературные персонажи будут разделены на героев программной и внеклассной литературы, что позволит выявить характер влияния школьного образования не только на литературные предпочтения школьников, но и на становление их идеалов и антиидеалов. Помимо этого, на наш взгляд, весьма значимой является, оппозиция «свое — чужое»: ориентируется ли подросток на те образцы, которые характерны для отечественной литературы, или на те, которые связаны с зарубежными произведениями. Кроме того, разделение персоналий, вошедших в этот блок, на «мужские» и «женские», позволит нам охарактеризовать основные особенности идеалов и антиидеалов у мальчиков и девочек, а также проследить возрастную динамику их изменений у школьников под влиянием такого фактора, как половая идентификация с персонажем. И наконец, последним шагом в ходе структурного анализа блока «герои литературы» станет разделение персонажей по жанрам произведений. Здесь мы выделим следующие подгруппы: «персонажи приключенческой литературы», «персонажи сказок и мифов», «персонажи психологических романов» и «персонажи фантастической литературы». Это позволит нам проследить влияние литературных предпочтений в области жанра на структуру идеалов и антиидеалов подростка. Дальнейшее изложение эмпирического материала будет строиться в соответствии с обозначенными направлениями.

Персонажи программной и внеклассной литературы. Результаты анализа литературных персонажей через их отнесение к программной или внеклассной литературе представлены в таблице 2.

Таблица 2.
Распределение идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек, выбранных ими среди героев программной и внеклассной литературы (%)

Идеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Герои программной литературы	50,1	57,4	43,5	0,006
Герои внеклассной литературы	49,9	42,6	56,5	0,006
Антиидеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Герои программной литературы	62,3	65,4	57,4	–
Герои внеклассной литературы	37,7	34,6	42,6	–

Как видно из представленных в таблице 2 результатов, в качестве своих идеалов школьники практически с одинаковой частотой называют героев программной и внеклассной литературы. Однако анализ влияния гендерного фактора обнаруживает значимые различия. Так, девочки в качестве своих идеалов чаще указывают героев программной литературы ($p = .01$), а мальчики – внеклассной ($p = .0003$). Примечательно, что при рассмотрении антиидеалов школьников результаты несколько иные: подростки ориентируются на героев программной литературы существенно чаще, чем на героев литературы, не включенной в школьную программу (62,3% и 37,7% соответственно, $p = .002$). При этом значимых различий между мальчиками и девочками не обнаружено. Подобный результат вполне объясним в силу того обстоятельства, что сама учебная деятельность в значительной степени ориентирована на противопоставление положительных и отрицательных образцов.

Особый интерес представляет вопрос о возрастной динамике изменений представленности героев программной и внеклассной литературы в структуре идеалов и антиидеалов подростка.

Приведенные на рисунке 2 данные, на наш взгляд, весьма показательны. Здесь прослеживается четкая тенденция к увеличению с возрастом значимости для подростков героев программной литературы как идеальных личностных образцов. В то же время, частота упоминаний героев вне-

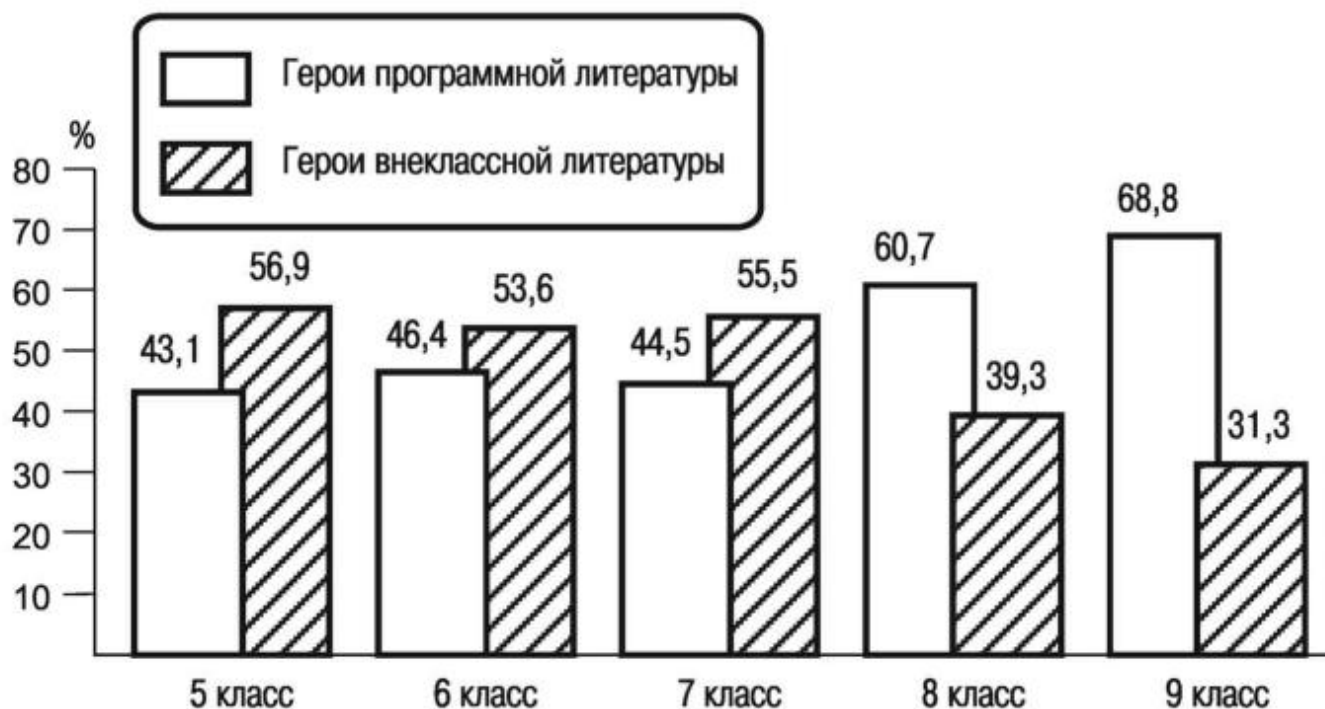


Рисунок 2.

Возрастная динамика упоминания героев программной и внеклассной литературы в структуре идеалов современного подростка (%)

классной литературы существенно снижается с 5-го по 9-й класс — 56,9% и 31,3% соответственно, ($p = .007$). Подобная тенденция, причем более выраженная, наблюдается и при анализе антиидеалов школьников. Так, с 5-го по 9-й класс существенно снижается доля героев внеклассной литературы в структуре антиидеалов школьников (50,0% и 11,6% соответственно, $p = .0006$), и параллельно увеличивается значимость персонажей программной литературы (50,0% и 88,4% соответственно, $p = .0009$). Возможно, подобные результаты объясняются тем, что к окончанию основной школы подростки начинают значительно меньше читать [11], и основной круг их чтения теперь составляет программная литература.

Итак, полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что при всей негативной оценке ситуации с литературным образованием в школе, наличию большого количества проблем и массы претензий к программе по литературе, на этапе основной школы этот учебный предмет все же выполняет социализирующие функции по формированию идеалов и антиидеалов школьников.

Персонажи отечественной и зарубежной литературы. Помимо возрастных изменений, важно, на наш взгляд, обратиться к анализу идеалов и антиидеалов школьников в контексте обозначенной нами выше оппозиции «свое — чужое». С этой целью рассмотрим распределение персонажей отечественных и зарубежных произведений в структуре блока «герои литературы» (см. таблицу 3).

Данные таблицы 3 показывают, что в качестве своих идеалов школьники несколько чаще называют героев отечественной литературы. Вместе с тем, особый интерес здесь вызывает анализ гендерных различий. Так, девочки чаще считают своим идеалом героев зарубежной литературы

Таблица 3.
Распределение идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек среди героев отечественной и зарубежной литературы (%)

Идеалы	Общее	Девочки	Мальчики	$p =$
Герои отечественной литературы	53,1	41,8	64,7	.0000
Герои зарубежной литературы	46,9	58,2	35,3	.0000
Антиидеалы	Общее	Девочки	Мальчики	$p =$
Герои отечественной литературы	77,3	78,7	75,0	–
Герои зарубежной литературы	22,7	21,3	25,0	–

($p = .0000$), в то время как для мальчиков идеалом чаще являются герои отечественных произведений ($p = .0000$). Примечательно, что при выборе своих антиидеалов школьники существенно чаще обращаются к героям отечественной литературы ($p = .0000$), при этом значимых различий между мальчиками и девочками не обнаружено.

Помимо гендерных особенностей, важно обратить внимание на характер возрастных изменений частоты упоминания подростками героев отечественной и зарубежной литературы в структуре своих идеалов и антиидеалов.

Как мы видим, к 9-му классу в структуре идеалов подростка существенно уменьшается доля героев зарубежной литературы ($p = .0001$) и, напротив, возрастает количество персонажей отечественной литературы ($p = .0002$).

Интересно, что анализ отечественных и зарубежных персонажей в структуре антиидеалов школьников показал, что к 9-му классу антиидеалы московских учеников представлены только персонажами отечественной литературы. Так, если в 5-м классе в качестве своих антиидеалов школьники практически с одинаковой частотой указывают героев зарубежной и отечественной литературы (46,6% и 53,4% соответственно), то к 9-му классу представленность первых в структуре антиидеалов подростков снижается практически до нуля.

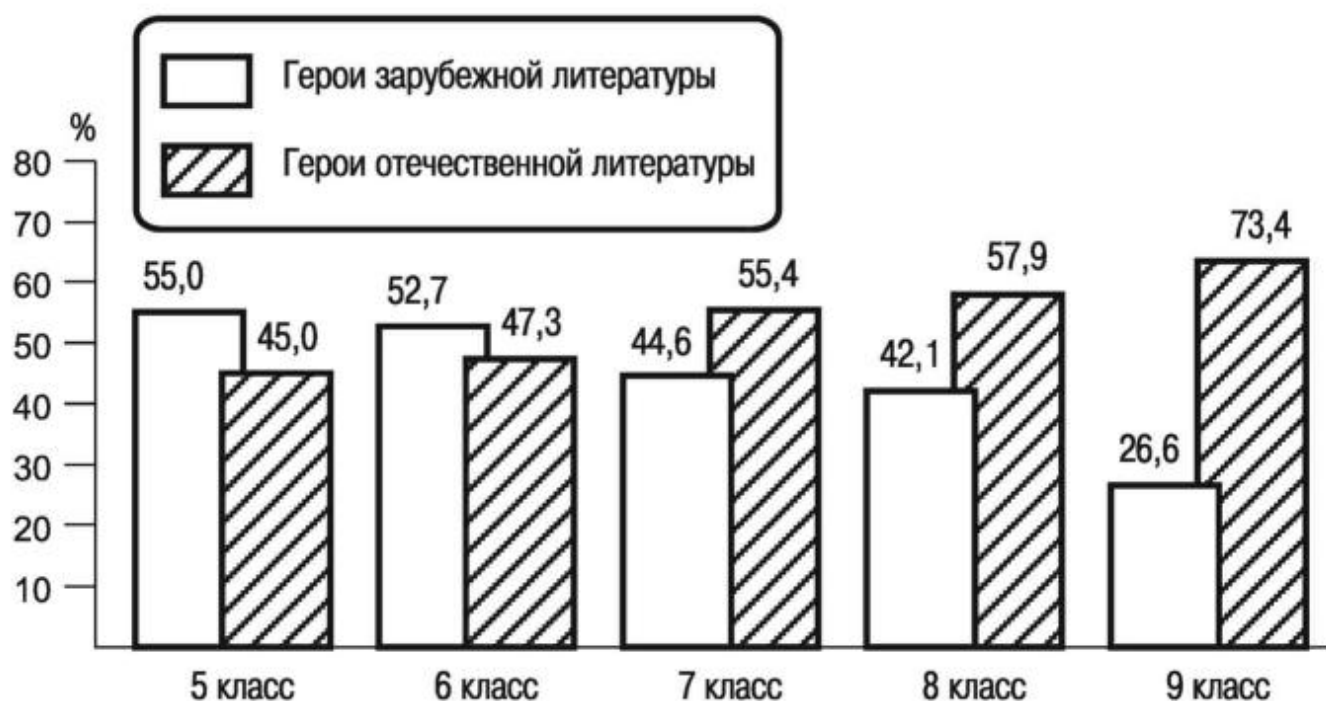


Рисунок 3.

Возрастная динамика упоминания героев отечественной и зарубежной литературы в структуре идеалов современного подростка (%)

«Мужские» и «женские» литературные персонажи. В начале статьи мы уже отмечали важность влияния такого фактора, как половая идентификация читателя с персонажем при формировании идеалов и антиидеалов. Для этого все персонажи, вошедшие в блок «герои литературы», были разделены на «мужские» и «женские» (см. таблицу 4).

Из представленных в таблице 4 данных видно, что «мужские» персонажи доминируют в структуре идеалов и антиидеалов школьников. Однако при сопоставлении ответов мальчиков и девочек обнаруживается ряд значимых различий. Так, при выборе своих идеалов и антиидеалов девочки чаще, чем мальчики, выбирают «женские» персонажи ($p \leq .008$), мальчики же отдают предпочтение «мужским» ($p \leq .008$). Кроме того, принципиально важным является то, что в структуре идеалов девочек доминируют персонажи противоположного пола (61,5%), тогда как у мальчиков доля представителей противоположного пола в структуре идеалов крайне мала (2,7%). Подобные различия, на наш взгляд, фиксируют своеобразие формирования идеалов среди девочек-подростков. Так, вероятно, девочки чаще воспринимают персонаж противоположного пола не как идеальный объект, на который стоит походить, а как идеального представителя противоположного пола. Таким образом, это скорее не столько «Я-идеальное», сколько «идеальный для меня образец противоположного пола».

Для уточнения гендерных различий интересно обратиться к анализу возрастной динамики представленности «мужских» и «женских» персонажей в структуре идеалов и антиидеалов школьников (см. рисунок 4).

Представленные на рисунке 4 данные свидетельствуют о том, что с возрастом в структуре идеалов девочек увеличивается доля «мужских» персонажей, достигая своего максимума в 7-м классе. Доля же «женских» сначала

Таблица 4.
Распределение идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек среди «мужских» и «женских» персонажей (%)

Идеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Мужские персонажи	78,9	61,5	97,3	.0000
Женские персонажи	21,1	38,5	2,7	.0000
Антиидеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Мужские персонажи	74,3	68,6	82,8	.008
Женские персонажи	25,7	31,4	17,2	.008

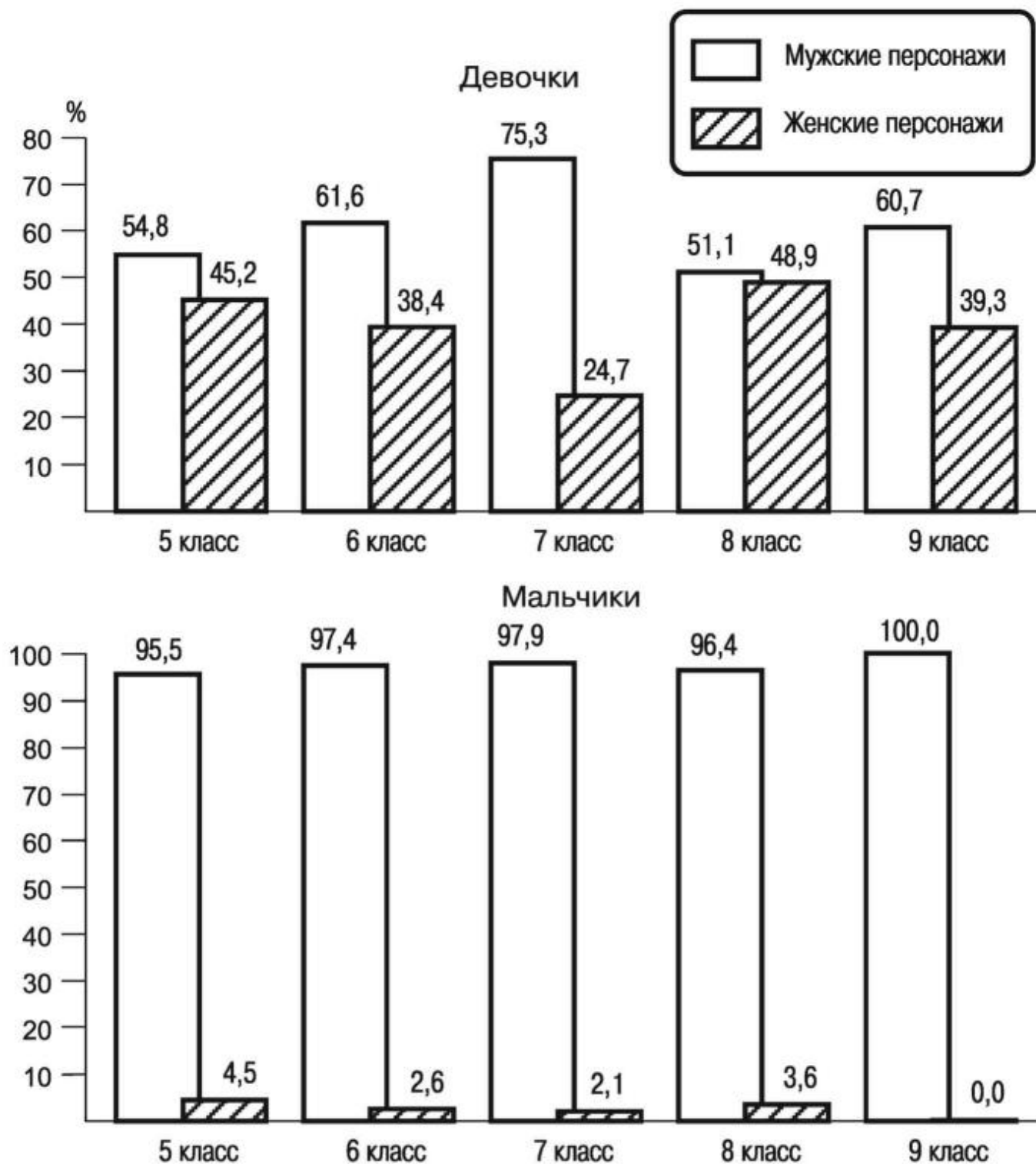


Рисунок 4.

Возрастная динамика представленности «мужских» и «женских» персонажей в структуре идеалов школьников (%)

существенно снижается с 5-го по 7-й класс, а затем вновь повышается в 8-м и 9-м. Вероятно, что в предпубертатный период романтизируются отношения с противоположным полом и в структуре идеалов девочек большее место занимают «мужские» персонажи, но после 7-го класса для девочек актуализируется потребность в формировании собственного женского образа Я, которое и проявляется в увеличении доли «женских» персонажей

в структуре идеалов. Что касается мальчиков, то к 9-му классу персонажи противоположного пола среди их идеалов исчезают полностью. Вероятно, подобные результаты свидетельствуют о том, что для мальчиков больше, чем для девочек, характерна половая идентификация с персонажем, когда они просто не рассматривают в качестве своих идеальных личностных образцов представительниц противоположного пола. Подчеркнем еще раз, что для девочек более характерно восприятие персонажа как с позиции подражания своему идеальному герою: «я такая же, как она», так и с позиции взаимоотношений с идеальным представителем противоположного пола: «другой для меня». Интересно, что схожие результаты были получены и при анализе антиидеалов школьников. Доля «мужских» персонажей в структуре антиидеалов девочек с возрастом увеличивается, тогда как доля «женских» падает. Таким образом, с возрастом девочки все больше строят образ себя на позитивных образцах, выбирая «женские» персонажи в качестве идеальных образцов, тогда как среди героев противоположного пола происходит все большая дифференциация и, помимо того, каким должен быть идеальный для меня представитель противоположного пола, существенным становится и то, на кого он не должен походить.

Персонажи различных жанров литературы. И наконец, завершая анализ, обратимся к рассмотрению литературных персонажей с позиции жанровой специфики художественных произведений (см. таблицу 5).

Таблица 5.
Распределение идеалов и антиидеалов мальчиков и девочек среди персонажей литературных произведений разных жанров (%)

Идеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Персонажи приключенческой литературы	38,3	32,1	45,6	.0001
Персонажи сказок и мифов	30,1	36,1	22,6	.0004
Персонажи психологических романов	15,9	22,6	8,8	.0000
Персонажи фантастической литературы	15,6	9,2	23,0	.0000
Антиидеалы	Общее	Девочки	Мальчики	p =
Персонажи сказок и мифов	44,3	36,6	32,0	–
Персонажи психологических романов	34,7	19,4	23,8	–
Персонажи приключенческой литературы	21,0	44,0	44,3	–

Как видно из таблицы 3, в структуре идеалов девочек в большей степени, чем у мальчиков, представлены персонажи сказок и мифов, а также героини психологических романов ($p \leq .0004$). Мальчики же чаще, чем девочки, считают своими идеалами персонажей фантастической и приключенческой литературы ($p \leq .0001$). Обращаясь к антиидеалам, заметим, что в их структуре практически не были представлены героини фантастической литературы. Помимо этого, подчеркнем, что отсутствуют гендерные различия в значимости тех или иных жанров. Интересно, что при выборе своих идеалов школьники чаще всего опираются на персонажей приключенческой литературы, тогда как антиидеалы они выбирают среди героев сказок и мифов и в последнюю очередь из героев приключенческой литературы.

Помимо гендерных различий, нам представляется важным рассмотреть возрастную динамику изменения представленности в структуре идеалов и антиидеалов школьников персонажей различных литературных жанров. Наиболее существенные изменения наблюдаются в 5, 7 и 9-м классах (см. рисунки 5 и 6).

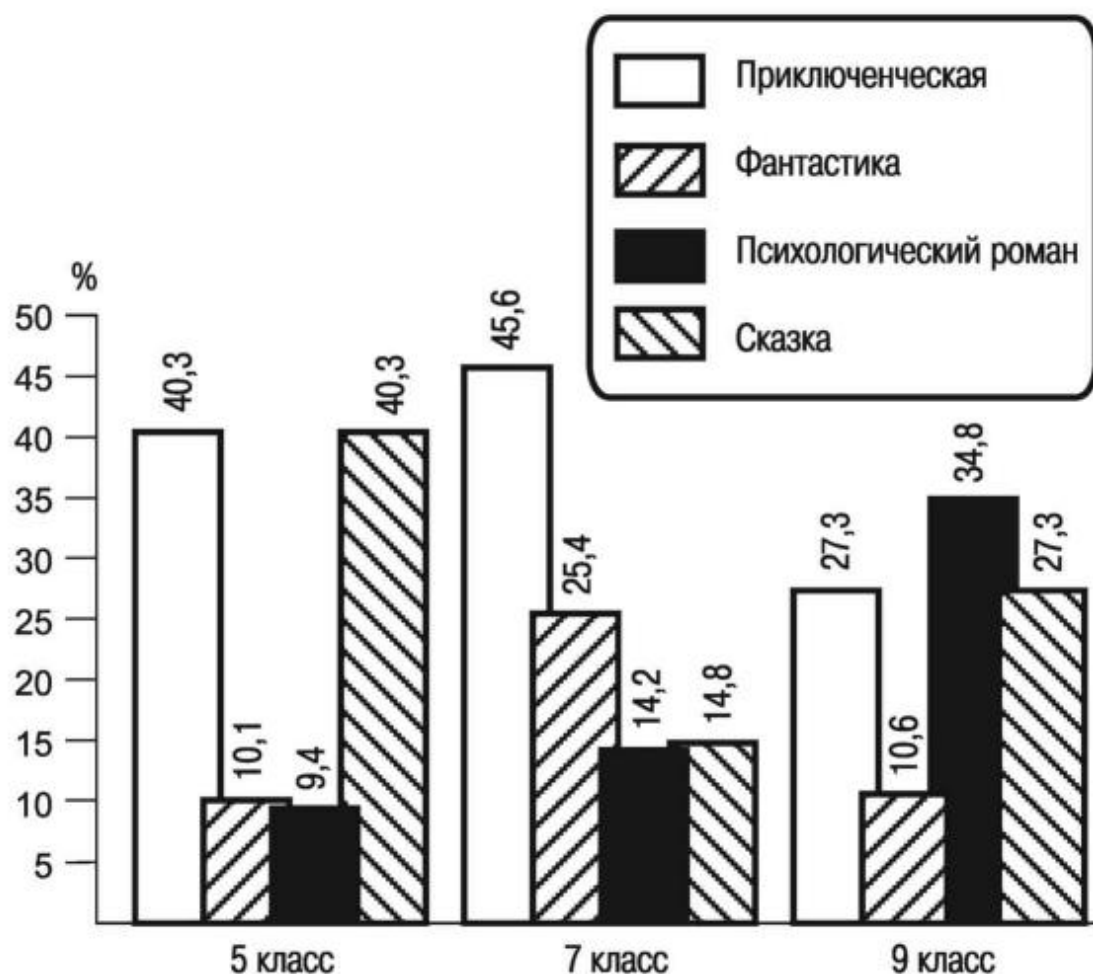


Рисунок 5.

Возрастная динамика представленности персонажей разных литературных жанров в структуре идеалов школьников (%)

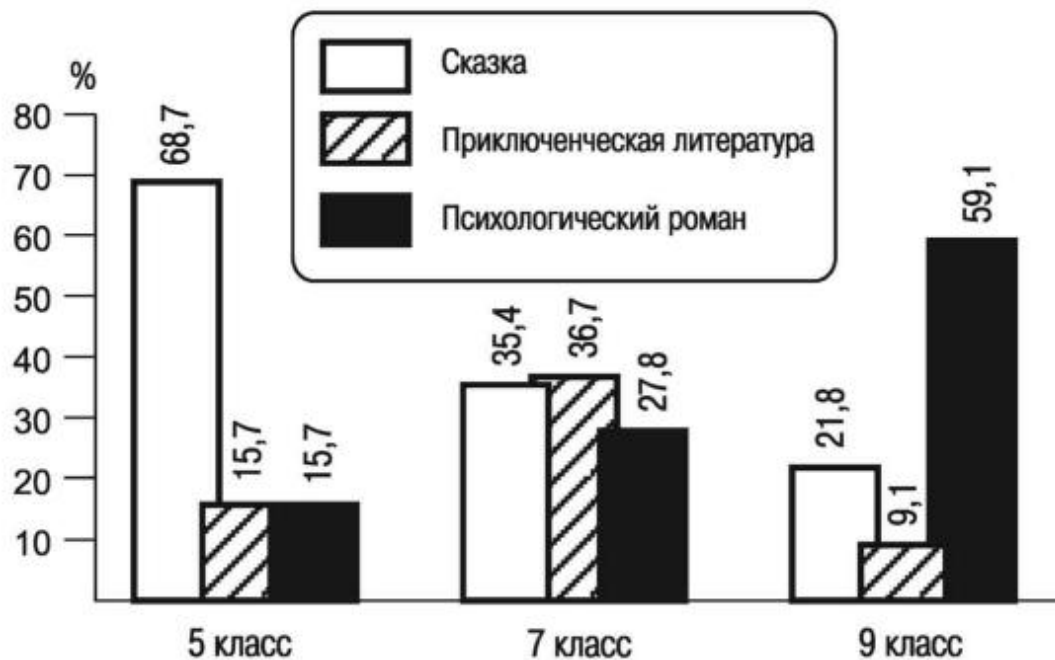


Рисунок 6.

Возрастная динамика представленности персонажей разных литературных жанров в структуре антиидеалов школьников (%)

Из рисунка 5 видно, что в 5-м классе литературные идеалы школьников в основном представлены героями сказок и приключенческой литературы. В 7-м классе на первый план выходят персонажи приключенческой литературы и фантастики. К 9-му же классу в структуре идеалов подростков существенно увеличивается доля героев психологических романов.

Схожая тенденция наблюдается и при анализе антиидеалов школьников.

Как видно из представленных на рисунке 6 данных, с возрастом в структуре антиидеалов школьников существенно увеличивается доля персонажей психологических романов, тогда как доля сказочных персонажей значительно уменьшается с 5-го по 9-й класс ($p = .0000$).

Таким образом, если в 5-м классе идеалы и антиидеалы школьников среди героев литературы представлены такими персонажами, которые действуют в вымышленных ситуациях испытаний, то для учеников 9-го класса становится существенным поведение героя в реальных жизненных ситуациях, когда на первый план выходят проблемы, связанные с психологическими особенностями поведения (цели, мотивы) и морально-нравственным выбором. В этом возрасте все больше актуализируются вопросы, связанные с этическим самоопределением, что и находит отражение в структуре идеалов и антиидеалов подростков.

Завершая статью, остановимся на основных моментах, связанных с представленностью героев литературных произведений в структуре идеалов и антиидеалов современного российского подростка.

Во-первых, полученные результаты показывают, что на этапе завершения основной школы идеалы и антиидеалы учеников представлены в основном героями отечественных программных произведений, что позволяет сделать общий вывод о значимости школьной программы по литературе в формировании идеалов и антиидеалов подростков.

Во-вторых, разделение персонажей литературы на «мужские» и «женские» позволило нам выявить влияние такого фактора, как половая идентификация с персонажем, при формировании идеалов и антиидеалов школьников. При этом, если мальчики, как правило, вообще не рассматривают в качестве своих идеалов или антиидеалов представителей противоположного пола, то девочки воспринимают их не столько как идеальный объект для подражания («идеальное Я»), сколько в качестве идеального представителя противоположного пола («другой для меня»).

И наконец, анализ представленности персонажей различных литературных жанров в структуре идеалов и антиидеалов школьников показал, что если на начальном этапе основной школы для подростков характерно обращение к героям, действующим в нереальных, вымышленных обстоятельствах, то с возрастом увеличивается доля персонажей, действующих в реальных жизненных ситуациях, для которых характерно стремление к личностному самоопределению.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений. В 6 т. Т.4: Детская психология.— М., 1984.— С. 6–242.
2. Выготский Л.С. Психология искусства.— М.: Искусство, 1986.— 573 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование).— М.: Просвещение, 1968.— 464 с.
4. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах.— М.: Политиздат, 1968.— 319 с.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника.— М., 1994.— 192 с.
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста.— М., 1999.— 174 с.
7. Корчак Я. Педагогическое наследие.— М.: Педагогика, 1990.— 267 с.
8. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства.— М.: Институт психологии РАН, 1999.— 240 с.
9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма.— Минск: Гос. изд. БССР, 1953.— 536 с.

- с.
10. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги.— М.: Книга, 1977.— 267 с.
 11. Рубинштейн М.М. Воспитание читательских интересов у школьников.— М., 1950.
 12. Собкин В.С., Катина О.М. О литературном развитии школьников: к вопросу о социокультурной динамике чтения // Труды по социологии образования. Т.15. Вып. 26.— М.: Центр социологии образования РАО, 2011.— С. 205–216.
 13. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т.— М.: Педагогика, 1979.
 14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989.— 560 с.
 15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис.— М.: Прогресс, 1996.— 344 с.

Отношение учащихся основной школы к художественной литературе

Статья основана на материалах социологического опроса 3056 учащихся 22 московских школ, который был проведен сотрудниками Института социологии образования РАО в 2009 году. В ходе анкетирования опрашивались учащиеся всех возрастных параллелей основной школы — 5, 6, 7, 8 и 9-х классов.

В статье мы рассмотрим отдельные аспекты, которые характеризуют особенности отношения школьников к художественной литературе: место чтения в структуре досуга, занятия литературным творчеством, школьная академическая успешность по литературе, интенсивность чтения, литературные предпочтения и мотивы чтения учащихся. Полученные эмпирические данные будут в основном анализироваться относительно влияния демографических (пол и возраст респондентов) и социальных (уровень образования родителей, материальный статус семьи, академическая успешность по литературе) факторов, а также в ряде случаев сопоставляться с результатами наших предыдущих исследований, посвященных читательским интересам подростков [3; 9; 12].

Чтение художественной литературы в структуре досуга

В ходе опроса учащимся задавался вопрос о том, чем они предпочитают заниматься в свободное время. Распределение их ответов приведено в таблице 1.

Приведенные данные свидетельствуют, что чтение художественной литературы сегодня не входит у подростков в группу лидирующих видов

	Среднее значение	Девочки	Мальчики	p=
1. Посещать клубы, дискотеки	14,4	14,5	14,3	–
2. Ходить в кино	38,2	38,9	37,7	–
3. Гулять	70,9	71,7	70,1	–
4. Читать художественные произведения	17,1	19,2	14,9	.001
5. Смотреть телевизор	35,6	30,1	41,5	.000
6. Смотреть видео	6,9	4,7	9,2	.000
7. «Общаться» с компьютером	48,7	41,4	56,4	.000
8. Слушать радио	3,0	2,3	3,8	–
9. Слушать музыку	52,0	56,7	47,3	.07
10. Читать газеты, журналы	6,9	6,7	7,1	–
11. Заниматься спортом	35,2	24,0	46,5	.004
12. Заниматься туризмом	3,9	4,0	3,9	–
13. Посещать театры	4,1	5,8	2,4	.000
14. Посещать музеи, выставки	5,7	6,2	5,1	–
15. Работать, зарабатывать деньги	6,0	3,1	9,0	.000
16. Посещать концерты	3,7	5,3	2,0	.000
17. Посещать факультативы, кружки	7,2	8,6	5,6	.000
18. Посещать развлекательные заведения	5,3	5,3	5,4	–
19. Посещать образовательные курсы	2,9	3,2	2,7	–
20. Заниматься индивидуально с педагогом	5,4	6,6	4,0	.000
21. Совершать путешествия, экскурсии	5,5	6,4	4,6	.000
22. Общаться с друзьями	49,8	54,2	45,1	.000
23. Общаться с семьей	10,7	12,7	8,6	.000
24. Заниматься домашним хозяйством	4,4	6,7	1,9	.000
25. Ходить по магазинам	18,2	31,2	4,8	.000

досуга. В ряду предпочтений различных видов деятельности и форм проведения свободного времени оно занимает лишь девятую ранговую позицию, уступая прогулкам, прослушиванию музыки, общению с друзьями, «общению» с компьютером и др. Весьма показательна в этой связи динамика изменения значимости чтения художественной литературы в структуре досуга подростков разных поколений. Так, сопоставление данных наших мониторинговых опросов учащихся показывает, что в 1991-м году при ответе на данный вопрос чтение художественной литературы выбирали 45,4% московских школьников, в 1999-м — 26,6%, а в 2009-м — 17,1%. Приведенные данные недвусмысленно указывают на то, что за прошедшие двадцать лет произошло последовательное снижение значимости чтения художественной литературы в структуре досуга учащихся. Отмеченную общую тенденцию подтверждают и сравнительные результаты ответов школьников на другой вопрос, заданный им по поводу любимого вида искусства. Так, например, в 1976 году на литературу в этом качестве указывали 31,0% старшеклассников, в 1991-м — 36,0%, в 2000-м — 10,3%, в 2005-м — 7,3% [5].

Понятно, что за этот период снизилась не только значимость чтения художественной литературы, но существенно изменилась и вся структура различных видов занятий в досуге подростка. Это связано как с развитием техноэволюционных процессов (компьютеры, интернет, видео и т. п.), кардинально меняющих информационную среду, так и с общими социокультурными трансформациями (усиление социальной дифференциации, изменение культурных контекстов, реформирование школьного образования и др.). Поскольку детальное обсуждение вопросов о структуре досуга подростка выходит за рамки данной статьи (эти моменты затрагиваются в целом ряде наших предыдущих работ [2; 6; 8; 9; 11; 12]), то здесь мы уточним лишь ряд моментов, которые касаются непосредственно чтения художественной литературы.

Анализ полученных данных показывает, что те подростки, чьи родители имеют высшее образование, по сравнению с теми школьниками, у которых родители имеют среднее образование, чаще отдают предпочтение чтению художественной литературы в структуре своего свободного времени (17,8 и 10,4% соответственно, $p = .0002$). Сказываются здесь и гендерные различия: девочки по сравнению с мальчиками несколько чаще указывают на чтение художественной литературы (19,2 и 14,9% соответственно, $p = .001$).

В то же время каких-либо существенных последовательных возрастных изменений значимости чтения в структуре досуга подростков на этапе обучения в основной школе не обнаружено. Можно отметить лишь заметное снижение значимости чтения у восьмиклассников по сравнению

с семиклассниками — с 18,4% до 12,9% ($p = .007$). В этой связи заметим, что на данном возрастном рубеже (между седьмым и восьмым классом) параллельно увеличивается значимость целого ряда других занятий: «общения» с компьютером, посещения образовательных курсов, клубов, дискотек, зарабатывания денег. Эти сдвиги в структуре досуга отражают особый этап взросления, связанный с расширением социальной среды подростка, когда для него оказывается важным именно *практический* опыт самоопределения.

Занятие литературным творчеством

Как мы отметили выше, при ответе школьников на вопрос о своих *любимых* занятиях в свободное время посещение факультативов и кружков указали 7,2%. Еще 2,9% отметили различные образовательные курсы. Подчеркнем, что это ответ на вопрос о любимых занятиях. Вообще же, как показывают ответы респондентов на специальный вопрос, охвачены дополнительными формами занятий (различного рода кружки, курсы, студии, спортивные секции и т. п.) две трети (67,3%) учащихся основной школы. При этом важно обратить внимание на то, что с возрастом охват учащимися дополнительных форм занятий последовательно снижается: среди учащихся пятых классов их доля составляет 74,6%, седьмых — 68,1%, а в девярых — уже 57,6%. В этой связи заметим, что параллельно увеличивается доля тех, кто занимается в платных кружках или студиях: 61,7% среди пятиклассников, 65,2% семиклассников и 70,7% девятиклассников. Это свидетельствует об усилении влияния социальной стратификации на доступность учащимся сферы дополнительного образования по мере их взросления. Так, с возрастом учащиеся занятия в кружках, студиях усложняются, что требует привлечения в сферу дополнительного образования более квалифицированных специалистов, труд которых нужно отдельно оплачивать. Стоимость же подобных занятий оказывается доступна не всем семьям. Таким образом, в области дополнительного художественного образования взаимодействуют две тенденции: одна связана с возрастной динамикой интереса школьников к занятиям художественной деятельностью, другая — с материальными возможностями семьи.

Приведенные выше данные касаются дополнительных занятий для московских подростков, связанных с различными видами деятельности: научно-техническим творчеством, искусством, спортом, обучением языкам и др. Если же иметь в виду непосредственно художественную деятельность, то здесь ситуация выглядит следующим образом: в музыкальных

школах, кружках, ансамблях занимается 8,0% подростков; в танцевальных кружках и ансамблях — 5,1%; в художественных кружках, студиях изобразительного искусства — 3,8%; в театральных кружках и студиях — 1,9%; в литературно-творческих кружках занимаются лишь 0,4%.

Заметим, что в качестве основных мотивов своих занятий в кружках и художественных студиях учащиеся наиболее часто отмечают желание развить свои способности (57,8%), получить удовольствие (49,9%), стать профессионалом в соответствующей области (18,8%), возможность отвлечься, снять напряжение (18,0%), расширить собственный кругозор (14,3%), занять особое положение и приобрести уважение среди друзей и подруг (7,1%), стать уверенным в себе (7,0%).

Итак, как мы отметили выше, по сравнению с другими видами искусства специально организованными формами занятий литературным творчеством охвачено лишь незначительное число школьников (0,4%). Отсюда возникает вопрос о том, действительно ли литературное творчество практически исключено из жизни современного подростка? Для ответа на него стоит обратить внимание на такой вид деятельности, как ведение *личного дневника*.

Ответы учащихся на специально заданные вопросы показывают, что практически каждый четвертый школьник эпизодически («время от времени») ведет личный дневник. Причем эта картина достаточно устойчива на всем этапе обучения в основной школе: среди пятиклассников таких 30,4%, среди семиклассников — 26,6%, среди девятиклассников — 25,5%. Число же тех, кто постоянно ведет личный дневник, существенно меньше и весьма заметно уменьшается с возрастом: 12,4% пятиклассников, 4,8% семиклассников, 2,7% девятиклассников.

Помимо самого факта ведения личного дневника, особый интерес представляет вопрос о его содержании. В этой связи мы задавали учащимся вопрос о том, что они записывают в свой личный дневник. Распределение ответов приведено на рисунке 1.

Как видно из рисунка, чуть более трети учащихся предпочитают записывать в своем личном дневнике важные для себя события. Условно назовем их *объективными* записями.

Другой вариант ответа связан с записями в личном дневнике «секретов, которые никому нельзя доверять». Характерно, что число школьников, ориентированных на подобный тип записей, с возрастом последовательно снижается — с 23,0% у пятиклассников до 9,0% у девятиклассников ($p = .0001$). Подчеркнем, что подобный тип записей имеет важную роль для личностного развития подростка, но строятся они именно как автокоммуникация — разговор с самим собой, который нельзя доверять *никому*.



Рисунок 1.

Возрастная динамика характера записей в личном дневнике (%)

Принципиально иное содержание связано с вариантом ответа «записываю свои секреты и переживания». В отличие от предыдущего здесь важен акцент на фиксации в дневнике своих *переживаний*. Существенное значение имеет и отсутствие в формулировке ответа слов о том, что в дневник записываются секреты, которые «никому нельзя доверить». Иными словами, записи в дневнике являются интимными, но в то же время они *открыты* для другого. Подобный вариант ответа (с известной «натяжкой»), на наш взгляд, моделирует проявление своеобразной *авторской* (в понимании М.М. Бахтина) позиции в дневниковых записях школьников. В этом отношении такого рода записи в основе своей предполагают реализацию художественно-эстетической коммуникации «автор – герой – читатель». В психологическом отношении этот момент крайне важен, поскольку, с нашей точки зрения, ориентация подростков в своих дневниковых записях на подобные типы текстов свидетельствует, в свою очередь, о формировании у них и авторской позиции в отношении к собственной Я-концепции (Я-реальному, Я-идеальному, антиидеалам). В данном случае ведение дневника – это «работа над собой».

Как видно из графика, с возрастом доля учащихся, ориентированных на авторскую позицию, последовательно увеличивается. Таким образом, тип записей, имеющих автокоммуникативный характер, вытесняется текстами, носящими авторский характер. А это, заметим, свидетельствует и о значимости самостоятельного литературного творчества в личностном развитии подростка. В целом полученные в ходе опроса данные по-

казывают, что на этапе обучения в основной школе около 14% подростков пытаются с разной степенью периодичности осмыслить свой жизненный опыт путем создания литературных дневниковых записей.

Академическая успешность по литературе

Помимо досуга, важнейшей формой приобщения подростков к художественной литературе, безусловно, является учебная деятельность. На уроках литературы учащиеся знакомятся с произведениями, во многом, определяющими не только круг их чтения, но и ценностные ориентации в данном виде искусства. Учебные программы по литературе сориентированы на развитие мотивации к чтению и литературно-творческих способностей учащихся, формирование критериев оценки литературных произведений. Не касаясь конкретного рассмотрения обозначенного комплекса вопросов (частично они затрагивались в предыдущих наших публикациях [1; 2; 3; 7; 10; 11; 12; 13; 14]), здесь мы остановимся лишь на академической успеваемости школьников по данному учебному предмету.

С этой целью в ходе опроса учащимся задавался специальный вопрос о том, какая оценка стоит у них за последнее полугодие (четверть) по литературе. Распределение троечников, хорошистов и отличников среди мальчиков и девочек всех возрастных параллелей основной школы приведено на рисунках 2 и 3.

Сравнение данных, приведенных на рисунках 2 и 3, позволяет выделить ряд характерных моментов. Во-первых, как у мальчиков, так и у девочек на протяжении всего периода обучения в основной школе резко снижается доля отличников. У девочек от пятого класса к девятому она сократилась в 1,8 раза, у мальчиков — в 2 раза. Во-вторых, происходит явное увеличение числа троечников от пятого к девятому классу — с 6,8% до 15,3% у девочек и с 13,5% до 34,7% у мальчиков. В-третьих, различия в академической успешности по литературе между мальчиками и девочками проявляются на рубеже седьмого класса. Именно в этом возрасте (между шестым и седьмым классом) среди мальчиков резко увеличивается число троечников и уменьшается количество отличников и хорошистов. В этой связи заметим, что если у девочек возрастная динамика изменения академической успешности строится на основе изменения соотношения отличниц и хорошисток, то среди мальчиков она определяется соотношением троечников и отличников.

Понятно, что, помимо самой констатации возрастной динамики различий академической успешности мальчиков и девочек, возникает вопрос



Рисунок 2.

Возрастная динамика успеваемости по литературе у девочек (%)



Рисунок 3.

Возрастная динамика успеваемости по литературе у мальчиков (%)

о тех причинах, которые их обуславливают. При этом заметим, что они могут лежать как непосредственно внутри организации учебного процесса (неадекватность программных произведений читательским интересам, слабая мотивация учебной деятельности и др.), так и вовне (меньший читательский багаж, более низкий статус литературы в субкультуре мальчиков и др.). Безусловно, связано это и с общей тенденцией снижения академической успешности учащихся.

Важно отметить, что академическая успешность учащихся влияет на их жанровые предпочтения. Так, опрос 2510 учащихся 7, 9, 10 и 11-х классов [9; 10; 11] показал, что учащиеся с более высокой академической

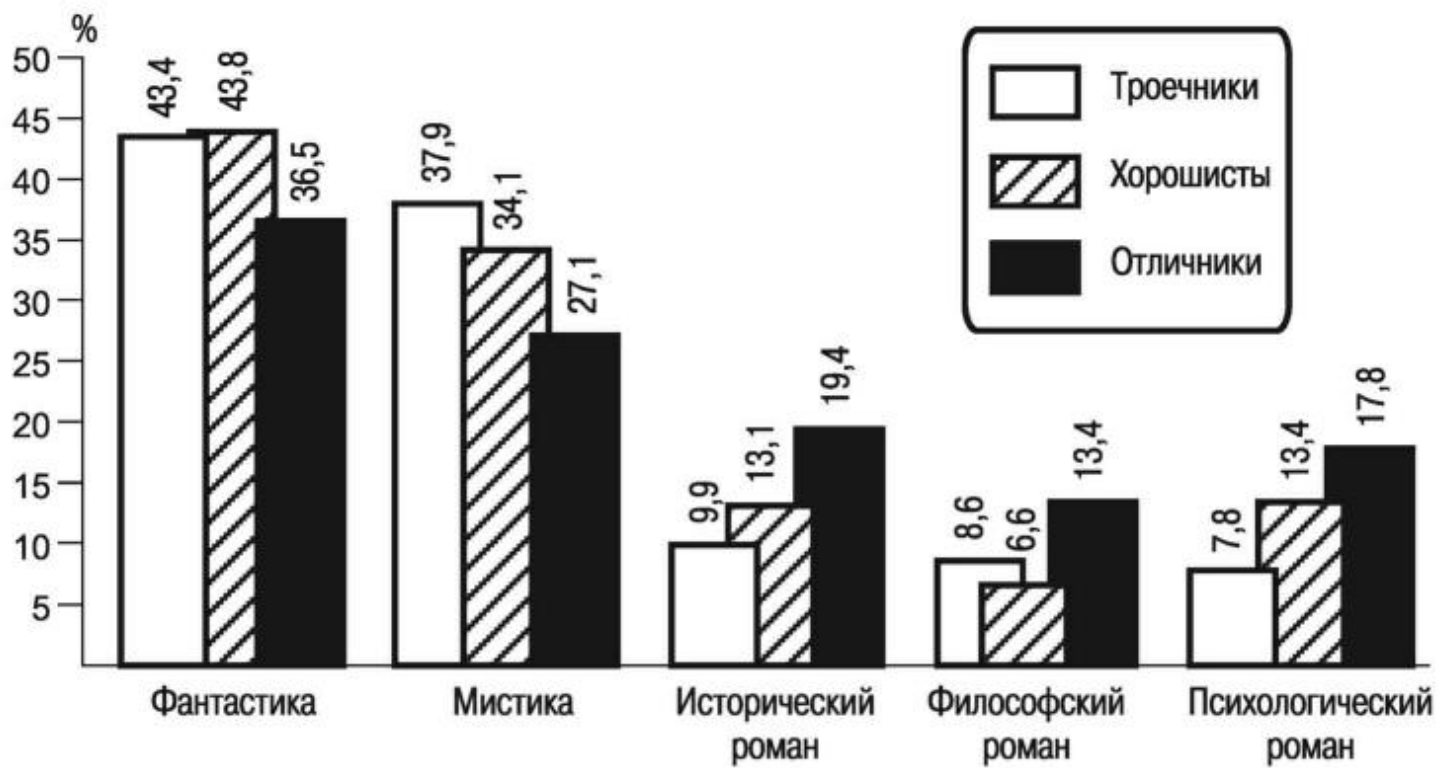


Рисунок 4.

Жанровые предпочтения школьников с разной академической успеваемостью по литературе (%)

успешностью склонны ориентироваться на жанр литературного романа (исторический, философский, психологический), в то время как троечники чаще предпочитают мистику и фантастику (см. рисунок 4).

Приведенные на рисунке данные позволяют с определенными оговорками сделать вывод о том, что успешность в учебной деятельности по литературе (несмотря на все критические замечания в адрес данного учебного предмета) сегодня задает *зону ближайшего литературного развития школьников*. Это подтверждают и ответы учащихся на вопрос о том, откуда они получают наиболее полезные сведения о литературе. Отвечая на него, 50,4% подростков указали учителей, 27,2% — родителей, 12,3% — друзей.

Интенсивность чтения художественной литературы

Важным показателем отношения подростка к художественной литературе является параметр, определяющий «активность чтения». Индикатором здесь обычно является число прочитанных книг за определен-

ный период. В этой связи в ходе опроса мы просили учащихся отметить, сколько книг они прочитали за последний месяц. Полученные ответы показывают, что сегодня в среднем учащиеся основной школы читают 2,4 книги в месяц. Причем девочки читают больше, чем мальчики (2,6 и 2,2 книги соответственно). Достаточно характерна возрастная динамика изменения интенсивности чтения художественной литературы: пятиклассники читают 2,6 книги в месяц, семиклассники — 2,3 книги, девятиклассники — 2,2. Таким образом, с возрастом среди учащихся последовательно снижается интенсивность чтения художественной литературы.

Для оценки сложившейся сегодня ситуации важно обратиться к результатам предыдущих исследований. Так, например, по результатам опроса 1243 девятиклассников московских школ, проведенного нами в середине 70-х годов [3], девочки прочитывали в месяц 3,7 книги, а мальчики 3,3. В целом полученные данные показывают, что интенсивность чтения у подростков по сравнению с серединой 70-х снизилась более чем в 1,5 раза.

Заметим, что эти изменения в интенсивности чтения позволяют, в свою очередь, сделать вывод о принципиальных различиях в *читательском опыте* подростка середины 70-х и современного школьника: если в 70-е годы девятиклассник в среднем прочитывал в год 42 книги, то сегодня лишь 26. Иными словами, читательский багаж («начитанность») современного подростка оказывается существенно меньше.

Вопрос об объеме прочитанных книг не столь формален, как это может показаться на первый взгляд. Обратим внимание лишь на одно обстоятельство. Действительно, в содержательном и особенно методическом плане программа по литературе не претерпела каких-либо существенных изменений по сравнению с 70-ми годами. В то же время подчеркнем, что сегодня учебная программа реализуется в отношении подростка с иной читательской культурой и иным читательским опытом, но самое главное — с иным опытом *читательских переживаний*. А это уже имеет принципиальное значение, поскольку опыт художественных переживаний оказывается крайне важным фактором при организации образовательного процесса по литературному развитию учащихся.

Представленные выше данные, характеризующие интенсивность чтения подростками художественной литературы, можно дополнить рядом моментов. Так, например, достаточно показательна возрастная динамика доли школьников, не прочитавших за месяц ни одной книги (см. рисунок 5).

Как видно из рисунка, до восьмого класса количество учащихся, не прочитавших ни одной книги, последовательно увеличивается. Заметим, что эти данные подтверждают приведенные выше результаты, касаю-

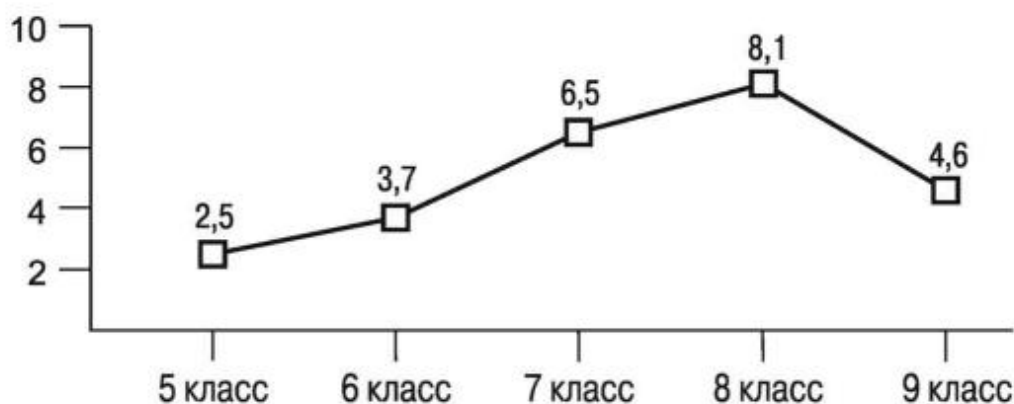


Рисунок 5.

Возрастная динамика доли школьников, не прочитавших за месяц ни одной книги (%)

щиеся заметного снижения к восьмому классу доли тех, для кого чтение художественной литературы в структуре досуга не значимо.

Помимо этого, важно также обозначить связь между интенсивностью чтения художественных произведений и академической успешностью школьников по литературе. Так, если среди троечников доля тех, кто за месяц не прочитал ни одной книги, составляет 12,4%, то среди хорошистов таких 4,0%, а среди отличников — 2,5%. Относительно числа прочитанных книг тенденция не столь однозначна: отличники в среднем прочитывают 3,0 книги в месяц, хорошисты — 2,7, троечники — 2,4. Как показывают данные наших предыдущих исследований [9; 10], на интенсивность чтения оказывает влияние и образовательный статус семьи. Так, девочки, чьи родители имеют среднее образование, читают практически в два раза меньше книг, чем дочери родителей с высшим образованием.

И наконец, вопрос об интенсивности чтения важно сопоставить с особенностями посткоммуникативной фазы восприятия искусства. В этой связи мы задавали учащимся специальный вопрос о том, обсуждают ли они с кем-либо понравившиеся литературные произведения. Распределение ответов приведено на рисунке 6.

Как видно из рисунка, с возрастом среди учащихся существенно снижается доля тех, кто обсуждает понравившиеся литературные произведения со своими родителями — с 43,6% в пятом классе до 25,0% в девятом ($p = .001$). Отметим, что на обсуждение с родителями прочитанных книг оказывает влияние образовательный статус семьи. Так, учащиеся, чьи родители имеют высшее образование, склонны чаще обсуждать с ними прочитанные литературные произведения, чем дети родителей со средним образованием (34,0% и 29,2% соответственно, $p = .04$). Для последних по сравнению с первыми гораздо важнее мнение учителей (61,2% и 47,6% соответственно, $p = .003$). Также на рисунке отчетливо видно последова-



Рисунок 6.

Возрастная динамика мнений учащихся о том, с кем они обсуждают литературные произведения (%)

тельное увеличение значимости обсуждения прочитанных книг с друзьями — с 39,1% в пятом классе до 57,2% в девятом. Это позволяет обратить внимание на два момента. Во-первых, важно подчеркнуть значимость художественной литературы для организации содержания межличностного общения современных подростков. Во-вторых, при организации процесса литературного образования учащихся основной школы необходимо учитывать тот реальный пласт художественной литературы, который функционирует в субкультуре современного подростка.

Литературные предпочтения

Помимо определения места чтения в структуре досуга и его интенсивности (количества прочитываемых книг), важным параметром, характеризующим интересы подростков в области художественной литературы, являются их ценностные предпочтения. Одним из индикаторов здесь может служить частотность названных учащимися любимых литературных произведений [2; 5; 9; 12; 13; 14]. С этой целью в ходе опроса мы задавали респондентам открытый вопрос, в котором просили их назвать три любимых литературных произведения. Для каждого из названных учащимися произведений подсчитывалась его частотность, что позволило создать списки наиболее популярных произведений, характеризующие ядро ценностных предпочтений в области художественной литературы для каждой из возрастных параллелей основной школы.

Заметим, что разработанная нами методика контент-анализа ядерных списков литературных произведений позволяет проводить содержательный анализ литературных предпочтений по ряду параметров: тематическому, жанровому, временному периоду создания литературного произведения, принадлежности его к своей или чужой культуре и др. Так, например, основываясь на экспертной оценке частотных списков, составленных по опросу старшеклассников в 1976 году [3], мы смогли выделить пять содержательных блоков, характеризующих их ценностные ориентации в области художественной литературы: психологическая проза и драматургия (49%), остросюжетная и приключенческая литература (31%), сатирическая литература (7%), научная фантастика (5%). В другом исследовании [12; 14] было проведено сопоставление частотных списков любимых литературных произведений старшеклассников, составленных по опросам 1976 и 1991 гг. При этом, с одной стороны, была показана стабильность и высокая значимость в структуре ценностных ориентаций старшеклассников таких содержательных блоков, как русская классика (31,6% в 1976 году и 22,3% в 1991 году), приключенческая литература (26,2% и 26,3% соответственно), зарубежный классический роман (13,8% и 21,7% соответственно). С другой стороны, появились и явные различия: резко сократилась (с 15,9% в 1976 г. до 2,0% в 1991 г.) значимость блока, объединяющего произведения военно-патриотической литературы и советской классики, входящей в школьную программу, и возросла значимость «новой», официально ранее «блокированной» литературы (1,4% и 11,4% соответственно). В рамках данной статьи мы ограничимся лишь представлением ядерных частотных списков литературных произведений в различных возрастных параллелях учащихся основной школы, разбив их на два подмассива — предусмотренные (включая внеклассное чтение) и не предусмотренные школьной программой по литературе (см. таблицы 2 и 3).

Приведенные в таблицах данные, на наш взгляд, интересны в нескольких отношениях. Так, если мы обратимся к таблице 2, то заметим, что в каждой возрастной параллели есть лишь два-три литературных произведения из школьной программы по литературе для соответствующего класса, которые имеют относительно высокую частотность. Иными словами, из всего набора включенных в программу произведений лишь малая часть входит в структуру ценностных ориентаций подростка соответствующего возраста. Следует также обратить внимание и на то, что большинство программных произведений относительно недолго присутствуют в структуре ценностных ориентаций подростков. Уже в следующей возрастной параллели учащихся (т.е. спустя год) они резко теряют свою

Произведения, включенные в школьную программу по литературе и рекомендованные для
внеклассного чтения (%)

№ п/п	Произведение	класс				
		5	6	7	8	9
1	Д. Дефо «Робинзон Крузо»	17,1	2,8	3,1	1,4	0,8
2	И.С. Тургенев «Му-Му»	11,8	6,0	5,7	6,7	1,0
3	Л.Н. Толстой «Кавказский пленник»	9,2	0,4	0,6	0,2	0,0
4	М. Твен «Приключения Тома Сойера»	8,3	6,8	2,8	1,6	0,0
5	В.Г. Короленко «Дети подземелья»	6,9	1,2	0,6	0,0	0,5
6	Г.Х. Андерсен «Снежная королева»	5,9	0,2	0,0	0,0	0,0
7	Н.В. Гоголь «Вечера на хуторе близ Диканьки»	5,5	4,0	2,8	3,0	1,0
8	Русские народные сказки	4,5	0,4	2,4	3,2	2,8
9	В.П. Астафьев «Васюткино озеро»	2,9	0,4	0,2	0,0	0,3
10	А.С. Пушкин «Руслан и Людмила»	2,6	0,8	1,2	0,9	0,5
11	Сказки А.С. Пушкина	2,4	1,0	14,0	0,0	0,0
12	М. Твен «Принц и нищий»	2,2	0,8	1,0	0,5	0,0
13	П.П. Бажов «Хозяйка Медной горы»	2,2	0,0	0,2	0,0	0,0
14	Д. Лондон «Белый клык»	1,6	2,0	2,6	1,1	1,8
15	Н.В. Гоголь «Тарас Бульба»	1,2	3,2	23,0	15,6	7,5
16	А.С. Грин «Алые паруса»	1,0	7,0	3,5	1,6	0,5
17	А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»	0,8	3,2	2,0	1,6	0,8
18	Н.В. Гоголь «Мертвые души»	0,8	0,2	3,0	2,5	10,5
19	Л.Н. Андреев «Кусака»	0,8	0,0	2,4	0,0	0,0
20	М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»	0,6	0,0	0,0	0,7	10,0
21	А.С. Пушкин «Евгений Онегин»	0,6	0,8	1,2	1,4	17,7
22	Рассказы А.П. Чехова	0,6	2,6	2,0	1,8	1,8

№ п/п	Произведение	класс				
		5	6	7	8	9
23	Поэзия А.С. Пушкина	0,6	2,0	0,6	0,7	1,0
24	У. Шекспир «Ромео и Джульетта»	0,4	0,4	1,0	7,3	3,3
25	В.Г. Распутин «Уроки французского»	0,2	6,8	0,6	0,2	0,3
26	Л.Н. Толстой «Война и мир»	0,2	1,6	2,7	4,1	5,7
27	И.С. Тургенев «Ася»	0,2	0,2	0,6	6,7	1,8
28	В.П. Астафьев «Конь с розовой гривой»	0,2	3,0	0,2	0,0	0,0
29	А.С. Пушкин «Дубровский»	0,0	9,8	6,7	3,7	0,8
30	Н.В. Гоголь «Ревизор»	0,0	0,2	0,6	8,7	4,9
31	А.С. Пушкин «Капитанская дочка»	0,0	0,4	2,8	9,9	5,4
32	А.С. Грибоедов «Горе от ума»	0,0	0,0	0,0	0,2	8,0
33	Л.Н. Толстой «Детство»	0,0	0,0	7,1	0,9	0,5
34	М.А. Шолохов «Судьба человека»	0,0	0,0	0,0	0,5	4,4
35	А.П. Платонов «Юшка»	0,0	0,0	3,5	0,0	0,0
36	А.Т. Твардовский «Василий Теркин»	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0
37	М. Горький «Детство»	0,0	0,2	3,0	0,5	0,3
38	Н.А. Кун «Подвиги Геракла»	0,0	5,4	0,2	0,0	0,0

Таблица 3.
Произведения, не включенные в школьную программу по литературе
и списки для внеклассного чтения (%)

№ п/п	Произведение	класс				
		5	6	7	8	9
1	Цикл романов о Гарри Поттере Дж. Роулинг	13,6	15,4	12,2	8,9	6,9
2	Книги серии S.T.A.L.K.E.R.	4,7	13,6	7,3	8,3	4,4

№ п/п	Произведение	класс				
		5	6	7	8	9
3	А. Конан-Дойль «Приключения Шерлока Холмса»	4,1	2,6	2,8	1,6	0,8
4	М. Витчер «Нина – девочка Шестой Луны»	3,7	0,4	0,2	0,0	0,0
5	Р. Стивенсон «Остров сокровищ»	3,3	1,6	2,2	0,5	0,3
6	Ж. Верн «Дети капитана Гранта»	3,1	1,4	2,2	0,7	0,5
7	Дж.Р.Р. Толкиен «Властелин колец»	2,8	3,0	3,7	5,0	5,1
8	А.М. Волков «Волшебник изумрудного города»	2,6	0,4	0,6	0,7	0,0
9	Л. Бессон «Артур и минипуты»	2,6	1,6	0,4	0,7	0,0
10	Э. Хантер «Коты-воители»	2,6	1,0	1,0	0,5	0,0
11	Г.Н. Троепольский «Белый Бим – черное ухо»	2,2	2,8	0,8	0,5	1,0
12	С. Майер «Сумерки»	2,0	5,2	12,0	12,4	15,9
13	К.С. Льюис «Хроники Нарнии»	2,0	4,4	1,8	2,1	1,0
14	Д. Глуховский «Метро-2033»	1,0	3,2	3,9	6,4	7,2
15	А. Дюма «Три мушкетера»	1,0	5,0	4,7	3,2	3,1
16	В.А. Каверин «Два капитана»	0,8	0,8	2,0	2,1	1,8
17	А.Н. и Б.Н. Стругацкие «Пикник на обочине»	0,8	2,6	0,6	0,9	0,8
18	М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»	0,8	1,2	3,7	6,9	6,2
19	М. Рид «Всадник без головы»	0,8	2,8	3,7	1,1	0,8
20	Д. Глуховский «Метро-2034»	0,6	0,6	1,4	3,9	3,6
21	А.Н. и Б.Н. Стругацкие «Обитаемый остров»	0,4	2,8	1,2	0,9	1,3
22	П. Коэльо «Алхимик»	0,2	0,0	0,6	1,6	3,3
23	Э.М. Ремарк «Три товарища»	0,0	0,2	0,4	0,5	2,3

значимость (например, «Кавказский пленник», «Хозяйка Медной горы», «Уроки французского», «Подвиги Геракла», «Детство»). Это говорит о том, что они включаются в структуру ценностных ориентаций подростка, как правило, в силу действия механизмов нормативной регуляции, т.е. как произведения, включенные в учебную программу. Заметим, кстати, что это хорошо согласуется с данными об успешности выполнения учащимися тестового задания на «осведомленность» относительно литературных произведений, когда они могли правильно назвать автора и его произведение из школьной программы предыдущего года лишь в половине случаев [9; 10]. В то же время выделяется и ряд программных произведений, присутствие которых в подростковой субкультуре более устойчиво: «Му-Му», «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Дубровский», «Ревизор», «Капитанская дочка». И наконец, следует обратить внимание на то, что произведения, включенные в программу по внеклассному чтению для учащихся младших возрастных параллелей («Робинзон Крузо», «Приключения Тома Сойера», «Алые паруса», «Маленький принц»), оказываются гораздо более устойчивы, по сравнению с программными произведениями. Можно предположить, что они иначе осваиваются подростками в силу актуализации иной, отличной от учебной, мотивации чтения.

В этой связи весьма показательны данные, представленные в таблице 3, где указана частотность произведений, не включенных в школьную программу. Как мы видим, эти литературные произведения, как правило, имеют достаточно высокую частотность сразу в нескольких возрастных параллелях, что, в свою очередь, дает основание говорить о своеобразии и определенной целостности подростковой читательской культуры. В целом мы видим, что непрограммные произведения дольше «живут» в подростковой субкультуре, в определенном смысле удерживая ценностное культурное единство разных возрастных параллелей учащихся основной школы.

Мотивация чтения художественной литературы

Для выявления особенностей мотивации чтения подросткам задавался закрытый вопрос по поводу названных ими понравившихся литературных произведений: «Что побуждает тебя читать именно эти произведения? (Выберите не более трех ответов)». Для дальнейшей интерпретации полученных данных важно уточнить, что подобная формули-

ровка определяет не столько побудительную мотивацию непосредственно чтения произведения, сколько обоснование *выбора* понравившихся произведений — («почему ты выбрал эти произведения?»). Процентное распределение ответов на данный вопрос по 16 мотивам, предложенных респондентам, приведено в таблице 4.

Из таблицы видно, что при обосновании выбора понравившихся литературных произведений явно доминируют два мотива — познавательный («я *узнаю* много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях» — 34,5%) и привлекательность героев («мне *правятся герои* этих произведений» — 34,4%). Наиболее же низкая значимость у мотивов, связанных с оценками ближайшего социального окружения («эти произведения любят в моей семье» — 4,5%; «эти произведения порекомендовали мне родители» — 5,9%; «эти произведения популярны среди моих друзей» — 6,8%).

Сравнение ответов мальчиков и девочек (см. таблицу 4) показывает, что девочки существенно чаще при обосновании своего выбора указывают на интерес к межличностным отношениям и психологии поведения, а также на получение в результате чтения сильных эмоциональных переживаний. Мальчики, в свою очередь, чаще фиксируют такие моменты, как привлекательность героя, жанровая специфика и известность произведения. Таким образом, в качестве основных гендерных различий в мотивации литературных предпочтений учащихся можно выделить явную ориентированность девочек на значимость психологических моментов в отношениях между людьми и собственные переживания; для мальчиков же важны литературные герои как значимые личностные образцы. Заметим, что эти гендерные особенности мотивации литературных предпочтений достаточно устойчивы в подростковой субкультуре и отчетливо проявляются при сопоставлении произведений, которые называются в качестве понравившихся мальчиками и девочками [3; 4; 8; 10].

Помимо гендерных факторов, на мотивацию литературных предпочтений учащихся оказывает влияние уровень образования семьи. Так, учащиеся, чьи родители имеют высшее образование, по сравнению с теми подростками, родители которых имеют среднее образование, при обосновании своего выбора понравившихся произведений чаще указывают на его жанровые особенности (25,6% и 16,5% соответственно, $p = .0006$), литературный стиль (13,5% и 8,4% соответственно, $p = .0001$) и авторскую принадлежность (15,0% и 10,4% соответственно, $p = .01$). Подростки из семей со средним образованием обоих родителей, в свою очередь, чаще ссылаются на включенность произведения в школьную программу по литературе (17,8% и 10,4% соответственно, $p = .0001$). Это свидетельствует

Таблица 4.
Мотивация чтения литературных произведений (%)

Мотив	Среднее	Девочки	Мальчики	P =
Это известные произведения, и я должен быть с ними знаком	19,9	16,3	23,7	.0001
В поведении героев я узнаю многие свои черты	17,7	18,8	16,6	–
Я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	34,5	38,8	29,9	.0001
Меня волнует тема произведений	15,8	15,7	15,9	–
Я считаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	15,3	15,0	15,7	–
Эти произведения любят в моей семье	4,5	2,9	6,3	–
Мне нравятся герои этих произведений	34,4	32,9	35,9	–
Эти произведения вызывают во мне сильные переживания	14,7	21,5	7,3	.0001
Поведение героев может служить для меня примером	14,5	13,9	15,1	–
Эти произведения порекомендовали мне родители	5,9	5,2	6,6	–
Эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем	18,3	19,3	17,3	–
Эти произведения популярны среди моих друзей	6,8	6,2	7,4	.0001
Эти произведения включены в школьную программу	12,5	13,1	11,8	–
Мне нравятся произведения этого автора	13,2	13,8	12,6	–
Мне нравятся произведения этого жанра	22,5	19,5	25,9	.0001
Мне нравится литературный стиль (композиция) этих произведений	12,0	12,2	11,8	–

о том, что для детей из слабых социальных страт школьная программа по литературе в гораздо большей степени, чем для детей из высокообразованных семей, является тем нормативным ориентиром, который определяет их ценностные ориентации в области художественной литературы.

С возрастом при обосновании выбора понравившихся произведений среди учащихся заметно увеличивается значимость таких мотивировок, как стилевые особенности произведения, его жанровая принадлежность, популярность среди друзей. Параллельно снижается ориентация на привлекательность героя и рекомендации родителей (см. рисунок 7).

В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о двух явных тенденциях, характеризующих возрастную динамику обоснования учащимися основной школы своего выбора любимых литературных произведений. Одна из них связана с ростом значимости художественно-эстетических критериев, таких как стилевые и жанровые особенности произведения. При этом параллельно снижается привлекательность героя как важного критерия обоснования своей оценки. Это позволяет говорить о том, что к старшим возрастным параллелям основной школы у значительной части учащихся (примерно у трети) происходит

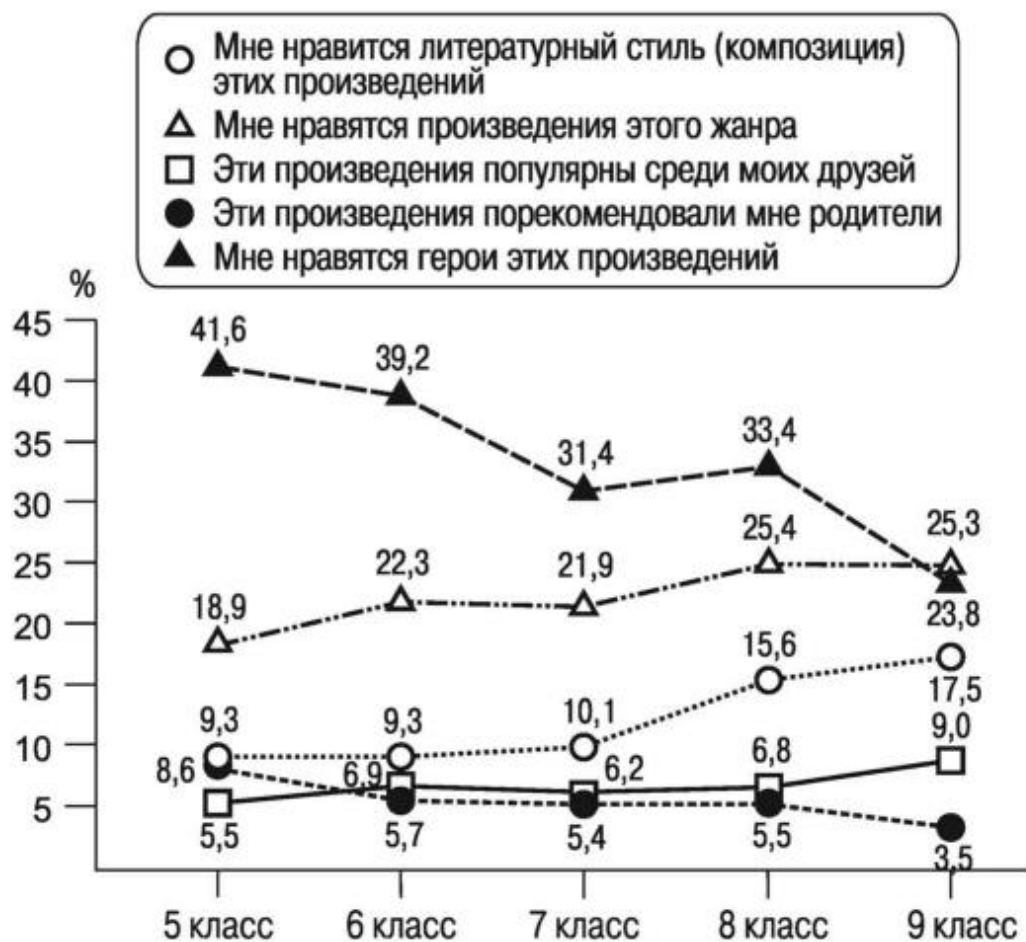


Рисунок 7.

Возрастная динамика обоснования выбора понравившихся литературных произведений (%)

преодоление «наивного реализма» при оценке и восприятии литературных произведений; произведение начинает рассматриваться ими как особая художественная реальность. Другая тенденция имеет явный социальный характер, определяя роль значимых других при формировании оценок литературных произведений. Как мы видим, здесь проявляется общая возрастная тенденция: к старшим классам основной школы уменьшается роль родителей и увеличивается роль друзей. Это, кстати, подтверждают приведенные нами выше данные о характере общения по поводу прочитанных литературных произведений (см. рисунок 6). Иными словами, мы можем говорить о том, что на этапе обучения в основной школе у учащихся по мере взросления меняется характер не только посткоммуникативной, но и предкоммуникативной фазы чтения, т.е. освоение художественной литературы оказывается все более включенным в ситуацию общения со сверстниками.

И наконец, при обосновании учащимися своего выбора понравившихся литературных произведений особый интерес представляет сопоставление возрастной динамики мотивации чтения с их академической успешностью по литературе. В этой связи весьма показательным сопоставлением ответов отличников и троечников. При этом здесь важно обратить внимание на три момента.

Во-первых, явно выделяются два мотива, относительно важности которых существуют выраженные различия между отличниками и троечниками на всем этапе обучения в основной школе. Так, если последние в своих ответах чаще ориентируются на включенность произведений в школьную программу, то отличники обосновывают свой выбор понравившихся произведений вызванными при чтении сильными эмоциональными переживаниями (см. рисунки 8 и 9).

Приведенные на рисунках 8 и 9 данные позволяют сделать вывод о том, что слабоуспевающие школьники в своих ценностных предпочтениях в области художественной литературы сориентированы на нормы школьной программы. По сравнению с ними у учащихся с высокой академической успешностью ценностный выбор любимых литературных произведений определяется вызванными эмоциональными переживаниями.

Во-вторых, в младших возрастных параллелях основной школы (пятый класс) отличники по сравнению с троечниками склонны ориентироваться на жанровые особенности произведения, привлекательность героя и возможность отвлечься от повседневных проблем. Это дает основание к выводу о значимости на этом этапе литературного развития вымышленной ситуации, где действует привлекательный герой. Для троечников же важна известность произведений (см. рисунок 10).

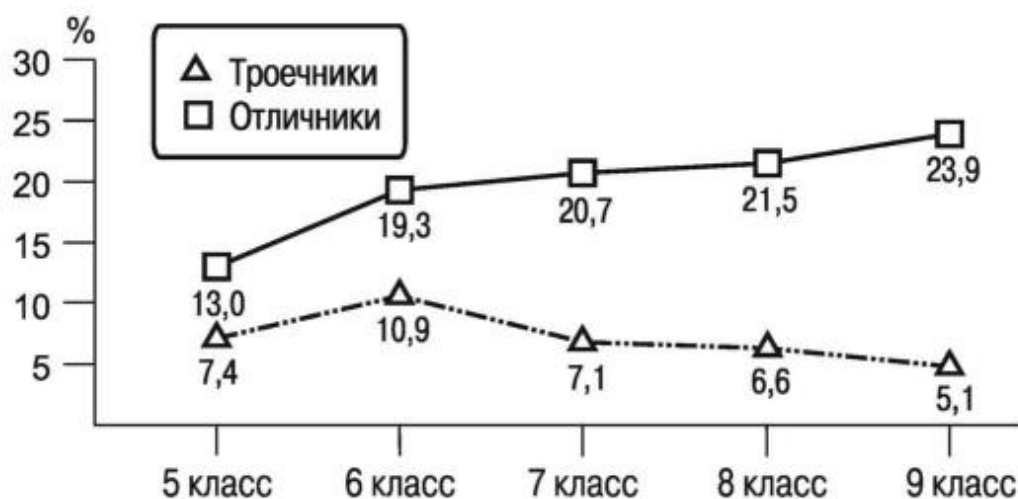


Рисунок 8.

Возрастная динамика мотива «эти произведения вызывают во мне сильный эмоциональный отклик» в зависимости от уровня успеваемости по литературе (%)

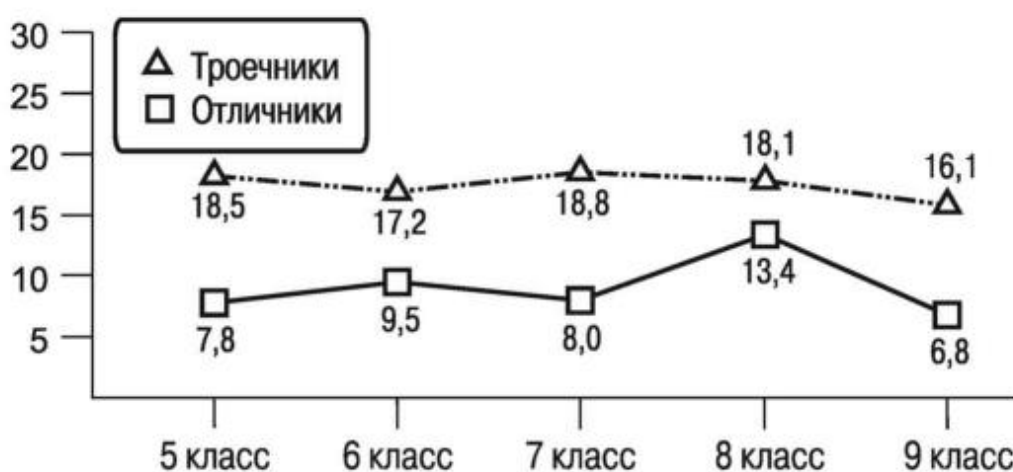


Рисунок 9.

Возрастная динамика мотива «эти произведения включены в школьную программу» в зависимости от уровня успеваемости по литературе (%)

В-третьих, на завершающем этапе основной школы (девятый класс) отличники по сравнению с трюечниками, при обосновании выбора своих любимых произведений чаще фиксируют идентификацию с героем («узнаю многие свои черты»), познавательный потенциал произведения в области человеческих отношений и поведения, стилевые особенности. Трюечники же сориентированы на известность произведений и их популярность среди друзей (см. рисунок 11).

Таким образом, продвинутые в области литературы учащиеся ориентированы при выборе понравившихся произведений на получаемые эстетические переживания. Это базовая характеристика, определяющая их позитивную оценку художественного произведения. При этом на раннем этапе подросткового возраста крайне важна необычность ситуации (выход за рамки повседневности) и привлекательность героя, что опреде-

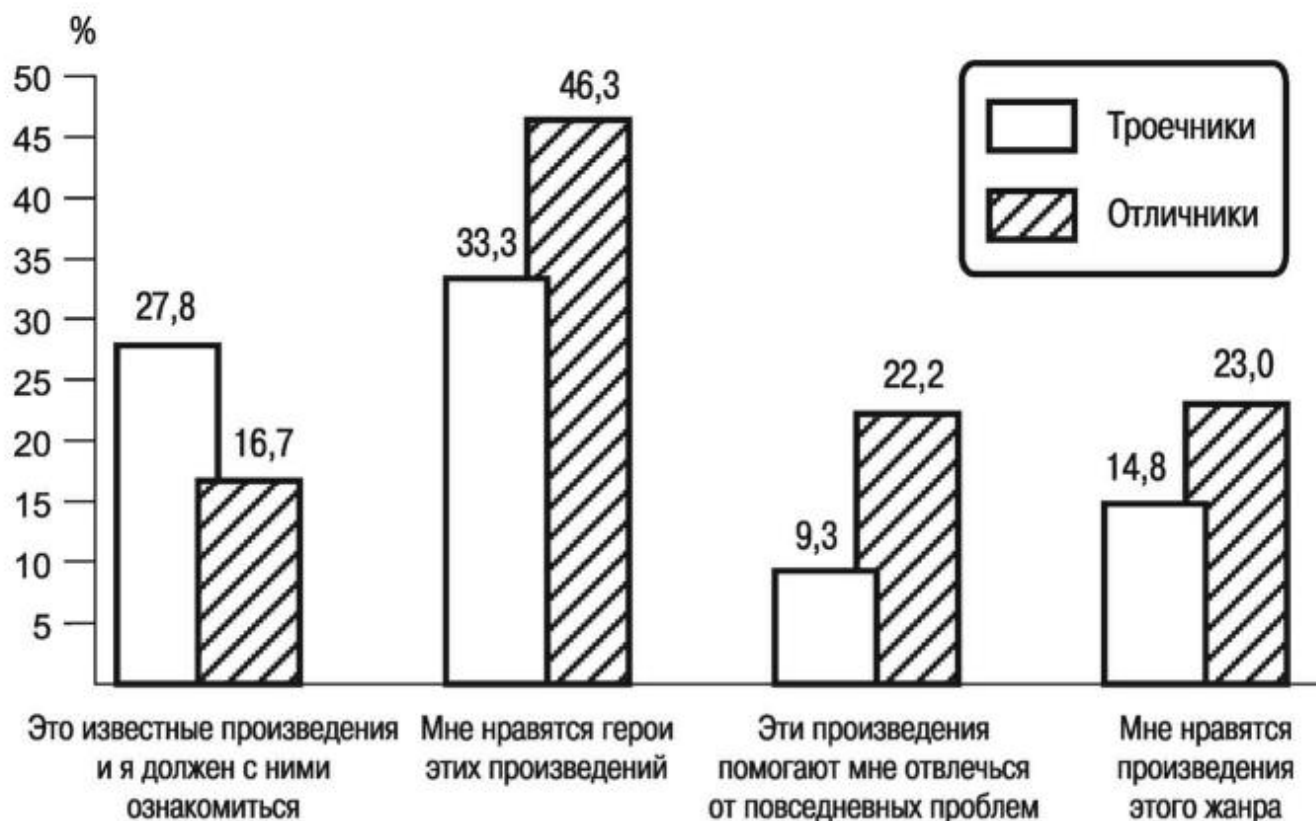


Рисунок 10.
Мотивация выбора литературных произведений у пятиклассников в зависимости от уровня успеваемости (%)

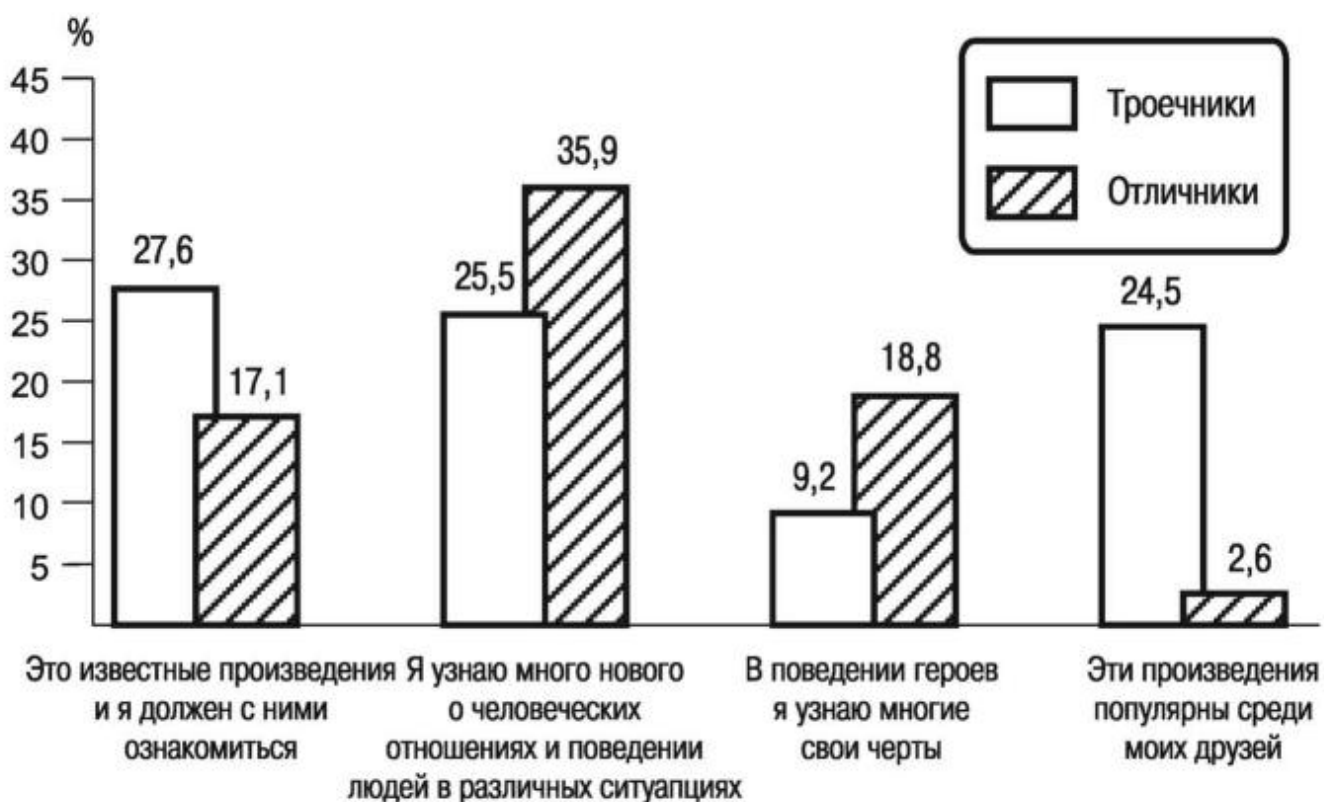


Рисунок 11.
Мотивация выбора литературных произведений у девятиклассников в зависимости от уровня успеваемости (%)

ляет ориентацию на определенный жанр (как правило, приключенческий). При завершении же основной школы для продвинутых в области литературы школьников оказывается важна личностная идентификация с героем и познание психологии человеческих отношений. Учащиеся с низкой академической успешностью по литературе (троечники) ориентированы на внешние нормативные характеристики, фиксирующие несамостоятельность выбора: включенность произведения в школьную программу, его известность, популярность среди друзей.

Понятно, что приведенные в статье данные лишь частично освещают комплекс проблем, характеризующих особенности функционирования художественной литературы в подростковой субкультуре. Выделив лишь отдельные параметры, определяющие особенности литературных интересов школьников (направленность, интенсивность, художественные предпочтения, учебная успешность), мы рассмотрели в основном влияние на них гендерных и возрастных факторов. При этом социально-стратификационные аспекты, влияющие на литературное развитие подростков, были нами лишь обозначены, что задает следующий шаг в дальнейшем анализе полученного эмпирического материала.

Литература

1. Крупник Е.П., Собкин В.С. Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы // Проблемы теории и методики эстетического воспитания школьников. Т.1.— Тбилиси, 1980.— С. 81–91.
2. Писарский П.С., Собкин В.С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры.— М.: ЦСО РАО, 1997.— 96 с.
3. Собкин В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук.— М., 1982.— 169 с.
4. Собкин В.С. Подросток и книга // Просветительская роль культуры: ориентация на молодежную аудиторию: Сборник материалов.— М.: Совет при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству, 2007.— С. 122–125.
5. Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева.— 2007.— № 7.— С. 8–19.
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., Калашникова Е.А. Социология школьной отметки // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI.— М.: Институт социологии образования РАО, 2011.— С. 46–74.
8. Собкин В.С., Катина О.М. О литературном развитии школьников: к вопросу о социокультурной динамике чтения // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI.— М.: Институт социологии образования РАО, 2011.— С. 205–216.
9. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Социально-психологический анализ особенностей литературного развития подростков // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— С. 116–138.
10. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Подросток и художественная литература: динамика изменения читательских интересов // Вестник практической психологии образования.— 2006.— № 2.— С. 36–43.
11. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Особенности литературного развития в подростковом возрасте: динамика социокультурных трансформаций // Вопросы образования.— 2006.— № 4.— С. 310–328.
12. Собкин В.С., Писарский П.С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг.— М.: Министерство образования РФ, 1992.— 79 с.
13. Собкин В.С., Писарский П.С. Круг чтения художественной литературы у старшеклассников // Вопросы психологии.— 1994.— № 5.— С. 43–51.
14. Sobkin V.S, Pisarsky P.S. The Changes in Literature Preferences in Senior Schoolchildren (Based on the Results of Sociological Research of 1976-1991) / Emotions and Art. Problems. Approaches. Explorations.— Perm, 1992.— P. 310–315.

Пикассо в Москве: отношение посетителей выставки

Дайте мне музей, и я заполню его.
П. Пикассо

Выставка работ Пабло Пикассо, проходившая в 2010 году в Государственном музее изобразительных искусств имени А. С. Пушкина, безусловно, стала знаковым событием в культурной жизни столицы. Это мероприятие проводилось под патронатом Президента Российской Федерации Дмитрия Медведева и Президента Французской Республики Николя Саркози и было заявлено как одно из ключевых в рамках года Франции в России. Из Национального музея Пикассо в Париже в Москву прибыла масштабная коллекция произведений художника, которая вместе с картинами, принадлежащими ГМИИ, составила уникальную подборку произведений Пикассо, отражающую шаг за шагом весь его длинный творческий путь. На выставке было представлено 240 работ мастера, в том числе 88 картин, 30 скульптур, керамика, гравюры, десятки рисунков, книг и фотографий. Сам культовый статус Пикассо, его связь с Россией, воспоминания об успехе предыдущей выставки, ознаменовавшей культурную «оттепель» в СССР более полувека назад (1956 год), а также широкая рекламная кампания в СМИ привели к предсказуемому результату: за три месяца экспозицию посмотрело, по некоторым оценкам, более 300 тысяч человек (около 4000 в день). Чтобы «прикоснуться к гению», посетителям приходилось стоять в многочасовых очередях.

Статья подготовлена по материалам социологического исследования, проведенного Институтом социологии образования РАО в рамках договора о сотрудничестве с ГМИИ им. А.С. Пушкина. В анкетировании принимали участие посетители выставки «Пикассо. Москва. Из собрания Национального музея Пикассо, Париж», проходившей в ГМИИ им. А.С. Пушкина с 24 февраля по 23 мая 2010 г.

Статья основана на материалах, полученных в ходе социологического опроса посетителей выставки. Их участие в исследовании было добровольным. После окончания осмотра экспозиции посетителям предлагалось поделиться впечатлениями о выставке, заполнив специально разработанную анкету.

Анкета состояла из 36 вопросов и включала в себя следующие основные тематические блоки: *активность респондентов, связанная с культурным досугом* (посещение музеев и выставок, круг культурного общения, их компетентность в вопросах искусства); *отношение респондентов к выставке и творчеству Пикассо* (мотивация посещения выставки, эмоциональное восприятие произведений Пикассо, информированность о творчестве Пикассо, мнение о востребованности творчества Пикассо в современном мире); *социально-демографические и социально-стратификационные характеристики респондентов* (пол, возраст, уровень образования, сфера деятельности и др.).

Исследование проводилось на протяжении всех трех месяцев, в результате чего были получены заполненные анкеты от 4031 респондента.

Кратко характеризуя выборку наших респондентов, отметим, что три четверти в ней (71,2%) составили женщины. Что касается возрастного состава опрошенных посетителей, то можно сказать, что Пикассо «все возрасты покорны»: в числе наших респондентов были люди от 10 до 82 лет. При дальнейшем анализе нами было выделено семь возрастных групп: до 17 лет включительно (9,0%); от 18 до 23 лет (39,6%); от 24 до 29 лет (17,0%); от 30 до 39 лет (10,5%); от 40 до 54 лет (13,5%); от 55 до 64 лет (6,8%); старше 65 лет (3,6%). Важно отметить, что численность наименьшей группы (старше 65 лет) представлена 140 респондентами, что позволяет проводить достаточно корректные сопоставления мнений и этой возрастной группы с другими группами опрошенных.

При характеристике выборки отметим распределение респондентов по уровню образования: со средним образованием — 6,9%, со средним специальным — 3,2%, с неоконченным высшим — 20,3%, с высшим — 62,1%, с ученой степенью (кандидаты и доктора наук) — 5,9%. Необходимо подчеркнуть, что среди взрослых респондентов (в подвыборке, исключая школьников и студентов) 79,1% имеют высшее образование и 9,7% — ученую степень. Всего же в подвыборке взрослых посетителей выставки доля тех, кто имеет только среднее образование, составляет 1,1%. Таким образом, общий уровень образования взрослых посетителей выставки очень высок.

Помимо вопроса об уровне образования, нас также интересовало и наличие у респондентов художественного образования. Доля тех, кто имеет

высшее художественное образование, составляет 7,3%, окончили колледж 3,2%, а 16,1% отметили, что они имеют дополнительное художественное образование (художественная школа, студия и т. п.). Суммарно доля тех респондентов, кто не получил никакого художественного образования, составляет 73,4%. В то же время важно отметить, что среди учащихся процент охваченных дополнительным художественным образованием заметно выше — 36,4% школьников и 19,8% студентов. Иными словами, значительная часть школьников и студентов действительно проявляет повышенный интерес к изобразительному искусству.

Помимо вышеупомянутых характеристик, важен и вопрос о сфере профессиональной деятельности посетителей выставки. Среди опрошенных 6,8% составляют школьники и 34,4% студенты. Профессионально заняты в сфере искусства и культуры 9,7% респондентов, 9,6% — в сфере экономики и финансов, 8,6% — в образовании, 6,8% — в науке, 6,1% — в сфере архитектуры и дизайна. Работников сферы здравоохранения среди посетителей выставки 5,7%, государственных служащих — 5,0%, представителей силовых структур — 1,0%. Приведенные данные свидетельствуют, что в силу большой численности выборки мы при необходимости можем проводить вполне корректные сопоставления ответов респондентов, принадлежащих к разным профессиональным группам, а также проводить специальный анализ ответов школьников и студентов.

Ответы посетителей выставки на вопрос об их материальном положении распределились следующим образом: к малообеспеченному слою себя отнесли 18,5% (каждый пятый), а к среднеобеспеченному — 68,0%. Доля тех, кто оценивает свое материальное положение выше среднего, составляет 13,5%.

Наконец, завершая характеристику выборки, обратимся к месту проживания респондентов. Полученные нами данные показывают, что 74,2% респондентов проживают в Москве, 10,7% — в Московской области, 12,8% — в других населенных пунктах России. Гостей из ближнего зарубежья среди опрошенных посетителей 1,0%, из дальнего зарубежья — 1,2%. Среди жителей Москвы доля тех, кто проживает в столице с рождения, составляет 55,0%, более 10 лет — 16,4%, от 6 до 10 лет — 7,0%, менее 6 лет — 21,7%.

Представленный в статье материал сгруппирован в три основных раздела, характеризующих предкоммуникативную фазу посещения выставки, отношение посетителей выставки к творчеству Пикассо и мнение респондентов о результатах посещения выставки.

Анализ предкоммуникативной фазы посещения выставки

В ходе опроса мы предлагали респондентам оценить ряд моментов, которые характеризуют предкоммуникативную фазу посещения выставки Пикассо. К ним относятся ответы на вопросы об источниках информации, на которые ориентировались респонденты при принятии решения о посещении выставки; об индивидуальном или совместном характере посещения выставки; о мотивах, побудивших респондентов посетить выставку; об их информированности о творчестве Пикассо до посещения выставки. Ответы посетителей выставки анализировались относительно влияния демографических (пол, возраст) и социокультурных факторов (уровень образования, материальное положение, наличие специального художественного образования и др.).

Ориентация на различные информационные каналы

В ходе опроса респондентам задавался вопрос о том, откуда они узнали о выставке Пикассо, проходящей в Государственном музее изобразительных искусств. Полученные результаты показывают, что наиболее значимым источником является ситуация межличностного общения: вариант ответа «от знакомых» выбрали 43,9% опрошенных. На втором месте по частоте упоминаний находится телевидение (35,8%), на третьем — Интернет (22,4%). Остальные информационные источники отмечены сравнительно небольшим числом респондентов. Так, на печатные издания, радио и наружную рекламу в качестве источника информации о выставке указали соответственно 6,1%, 5,8% и 5,4% опрошенных. Другие источники, помимо отмеченных, упомянули 3,6% респондентов. В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что посещение выставки для значительной части респондентов является актом социально-ориентированного поведения, когда практически для каждого второго посетителя выставки (43,9%) значимой оказывается информация, полученная от ближайшего социального окружения.

Анализ полученных данных показал, что в целом женщины по сравнению с мужчинами более ориентированы на объявления о выставке по телевидению (37,5% и 31,9% соответственно; различия статистически значимы на уровне .0005) и в печатных изданиях (7,0% и 3,8% соответственно; $p = .0004$). Мужчины же несколько чаще отмечают информацию, полученную от знакомых (47,4% и 42,5% соответственно; $p = .02$).

Весьма показательна и возрастная динамика ответов на данный вопрос (см. рисунок 1).

Как видно из рисунка, с возрастом у респондентов явно увеличивается ориентация на такие каналы получения информации, как телевидение, радио и печатные издания. В то же время последовательно снижается значимость информации о выставке, получаемой респондентами в ситуациях межличностного общения («от знакомых»). На наш взгляд, это косвенно свидетельствует о реальном снижении с возрастом межличностных контактов.

Весьма показательна динамика изменения значимости Интернета. Как источник информации о выставке он более востребован в возрастных группах от 18 до 54 лет, причем наиболее ориентированы на него респонденты в возрасте 24–29 лет. К пенсионному же возрасту значимость Интернета заметно снижается. На наш взгляд, здесь проявляется общая ситуация, связанная с более низким уровнем владения ИКТ респондентами этого возраста. Важно и другое обстоятельство, которое связано с тем, что в более старших возрастных группах сам факт посещения выставки уже не манифестируется как акт социально-ориентированного действия, а связан с другими мотивами: интересом к искусству, поддержанием внутрисемейного общения и др.

Помимо особенностей влияния возрастного фактора, интерес представляет также анализ особенностей ориентации посетителей выставки

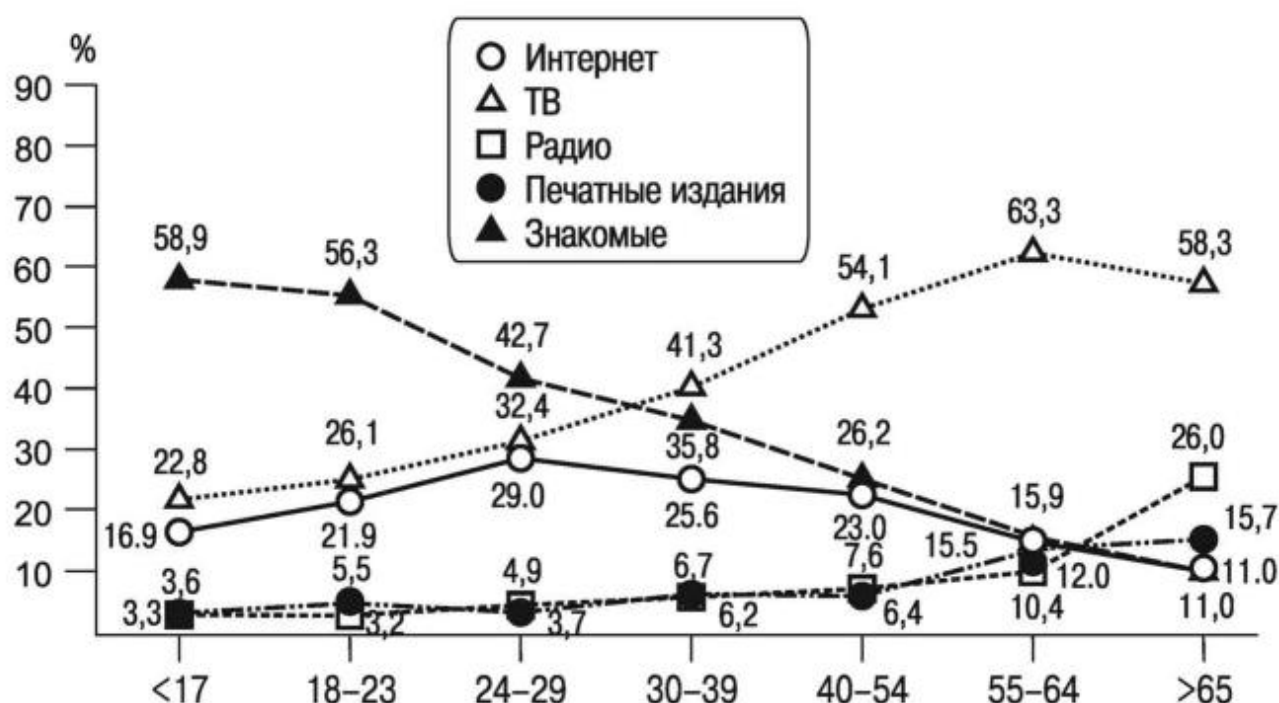


Рисунок 1.

Возрастная динамика изменения значимости различных источников информации о выставке Пикассо (%)

на различные источники информации в зависимости от уровня их художественного образования. В качестве примера на рисунке 2 приведены данные о значимости межличностной коммуникации (получение информации о выставке «от знакомых») у респондентов с разным уровнем художественного образования.

Из рисунка видно, что респонденты, имеющие художественное образование (высшее, среднее специальное или дополнительное), по сравнению с теми посетителями, кто его не имеет, чаще отмечают, что информацию о выставке они получили «от знакомых». Это позволяет сделать вывод о том, что информация о культурных событиях играет более значимую роль в ситуациях межличностного общения среди респондентов, имеющих художественное образование.

И наконец, весьма своеобразно проявляется влияние социальной среды при сравнении ответов коренных москвичей и недавних мигрантов (тех, кто живет в Москве менее трех лет). Так, полученные данные показывают, что последние существенно чаще отмечают, что узнали о выставке Пикассо от своих знакомых (55,0% и 42,7% соответственно; $p = .0002$). Это позволяет высказать предположение о том, что недавние

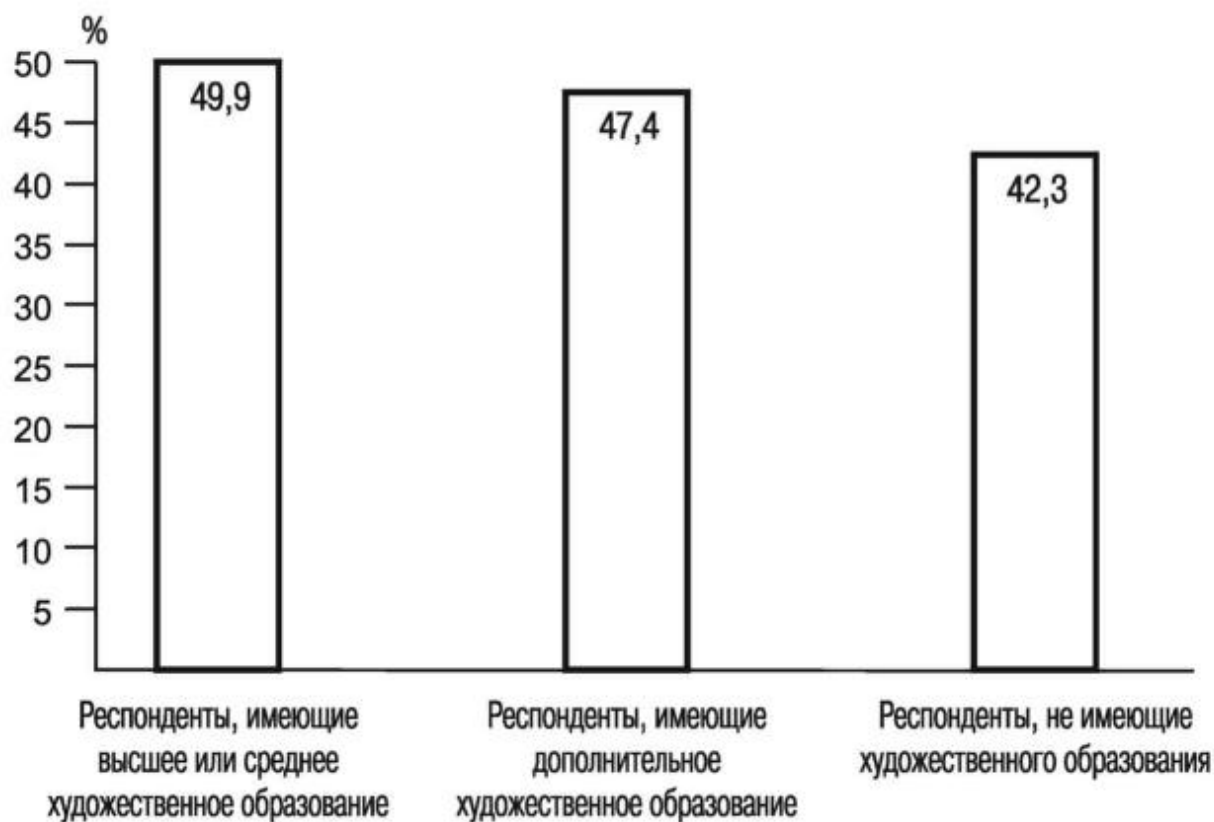


Рисунок 2.

Получение информации о выставке Пикассо в процессе межличностной коммуникации (вариант ответа «от знакомых») среди респондентов с различным уровнем художественного образования (%)

мигранты, приобретая опыт жизни в мегаполисе, ориентированы в первую очередь на стилевые особенности социального поведения, характерные для их микросоциального окружения, именно там они и получают наиболее референтную для себя информацию. При этом необходимо учитывать, что в нашем случае мы говорим о мигрантах с высоким образовательным статусом, подавляющее большинство которых имеют высшее или незаконченное высшее образование.

Знакомство посетителей выставки с творчеством Пикассо

В ходе опроса мы задавали респондентам специальный вопрос о степени их знакомства с творчеством Пикассо до посещения выставки. Ответы на него показывают, что в целом среди посетителей выставки достаточно высока доля тех, кто специально интересовался творчеством Пикассо. Так, например, «знакомы с его творчеством по специализированным изданиям (альбомы, описания биографии)» 28,6% респондентов. Помимо этого, каждый пятый (20,5%) указал, что посещал прежде музеи, где были выставлены работы Пикассо, и специализированные выставки, посвященные его творчеству.

Сопоставление ответов мужчин и женщин на данный вопрос указывает на то, что в целом женщины по сравнению с мужчинами оказались более информированы о творчестве Пикассо. Так, среди них существенно выше доля тех, кто знаком с работами Пикассо по энциклопедиям, художественным справочникам (45,7% и 41,1% соответственно, $p = .005$) и специализированным изданиям (30,4% и 24,2% соответственно; $p = .0002$).

С возрастом также весьма заметно увеличивается доля тех респондентов, кто специально интересовался творчеством Пикассо до посещения выставки (см. рисунок 3).

Помимо фиксации последовательного увеличения с возрастом доли «продвинутых» посетителей выставки (т. е. знакомых с творчеством Пикассо по специальным изданиям и посещавших ранее музеи и выставки его работ), приведенные на рисунке данные позволяют отметить также еще одну достаточно характерную тенденцию, которая касается двух разных стратегий знакомства с творчеством художника. Так, мы видим, что в молодом возрасте (до 39 лет) информационный компонент (знакомство с творчеством художника по специальным изданиям и альбомам) существенно опережает реальный опыт (знакомство с оригиналами в музеях и на выставках). А в более старших возрастных группах (от 40 лет) этот

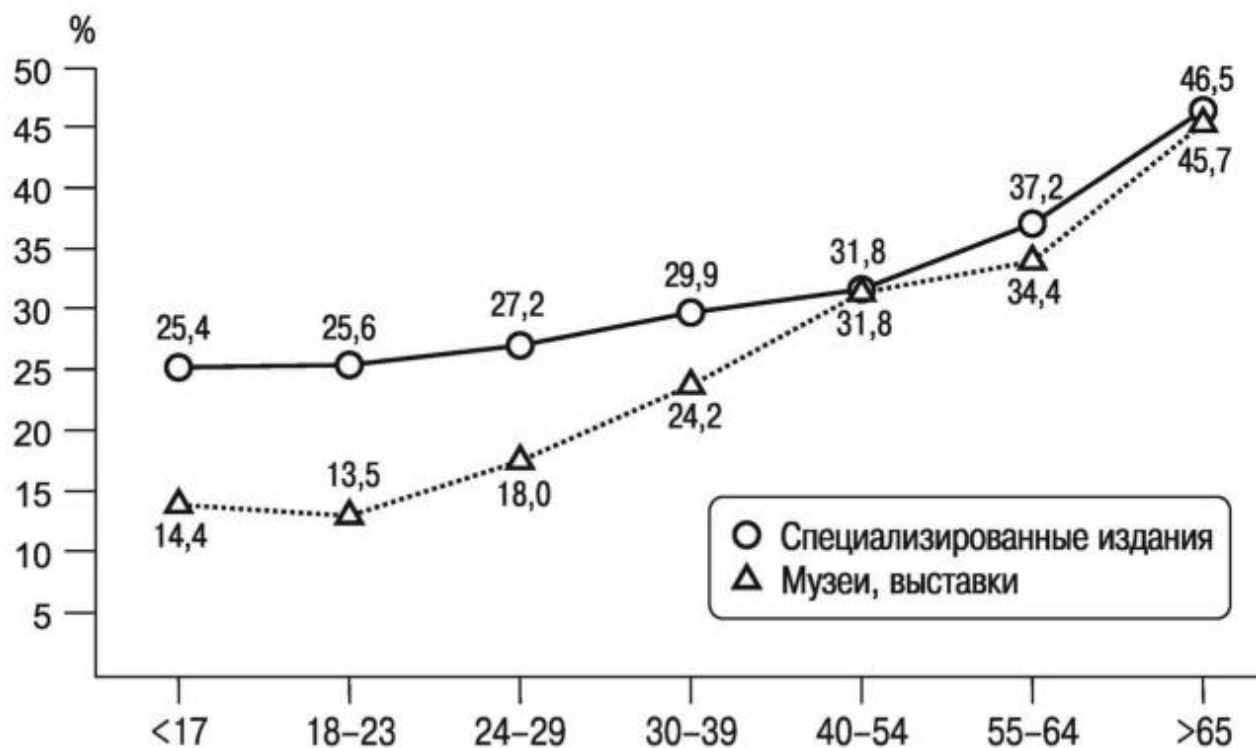


Рисунок 3.

Знакомство с творчеством Пикассо до посещения выставки в различных возрастных группах (%)



Рисунок 4.

Знакомство респондентов с разным уровнем художественного образования с творчеством Пикассо до посещения выставки (%)

разрыв ликвидируется. Стоит добавить, что рост в старших возрастных когортах доли посетителей, знакомых с творчеством Пикассо по специализированным изданиям и выставкам его работ, коррелирует и с большей

ориентированностью их представителей на информационные источники о выставке, а не на общение со знакомыми. В связи с этим можно, по всей видимости, говорить о большей значимости для них «знаниевых» информационных аспектов.

Респонденты, имеющие художественное образование (высшее или среднее специальное), существенно чаще по сравнению с посетителями без художественного образования отмечают свое знакомство с творчеством Пикассо ещё до посещения выставки (см. рисунок 4).

В то же время сопоставление ответов школьников и студентов на этот вопрос показывает, что они практически идентичны. Так, среди школьников указывают на знакомство с творчеством Пикассо «по специализированным изданиям» 25,9%, а среди студентов — 25,3%; отметили, что «посещали музеи и выставки, посвященные творчеству Пикассо», 15,0% и 12,7% соответственно. Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе получения высшего образования не происходит существенного изменения в интересе к изобразительному искусству по сравнению со школой.

Индивидуальный или коллективный характер посещения выставки

В ходе опроса мы выясняли у респондентов, с кем они пришли на выставку. Этот момент представляется важным, поскольку характеризует достаточно существенные, на наш взгляд, особенности посещения выставки. Действительно, индивидуальное или совместное посещение в социально-психологическом плане различаются принципиально, поскольку реакция на художественное произведение (оценка, эмоции, интерпретация) при совместном посещении, как правило, ориентирована на собеседника, то есть предполагает ответную реакцию *значимого другого*. Иными словами, восприятие художественного произведения включено в данном случае в контекст социально-психологического взаимодействия, определяя и содержание межличностного общения как в ходе посещения выставки, так и после. В этом отношении совместное восприятие искусства смещает акценты, характерные для традиционной схемы художественной коммуникации автор — произведение — зритель. Здесь важной оказывается и реакция на значимого другого, его восприятие, а также презентация ему своего понимания художественного произведения. Иными словами, смысловой акцент восприятия и понимания смещен на значимого другого.

Ответы респондентов распределились следующим образом. Каждый шестой отметил, что пришел на выставку один (16,3%). Весьма высока доля

тех, кто пришел с членами семьи (21,2%). С друзьями (знакомыми) пришли на выставку 16,3% респондентов. Менее распространенным оказался ответ «с коллегами (одноклассниками, однокурсниками)» (7,3%). Наиболее же популярен вариант «с другом/подругой» (38,9%). В целом мы видим, что явно доминируют коллективные формы посещения выставки.

Более детальный анализ данных позволил выделить характерные возрастные различия в посещении выставки. Так, например, с возрастом среди посетителей последовательно увеличивается доля тех, кто пришел на выставку один, и параллельно снижается число пришедших со знакомыми (см. рисунок 5).

Представленные на рисунке данные показывают, как с возрастом последовательно изменяется среда межличностного общения, сужается круг значимых контактов, определяющих социокультурную ситуацию освоения искусства. В то же время на эти данные можно взглянуть иначе: с возрастом приобретается «самодостаточность» при восприятии художественных произведений. В каком-то смысле здесь можно говорить и о том, что коммуникативный процесс, необходимый для восприятия, оценки и интерпретации художественных произведений, с возрастом интериоризируется, т.е. переходит во внутренний план.

Особый интерес представляет анализ двух других вариантов ответа. Один из них характеризует посещение музея с членами семьи,

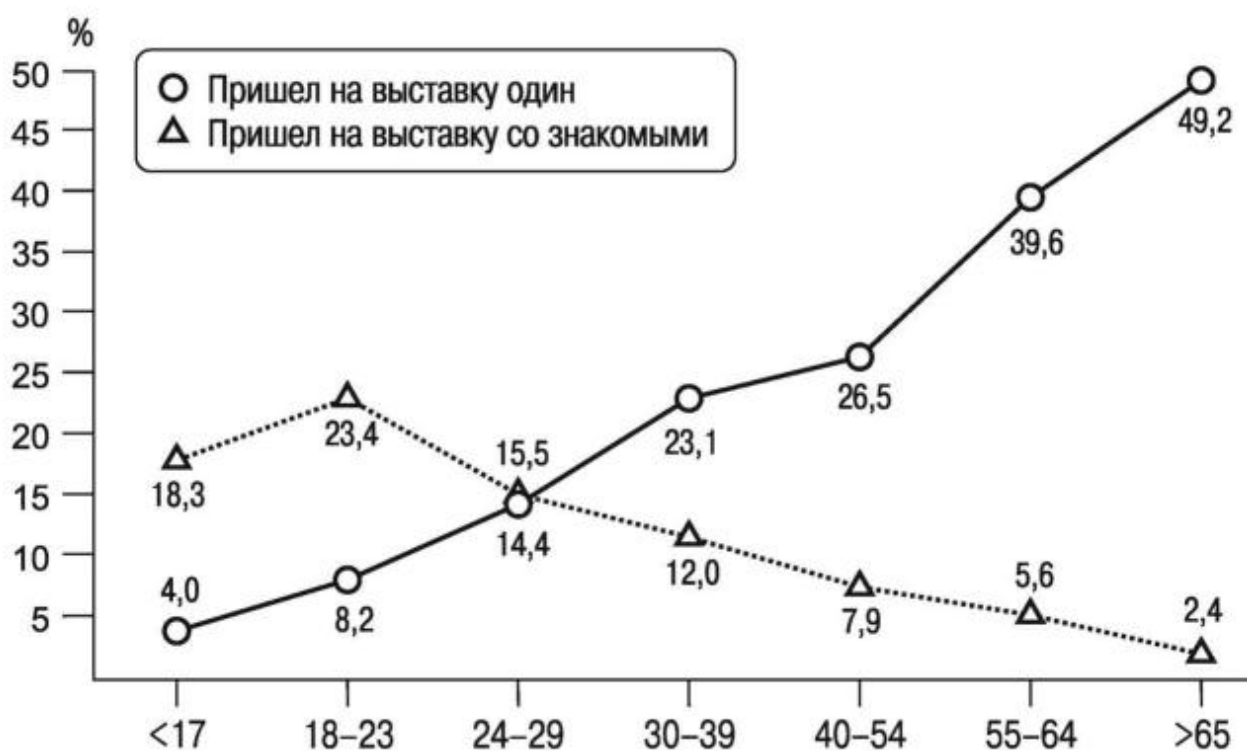


Рисунок 5.

Доля посетителей, отметивших, что они пришли на выставку самостоятельно и со знакомыми, в различных возрастных когортах (%)

что свидетельствует об актуализации семейно-ролевых позиций (детско-родительских или супружеских) при посещении выставки. Вторым вариантом — посещение музея со «значимым другим (другом/подругой)» — ориентирует саму ситуацию посещения музея на интимно-личностное общение. Возрастная динамика изменения значимости этих двух ситуаций приведена на рисунке 6.

Как видно из рисунка, значимость ситуации интимно-личностного общения (посещение выставки с другом/подругой) наиболее высока среди возрастных когорт 18–23 и 24–29 лет, тогда как в следующих возрастных группах она существенно снижается. Это позволяет сделать вывод о том, что в юношеском и молодежном возрасте, когда актуализирована потребность именно в интимно-личностном общении, поиске значимого другого, коммуникативные ситуации обращения к искусству имеют принципиальное значение. Скажем иначе: сама ситуация совместного восприятия искусства выступает как особое средство самораскрытия и понимания (узнавания) другого.

Динамика возрастных изменений, связанных с предпочтением совместного с членами семьи посещения выставки, также весьма показательна, поскольку, с одной стороны, фиксирует снижение значимости «семейного» общения с искусством по сравнению с интимно-личностным

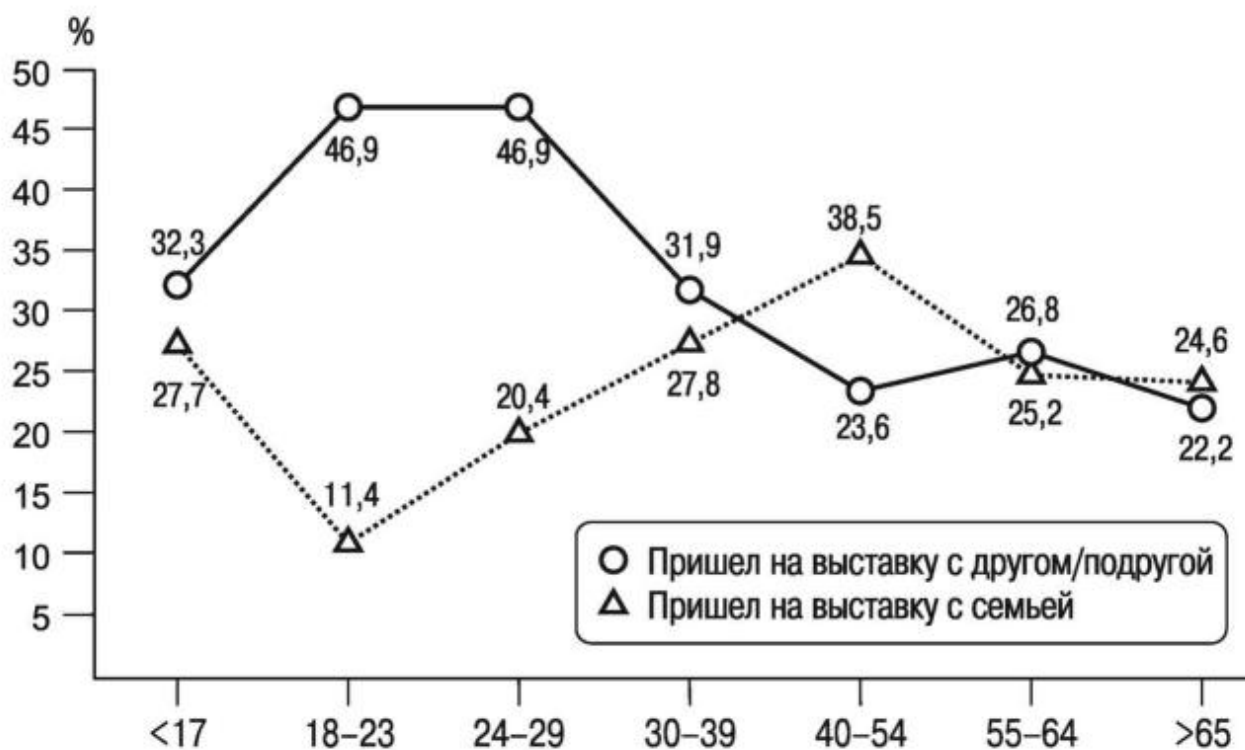


Рисунок 6.

Доля посетителей, отметивших, что они пришли на выставку с другом/подругой и с членами семьи, в различных возрастных когортах (%)

общением в юношеском возрасте, а с другой — последовательную актуализацию с возрастом супружеской и родительской позиции. В этом отношении весьма показателен возрастной этап от 40 до 54 лет, когда явно доминирует семейное посещение выставки.

И наконец, достаточно характерные различия в посещении выставки выявились между коренными москвичами и недавними мигрантами. Так, если среди первых более распространено семейное посещение выставки (21,1% и 14,0% соответственно; $p = .006$), то для проживающих в Москве менее 3 лет характерно посещение выставки с друзьями и знакомыми (23,0% и 14,9% соответственно; $p = .0006$). Эти данные подтверждают уже отмеченный нами выше момент об особой роли ближайшего социального окружения (друзей, знакомых) при адаптации недавних мигрантов к жизни в мегаполисе.

Мотивы посещения выставки

Для характеристики содержательных особенностей зрительского поведения вопрос о мотивах посещения выставки является, на наш взгляд, одним из центральных, поскольку он в сочетании с рядом других социальных индикаторов позволяет построить социокультурную типологию посетителей выставки. Ответы респондентов о мотивах посещения ими выставки Пикассо приведены в таблице 1.

Как видно из приведенных в таблице данных, доминирующими являются четыре мотива: важность знакомства с творчеством известного художника (41,8%); посещение выставки как участие в важном событии культурной жизни города (35,2%); интерес к мировой художественной культуре («стараюсь посещать все привозные выставки знаменитых художников»; 27,6%) и интерес к творчеству Пикассо, желание увидеть его работы в оригинале (21,6%). Остальные мотивы указываются существенно реже.

Следует отметить характерные различия в мотивах посещения выставки среди мужчин и женщин. Так, женщины заметно чаще мужчин фиксируют мотивы, обуславливающие нормативный стиль поведения при приобщении к художественной культуре: участие в культурном событии, стремление приобщиться к мировой культуре, интерес к французской живописи, стремление получить эмоциональные переживания от восприятия картин. Мужчины же более мотивированы влиянием социального окружения: рекомендации знакомых, желание «составить компанию» друзьям.

Таблица 1.
Мотивы посещения выставки Пикассо (%)

	Среднее N = 3920	Женщины N = 2758	Мужчины N = 1109	P =
Это известный художник, с творчеством которого я должен быть знаком	41,8	42,2	40,8	–
Это событие в культурной жизни города, которое я не мог пропустить	35,2	36,4	32,4	.02
Я стараюсь посещать все привозные выставки знаменитых художников	27,6	30,6	20,1	.00001
Я давно интересуюсь творчеством Пикассо, и это уникальная возможность увидеть его работы в оригинале	21,6	22,0	20,4	–
Произведения этого художника вызывают у меня сильный эмоциональный отклик	14,4	15,2	12,4	.02
Эту выставку порекомендовали мне друзья/знакомые	12,9	11,9	15,4	.01
Я являюсь поклонником французской живописи	8,9	9,8	6,3	.0001
Я пришел на выставку за компанию	4,7	3,7	7,1	.0001
Я попал(-а) на выставку случайно	1,7	1,5	2,5	–

Наряду с гендерными различиями интерес представляет также и анализ динамики изменения мотивации посещения выставки среди респондентов разных возрастных групп (см. рисунки 7 и 8).

На рисунке 7 приведены три мотива, значимость которых последовательно увеличивается с возрастом: посещение выставки Пикассо как участие в важном культурном событии, стремление посещать выставки знаменитых художников, интерес к французской живописи. Нетрудно заметить, что все указанные мотивы в целом определяют стремление к реализации культурно-нормативной модели поведения, характеризующейся повышенным интересом к изобразительному искусству. При этом можно

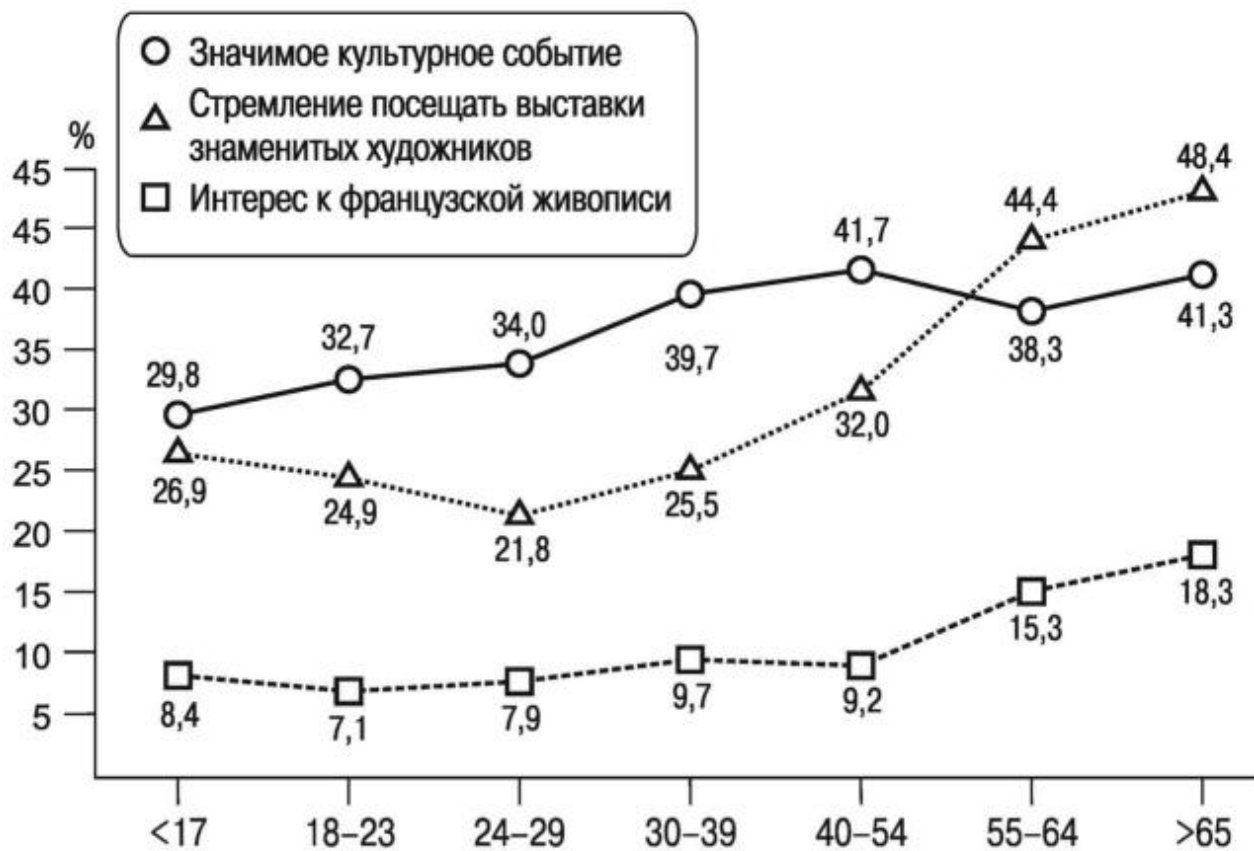


Рисунок 7.

Мотивы посещения выставки, значимость которых с возрастом увеличивается (%)

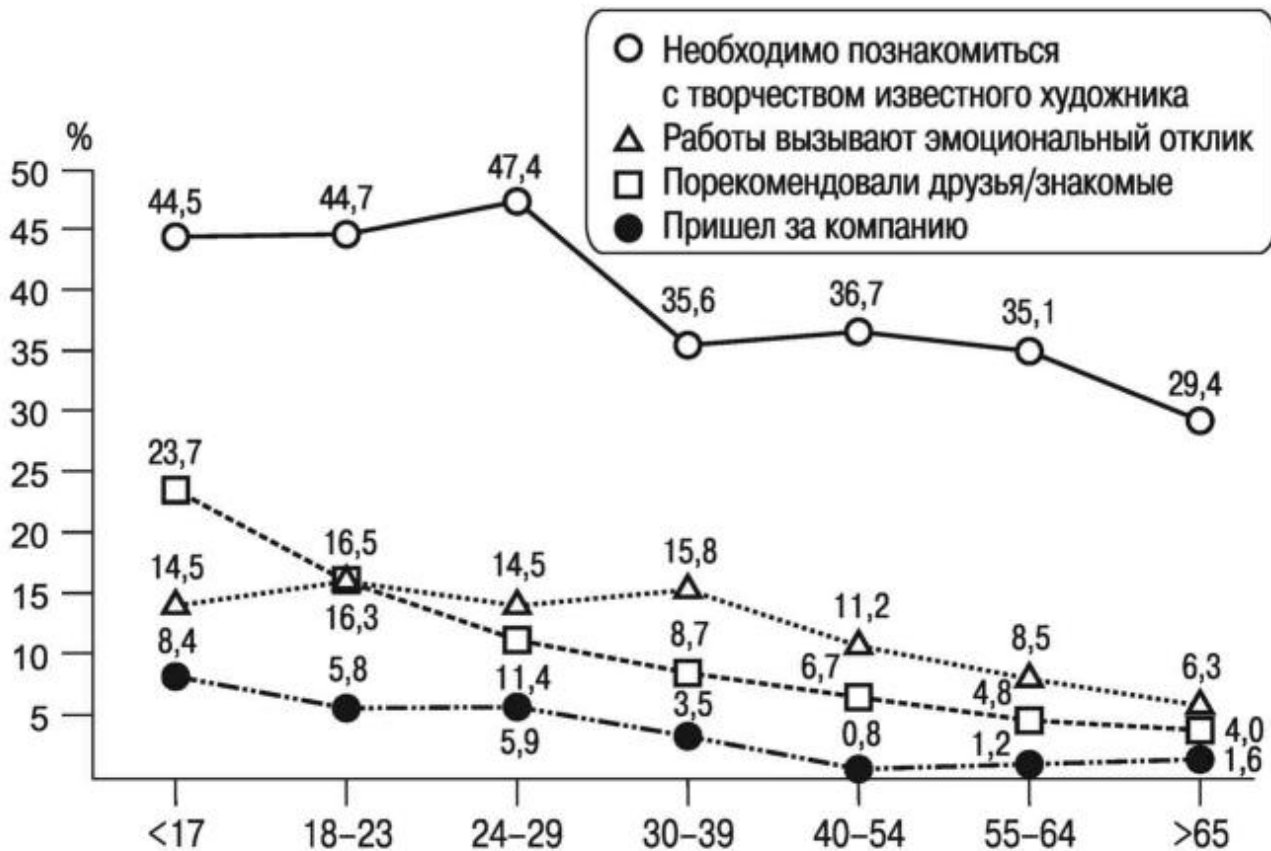


Рисунок 8.

Мотивы посещения выставки, значимость которых с возрастом снижается (%)

отметить весьма своеобразную логику актуализации разных типов мотивации по мере взросления. Так, например, если стремление «*участвовать* в культурных событиях» последовательно увеличивается начиная со старшего школьного возраста (17 лет), то желание «*посещать выставки известных зарубежных художников*» заметно увеличивается с 30 лет. Интерес же к особому направлению живописи («*французская живопись*») актуализируется в более старших возрастных группах. Таким образом, общая возрастная логика в данном случае состоит в конкретизации личного интереса к живописи от участия в культурном событии к общему интересу к зарубежному искусству и конкретно французской живописи.

Если приведенные на рисунке 7 данные, как мы отметили выше, характеризуют в целом ориентацию на *поддержание культурно-нормативной модели поведения* при общении с искусством, то мотивы, представленные на рисунке 8, фиксируют различные аспекты мотивации, которые снижаются с возрастом: нормативный познавательный интерес («*это известный художник, с творчеством которого я должен быть знаком*»), стремление получить эмоциональные переживания («*произведения этого художника вызывают у меня сильный эмоциональный отклик*») и влияние микросоциального окружения («*порекомендовали друзья/знакомые*», «*пришел за компанию*»). При этом характерно, что динамика снижения с возрастом значимости разных типов мотивации также имеет заметные различия. Так, влияние социального окружения последовательно снижается уже начиная со старшего школьного возраста (17 лет). Существенное снижение значимости нормативной познавательной мотивации («*должен быть знаком*») происходит ближе к 30 годам. Наконец, последовательное снижение мотивации, связанной со стремлением получить эмоциональные переживания, происходит после 40 лет.

С целью проведения более детального анализа возрастной динамики изменения мотивации посещения выставки Пикассо нами был проведен специальный факторный анализ, в ходе которого была сформирована матрица данных, столбцы которой представляли собой подвыборки представителей разных возрастных когорт, а строки — варианты мотивов посещения выставки Пикассо. Таким образом, ячейка матрицы (пересечение строки и столбца) фиксирует процент представителей определенной возрастной группы, выбравших соответствующий мотив посещения выставки. Далее полученная матрица общей размерностью 9X7 (строки X столбцы) была факторизована методом Главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера. В результате было выделено два биполярных фактора, описывающих 91,9% общей суммарной дисперсии.

Структура первого фактора **F1 «влияние микросоциального окружения — желание участвовать в культурном событии» (70,6%)** выглядит следующим образом:

Я пришел на выставку за компанию, вместе со своими друзьями/ знакомыми	.94
Эту выставку порекомендовали мне друзья/знакомые	.93
Это известный художник, с творчеством которого я должен быть знаком	.86
<hr/>	
Это событие в культурной жизни города, которое я не мог пропустить	-.98

Как мы видим, на положительном полюсе данного фактора сгруппировались мотивы, определяющие посещение выставки под влиянием ближайшего социального окружения («за компанию», «порекомендовали друзья»). Подобный тип мотивации характеризует желание соответствовать ценностным ориентациям и нормам, распространенным в кругу друзей/знакомых, причем в данном случае такой нормой является желание ознакомиться с творчеством известного художника. Отрицательный полюс фактора характеризуется внутренней мотивацией: посещение выставки связано с потребностью участвовать в значимом культурном событии («не мог пропустить»).

Структуру второго фактора **F2 «углубленный познавательный интерес, ценитель искусства — ситуативность, желание получить эмоциональные переживания» (21,3%)** определяют следующие мотивы:

Я давно интересуюсь творчеством Пикассо, и это уникальная возможность увидеть его работы в оригинале	.91
Я стараюсь посещать все привозные выставки знаменитых художников	.80
Я являюсь поклонником французского искусства	.75
<hr/>	
Произведения этого художника вызывают у меня сильный эмоциональный отклик	-.80
Я попал на выставку случайно	-.92

На положительном полюсе фактора сгруппировались мотивы, определяющие посещение выставки как *целенаправленное поведение* — интерес к творчеству Пикассо. Важно обратить внимание и на то, что подобная мотивация характеризует поведение «продвинутого» зрителя, «ценителя искусства», привыкшего к посещению музеев, для которого важно знакомство с произведениями искусства в *оригинале*. Противоположный полюс данного фактора характеризует случайность посещения выставки и связан с желанием получить эмоциональные переживания.

Особый интерес представляет размещение в пространстве выделенных факторов представителей разных возрастных когорт (см. рисунок 9).

Как мы видим, самые молодые посетители выставки (до 17 лет) разместились в квадранте I, содержание которого, с одной стороны, определяется стремлением посетить выставку под влиянием ближайшего социального окружения (внешняя мотивация), а с другой — познавательной мотивацией, связанной с интересом к живописи. Представители следующих возрастных когорт (18–23 года и 24–29 лет) разместились в квадранте IV. Для них также характерна внешняя мотивация, связанная с влиянием социального окружения и необходимостью следовать определенной культурной норме («это известный художник, с творчеством которого я *должен*

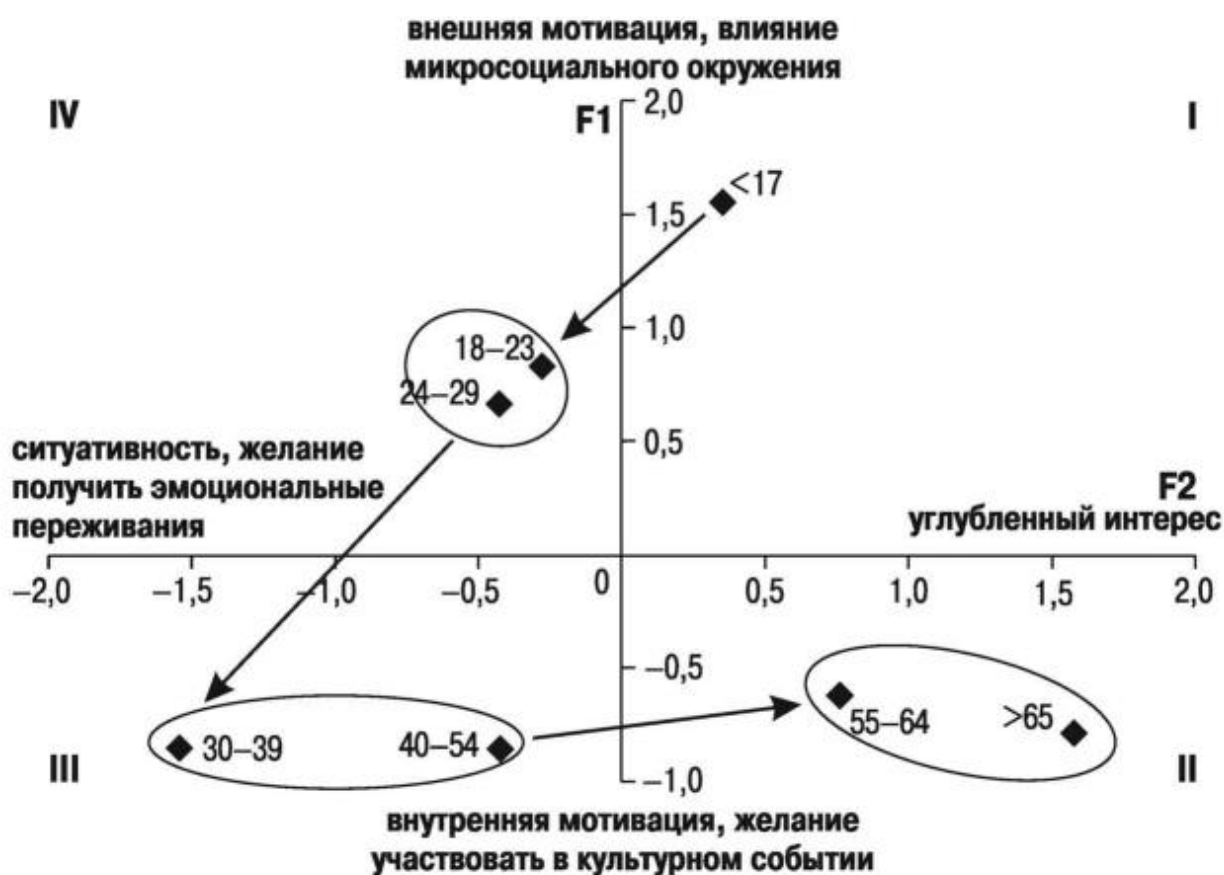


Рисунок 9.

Размещение представителей разных возрастных групп в пространстве факторов F1 и F2

быть знаком»). В то же время для этой группы посетителей сам приход на выставку во многом случаен. При посещении выставки для них в первую очередь важна не столько познавательная мотивация, сколько стремление получить сильный эмоциональный отклик. Заметим, что выше, обсуждая ответы на вопрос, касающийся совместного или индивидуального посещения выставки, мы отмечали, что совместное посещение предполагает именно обмен мнениями и эмоциями с ближайшим социальным окружением, что и характерно для данной группы. Респонденты из более старших возрастных групп (30–39 лет и 40–54 года) разместились в квадранте III. Принципиальным отличием, определяющим своеобразие их мотивации, является переориентация с внешней мотивации на внутреннюю. Посещение выставки определяется в данном случае не столько желанием поддержать групповые нормы, сколько индивидуальным стремлением участвовать в культурной жизни («событие, которое я не мог пропустить»). При этом сохраняется и потребность в эмоциональных переживаниях, связанных с восприятием живописи. Наконец, представители старших возрастных групп разместились в квадранте II, который характеризует ориентация на внутреннюю мотивацию и углубленный познавательный интерес к живописи.

С нашей точки зрения, представленная на рисунке 9 возрастная динамика изменения мотивации посещения выставки, в свою очередь, может быть рассмотрена и как динамика, определяющая становление мотивации приобщения к изобразительному искусству. Действительно, здесь мы сталкиваемся с определенным возрастным *циклом*, фиксирующим последовательный переход от познавательной мотивации к стремлению получить эмоциональные переживания и от внешней мотивации к внутренней. Подчеркнем, что этот цикл соответствует разным возрастным этапам развития интереса к художественному творчеству. В связи с этим, на наш взгляд, требует специального обсуждения вопрос о «проекции» данной возрастной логики развития мотивации в практику работы массовой школы по приобщению учащихся к искусству. При этом понятно, что растянутый во времени естественный цикл становления интереса к изобразительному искусству должен быть особым образом преобразован («сжат») при организации образовательного процесса.

И наконец, помимо возрастной динамики изменения мотивации, особый интерес представляет своеобразие мотивов посещения выставки у респондентов, имеющих разный уровень художественного образования. Наиболее очевидные различия здесь обнаружены относительно двух мотивов — стремления увидеть Пикассо в оригинале и ориентации на собственные эмоциональные переживания при восприятии его про-



Рисунок 10.

Различия в мотивации посещения выставки Пикассо среди респондентов с разным уровнем художественного образования (%)

изведений. Сравнительные данные относительно значимости этих двух мотивов для респондентов с разным уровнем художественного образования приведены на рисунке 10.

Приведенные на рисунке данные отчетливо показывают, что респонденты, имеющие высшее художественное образование, существенно отличаются по своей мотивации от тех, кто такового не получил. Повторимся, принципиальным здесь является мотив получения сильных эмоциональных переживаний от восприятия картин данного художника и возможность увидеть его работы в оригинале. В связи с этим, продолжая линию обсуждения материалов с точки зрения использования их в массовой практике преподавания в школе, подчеркнем, что респонденты с высоким уровнем художественного образования выступают как эталонная, нормативная модель, относительно которой и должна выстраиваться стратегия художественного воспитания в общеобразовательной школе. И здесь, подчеркнем, наиболее существенными моментами выступают потребность получения *художественных переживаний* при восприятии искусства и особое отношение к художественному произведению — *ценность оригинала*, а не копии.

Отношение посетителей выставки к творчеству Пикассо

В этом разделе мы рассмотрим особенности отношения посетителей выставки к творчеству Пабло Пикассо. При этом отдельное внимание мы уделим следующим аспектам: оценка творчества Пикассо как признанного классика; доступность его творчества для понимания; характеристика наиболее важных, с точки зрения посетителей выставки, моментов его творчества; оценка респондентами творчества Пикассо в контексте мировой и отечественной культуры.

Пикассо — классика или современность?

Пикассо прожил долгую творческую жизнь. Первые крупные работы были выполнены им уже в четырнадцатилетнем возрасте, и его активность не угасала на протяжении всей жизни. Работая практически в течение всего XX века, он постоянно экспериментировал, менял свою живописную манеру, обращался к разным жанрам изобразительного искусства. На протяжении всей его жизни не утихали споры и дискуссии относительно его творчества как среди профессионалов (художников, искусствоведов), так и среди простых зрителей. Порой оценки были прямо противоположны, а ряд работ получил скандальную известность. В связи с этим особый интерес представляет оценка его творчества в настоящее время: является ли он в восприятии сегодняшних посетителей выставки классиком или по-прежнему воспринимается как представитель современного искусства?

Ответы респондентов на данный вопрос распределились практически поровну: 41,0% считают, что Пикассо является уже классиком, а 46,1% относят его к представителям современного искусства. Характерно, что при ответе на данный вопрос проявилось явное влияние двух параметров: возраста и оценки зрителями уровня своей художественной компетентности. Так, например, респонденты с низким уровнем оценки своей компетентности в области изобразительного искусства существенно чаще уходят от ответа, выбирая вариант «у меня нет мнения» (23,5%), в то время как среди респондентов с высоким уровнем самооценки таких лишь 7,2% ($p = .00001$). Другой параметр, который связан с возрастом респондентов, показывает, что в возрастной группе до 17 лет существенно ниже доля тех, кто считает Пикассо классиком (28,4%). В более старшем

возрасте этот вариант ответа встречается существенно чаще: например, в возрастной когорте 18–23 года их доля составляет уже 40,6% ($p = .00001$). На наш взгляд, подобные различия в ответах отнюдь не случайны. Дело в том, что возрастную группу до 17 лет представляют учащиеся общеобразовательных школ, ценностно-нормативные ориентации которых в области изобразительного искусства сформированы преимущественно под влиянием школьной программы, а в ней творчество Пикассо практически не представлено. Респонденты же, принадлежащие к другим возрастным группам, уже менее ориентированы на значимость школьной программы. Оценивая возрастную динамику ответов на этот вопрос, важно отметить и другой момент, связанный с тем, что среди ответов респондентов старше 65 лет преобладают те, где Пикассо оценивается как представитель современного искусства (54,8%). Подобная тенденция, с нашей точки зрения, также вполне объяснима, поскольку для людей старшего поколения Пикассо является их современником, и, как следствие, временная социокультурная дистанция здесь существенно меньше.

Влияние творчества Пикассо на культурную жизнь

В ходе опроса мы просили респондентов высказать свое мнение о том, прослеживается ли сегодня влияние творчества Пикассо в различных областях культурной жизни, таких как мода, архитектура, дизайн, кино, литература. Следует отметить, что каждый десятый (10,5%) не отмечает подобного влияния. Остальные варианты ответов распределились следующим образом: влияние творчества Пикассо на дизайн отметили 47,6%, на моду — 30,0%, на архитектуру — 21,0%, на кино — 11,4%, на литературу — 4,2%. Помимо этого, следует отметить, что значительное число респондентов (39,4%) дали обобщенный ответ, считая, что творчество Пикассо оказало влияние на многие сферы культуры.

Респонденты, относящие Пикассо к классикам чаще по сравнению с теми, кто считает его представителем современного искусства, склонны отмечать, что творчество художника оказывает влияние на многие сферы культуры (45,5% и 36,2% соответственно; $p = .00001$). Добавим, что с возрастом предпочтение этого варианта ответа последовательно увеличивается (см. рисунок 11).

Анализ полученных материалов показывает, что мнение о влиянии творчества Пикассо на различные сферы культуры зависит как от уровня их художественного образования, так и от уровня оценки своей компетентности в области изобразительного искусства. Например, респон-

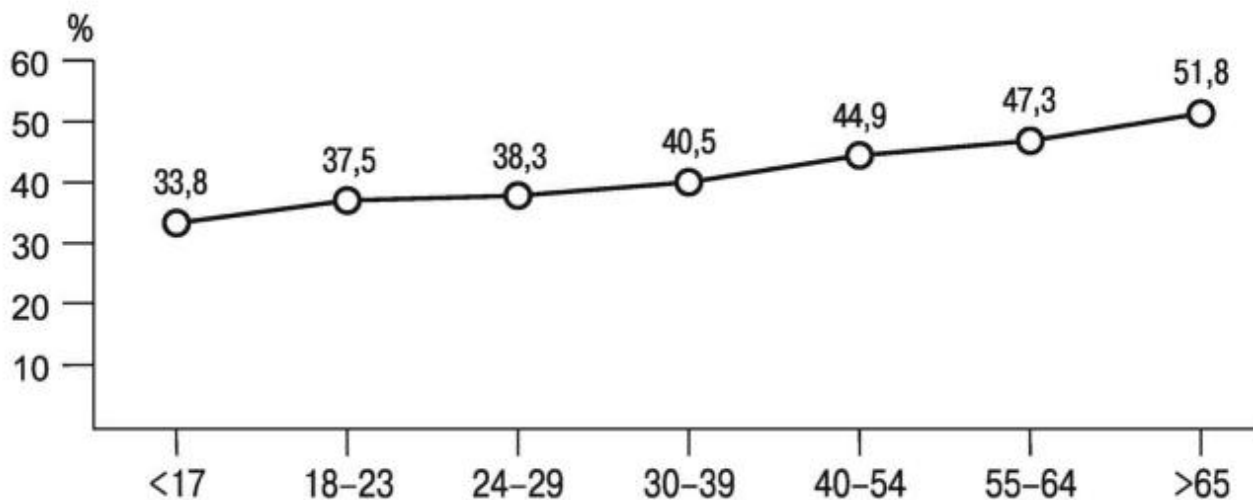


Рисунок 11.

Мнение о «влиянии творчества Пикассо на многие сферы культуры» в разных возрастных когортах (%)

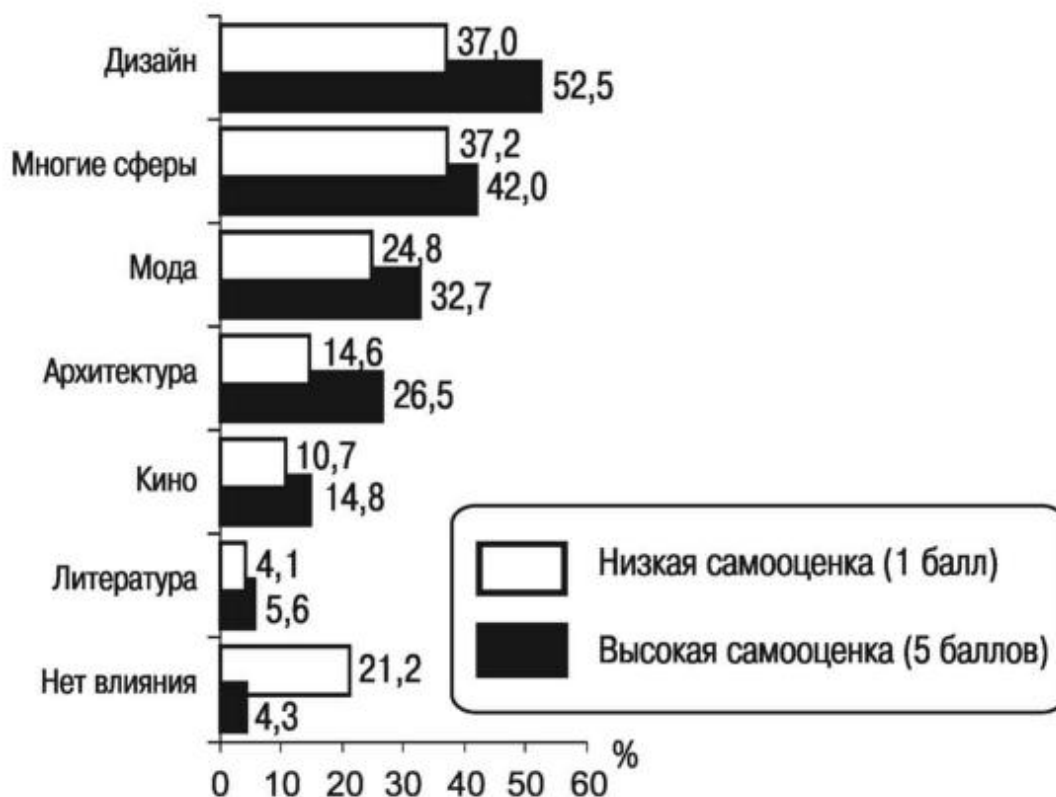


Рисунок 12.

Распределение мнений респондентов с высокой и низкой оценкой своей компетентности в области изобразительного искусства о влиянии творчества Пикассо на различные сферы культуры (%)

денты с высшим художественным образованием по сравнению с теми, кто такового не имеет, гораздо чаще отмечают влияние творчества Пикассо на киноискусство (16,0% и 10,1% соответственно; $p = .002$). Те же, у кого нет художественного образования, чаще отмечают отсутствие влияния

творчества Пикассо на современную культуру (12,4% и 4,0% соответственно; $p = .0001$). На рисунке 12 приведены ответы респондентов с высокой и низкой оценкой своей компетентности в области изобразительного искусства на данный вопрос.

Как видно из рисунка, респонденты с высокой оценкой своей компетентности в области искусства гораздо чаще склонны отмечать влияние творчества Пикассо на дизайн, архитектуру, моду, кино. Таким образом, «продвинутые» посетители выставки в большей степени склонны рассматривать творчество Пикассо в широком социокультурном контексте.

Доступность для понимания

В процессе анкетирования мы просили респондентов оценить, насколько сложным для понимания, с их точки зрения, является творчество Пикассо. Четверть опрошенных (24,6%) считают, что оно вполне доступно и его может понять каждый. Остальные результаты распределились следующим образом: 39,6% считают, что для понимания творчества Пикассо необходимо обладать развитым художественным вкусом; 28,8% полагают, что для понимания Пикассо необходимо обладать широкой эрудицией в области культуры и искусства; и наконец, 7,7% отмечают, что для понимания творчества Пикассо необходимо специальное художественное образование.

Анализ материалов показывает, что респонденты с низкой оценкой уровня своей художественной компетентности в области изобразительного искусства по сравнению с теми, чья самооценка в данной сфере высока, чаще указывают на то, что творчество Пикассо «может понять каждый» (29,2% и 20,1% соответственно; $p = .03$). В то же время респонденты, высоко оценивающие уровень своей компетентности, чаще фиксируют необходимость наличия для понимания творчества Пикассо развитого художественного вкуса (44,0% и 30,7% соответственно; $p = .004$) и специального художественного образования (15,1% и 9,0% соответственно; $p = .04$). В принципе, подобные результаты вполне ожидаемы. В психологическом отношении они свидетельствуют о своеобразной проекции оценки собственной художественной компетентности на суждения относительно легкости или, наоборот, сложности понимания произведений искусства: для подтверждения собственного статуса эксперта в этой области важно фиксировать сложность понимания художественного произведения.

Сходная тенденция проявляется и при анализе влияния на ответы респондентов наличия у них художественного образования. Так, напри-

мер, посетители выставки, имеющие высшее художественное образование, чаще указывают на необходимость специального художественного образования для понимания творчества Пикассо по сравнению с теми, кто подобного образования не получил (16,7 и 6,8% соответственно; $p = .00001$). Напротив, респонденты, не имеющие такого образования, значительно чаще отмечают, что понимание творчества Пикассо доступно каждому (25,7% и 18,1% соответственно; $p = .004$). Таким образом, мы видим, что при ответе на данный вопрос достаточно отчетливо проявляется действие защитных механизмов: посетители без специального художественного образования и с низкой оценкой уровня своей компетентности в области изобразительного искусства склонны полагать, что понимание творчества Пикассо вполне доступно для неподготовленного зрителя. Иными словами, «они пришли на выставку не зря и им *все понятно*».

Оценка основных ценностных ориентиров творчества Пикассо

Отдельный вопрос анкеты был направлен на выявление мнений респондентов о тех ценностных ориентирах, которые, с их точки зрения, наиболее характерны для работ Пикассо. В процентном соотношении ответы на него распределились следующим образом: «желание найти новые грани изображения действительности» — 67,4%; «интерес к образу человека» — 21,8%; «желание быть все время новым, другим» — 21,2%; «желание поспорить с классиками» — 15,3%. Таким образом, мы видим, что доминантой при оценке творчества Пикассо выступает характеристика его работ как новаторских, экспериментальных. Особое видение реальности (ее *отстранение* — термин, используемый В. Шкловским [7]) является той особой чертой, которая характеризует Пикассо, по мнению зрителей. Следует заметить, что в целом подобное распределение вариантов ответов достаточно устойчиво в различных возрастных группах и не зависит от уровня художественного образования. Можно лишь добавить, что представители более старшего возраста (от 55 лет и старше) существенно чаще по сравнению с молодыми зрителями (до 30 лет) отмечают, что характерным моментом, определяющим творчество Пикассо, является желание постоянно быть новым, другим. Так, в группе от 18 до 23 лет этот вариант выбирают 17,1%, а от 55 до 64 лет — 32,5% ($p = .00001$). Иными словами, респонденты более старшего возраста уделяют повышенное внимание своеобразной личностной акцентуации Пикассо, потребности в самоизменении (экспериментированию не столько с реальностью, сколько с самим собой).

Оценка творчества Пикассо по шкалам Дали

С целью более детального анализа особенностей отношения посетителей выставки к творчеству Пикассо мы использовали и другой технический прием, который заключался в оценке респондентами своего впечатления от работ художника по ряду шкал. Сами предложенные шкалы (техника, вдохновение, цвет, сюжет, гениальность, композиция, оригинальность, таинственность, подлинность) были заимствованы нами у Сальвадора Дали, который с их помощью оценивал творчество различных художников [2]. Заметим, что, на наш взгляд, использованная Дали процедура оценки творчества художников сходна с методическим принципом семантического дифференциала Чарльза Осгуда, который впоследствии широко использовался для изучения особенностей восприятия искусства [5]. В связи с этим отметим также, что опыт обработки оценок Сальвадора Дали методом факторного анализа был предпринят Хосе Алонзо [1] и повторен нами в 2009 году.

В ходе опроса мы предлагали респондентам дать оценку в баллах от 1 («слабо выражено») до 9 («выражено очень сильно») своему впечатлению от творчества Пикассо по каждой из предложенных шкал. Наиболее высоко (8,3 балла) творчество Пикассо характеризуется по параметру «оригинальность», на втором месте (7,7 балла) — «вдохновение», третье и четвертое место делят шкалы «тайна» и «гениальность» (7,5 балла), далее идут «цвет» и «подлинность» (7,4 балла), «техника» (7,2 балла), «композиция» (6,9 балла) и «сюжет» (6,4 балла).

Использование подобной шкальной методики позволяет провести сопоставление оценок творчества Пикассо разными подвыборками опрошенных. В качестве примера приведем оценки трех групп респондентов, отличающихся мотивацией посещения выставки. Для одной из них характерно желание получить сильный эмоциональный отклик, другая группа — те, кто пришел выставку, реализуя нормативную мотивацию («это известный художник, с творчеством которого я должен быть знаком»), третьи попали на выставку случайно (см. рисунок 13).

Как видно из приведенных на рисунке данных, те, кто пришел на выставку, руководствуясь желанием получить сильные эмоциональные переживания, наиболее высоко оценивают творчество Пикассо по всем предложенным шкалам. Те же, кто посетил ее, следуя нормативной мотивации, оценивают творчество художника заметно ниже. Наконец, те, кто попал на выставку случайно, дают наиболее низкие оценки по всем предложенным шкалам. При этом проявляются и различия в иерархии значимости тех или иных характеристик творчества. Так, например, если

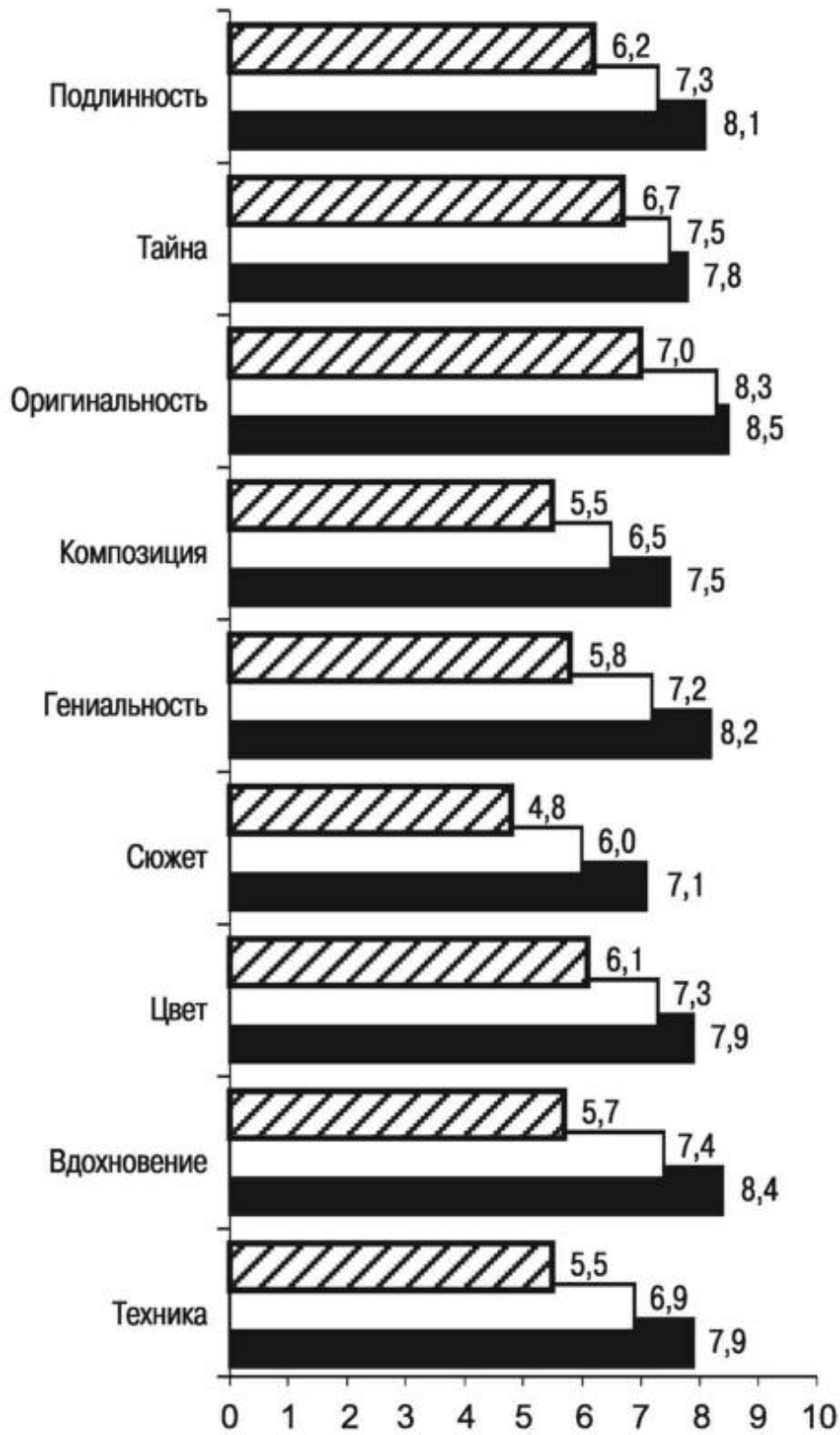
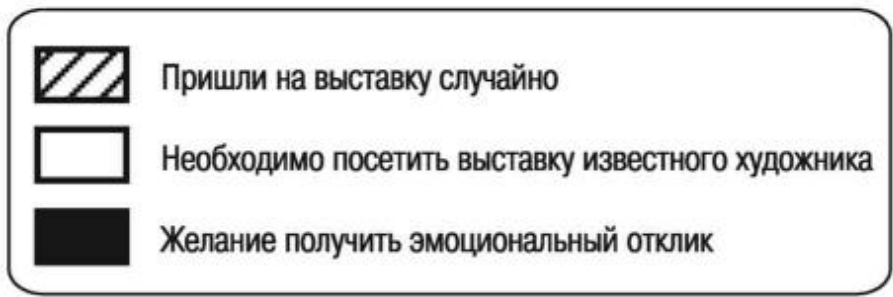


Рисунок 13.

Оценка творчества Пикассо респондентами с разной мотивацией посещения выставки (баллы)

в подвыборке респондентов, пришедших на выставку с желанием «получить эмоциональный отклик», «вдохновение» при оценке творчества Пикассо стоит на втором месте, то среди тех, кто посетил выставку случайно, эта характеристика занимает более низкую позицию.

Следует подчеркнуть, что если различия в мотивации посещения выставки явно обнаруживают себя в оценке творчества художника по предложенным шкалам, то другие факторы (возраст респондента, оценка своей компетентности в области изобразительных искусств и даже уровень художественного образования) проявляются не столь отчетливо. В лучшем случае мы обнаруживаем статистически значимые различия между сравниваемыми группами по двум-трем шкалам. Это позволяет сделать вывод о том, что именно различия в мотивации определяют характер оценок творчества Пикассо. По сути, в данном случае мы затрагиваем вопрос, касающийся смыслообразующей функции мотива. Так, например, мы видим, что посетители выставки, пришедшие с желанием получить глубокие эстетические переживания, совершенно иначе подходят к оценке творчества художника.

Пикассо и деятели мировой культуры

Весьма показательны ответы посетителей выставки на вопрос о том, кого из деятелей мировой культуры они считают наиболее близкими Пикассо. В определенной степени это характеризует оценку творчества Пикассо в общем культурном контексте. Ответили на этот открытый вопрос 30,8% респондентов, 33,0% затруднились ответить, 27,5% назвали Пикассо самобытным художником, 8,7% вообще не стали отвечать на данный вопрос.

В результате обработки ответов мы получили список из 270 высказываний, куда, помимо конкретных имен, вошли и обобщенные варианты, характеризующие то или иное течение или направление (импрессионисты, авангардисты, футуристы и др.). С учетом частотности тех или иных высказываний мы составили ядерный список имен художников, писателей, кинематографистов, архитекторов и других деятелей культуры, который включает в себя 62 персоны. Суммарно на них приходится 86,2% поданных голосов. В таблице 2 приведены имена тех, кто назывался наиболее часто.

Как мы видим, наиболее часто творчество Пикассо связывается посетителями выставки с именами Дали, Ван Гога Матисса, Малевича, Шагала, Модильяни, Гогена, Кандинского, Сезанна, Брака и Моне. В эту группу лидеров вошли только художники, и на ее долю приходится 78,6% от всех поданных голосов.

Список деятелей мировой культуры, которых посетители выставки считают наиболее близкими Пикассо (число поданных голосов)

Дали	477	Тулуз-Лотрек	11	Лорка	4
Ван Гог	219	Врубель	8	Бунюэль	4
Матисс	124	Фрида Кало	8	Сикейрос	4
Малевич	83	Жан Кокто	8	Скрябин	4
Шагал	79	Феллини	7	Мунк	4
Модильяни	73	Гойя	7	Хундертвассер	4
Гоген	54	Шемякин	7	Гертруда Стайн	3
Кандинский	52	Дега	7	Маркес	3
Сезанн	50	Шнитке	6	Мур	3
Брак	42	Рембрандт	6	Петров-Водкин	3
Моне	40	Ренуар	6	Пушкин	3
Церетели	22	Да Винчи	6	Сартр	3
Стравинский	18	Бакст	6	Шванкмайер	3
Аполлинер	17	Филонов	5	Хармс	3
Уорхол	16	Линч	5	Коко Шанель	3
Леже	16	Н. Гончарова	5	Кафка	3
Дягилев	15	Магритт	5	Дерен	3
Миро	14	Хемингуэй	5	Босх	3
Гауди	13	Эль Греко	4	Ле Корбюзье	3
Мане	13	Пауль Клее	4	А. Бартнев	3
Маяковский	12	Эрнст Неизвестный	4		

Понятно, что структурировать данный список можно по разным основаниям. Так, например, мы видим, что в нем довольно много представителей русской культуры — каждый четвертый (27,4%), суммарно на их долю

приходится 20,5% от числа поданных голосов. Достаточно заметны в этом списке и писатели (14,5%), хотя общее число отданных им голосов невелико (3,2%). Помимо этого, в список вошли известные музыканты, представители киноискусства, а также деятели театра и архитекторы.

Помимо этих общих моментов, стоит также обратить внимание и на то, что в ядерном списке значимо представлены художники и деятели культуры, которые были лично связаны с Пикассо (фактически каждый пятый — 20,4%). Можно полагать, что подобные ответы связаны именно с посещением выставки, поскольку на ней подробно представлены информационные материалы, касающиеся сотрудничества Пикассо с Дягилевым, Стравинским, Лоркой и др. И в этом, на наш взгляд, проявляется образовательный потенциал выставки, расширяющий общекультурный контекст представлений о творчестве Пикассо у ее посетителей.

Пикассо и деятели русской культуры

Мы уже отметили, что в числе близких Пикассо деятелей мировой культуры посетителями выставки довольно часто назывались русские имена. С целью уточнения особенностей влияния творчества Пикассо на русскую культуру мы предлагали посетителям выставки более развернуто ответить на следующий вопрос: «Кого из деятелей русской культуры Вы считаете наиболее близкими Пикассо?». При этом предлагалось указать музыкантов, литераторов, архитекторов, представителей кино- и изобразительного искусства. Следует отметить, что весьма значительное число респондентов (44,2%) затруднились ответить на данный вопрос, выбрав вариант ответа «у меня нет мнения по данному вопросу». Помимо этого, каждый шестой (15,4%) считает, что «никто из представителей русской культуры не был близок Пикассо». Таким образом, в целом попытались ответить на данный вопрос менее 40% респондентов. При этом следует отметить, что число ответов по деятелям каждого вида искусства отличается весьма существенно. Так, например, музыкантов назвали 508 человек, художников — 403, литераторов — 395, деятелей кино — 282, архитекторов — 144. С учетом этих предварительных замечаний приведем имена тех представителей русской культуры в разных видах искусства, с которыми посетители выставки наиболее часто связывают творчество Пикассо (см. таблицу 3).

Приведенные в таблице 3 имена деятелей русской культуры представляют собой ядерные списки, определяющие тот общий художественный контекст русской культуры, в котором посетителями музея воспринима-

Деятели русской культуры, которых посетители выставки считают наиболее близкими к творчеству Пикассо (число поданных голосов)

Таблица 3.

Изобразительное искусство	Музыка	Литература	Кино	Архитектура
Малевич	89	158	115	94
Кандинский	69	78	29	26
Шагал	49	45	27	14
Врубель	14	23	16	9
Церетели	15	16	16	6
Лентулов	11	14	13	6
Филонов	11	11	13	5
Шемякин	10	22	10	4
Петров-Водкин	9	8	8	3
Ларионов	6	7	8	3
Дейнека	6	6	8	2
Н. Гончарова	6	5	8	2
А. Бартенев	4	5	7	2
Л. Бакст	3	5	7	2
О. Целков	3	4	4	2
Вадим Сидур	3	4	4	2
И. Машков	3	4	4	2
			4	

ется творчество Пикассо. Данные списки отражают 63,1% от общего числа голосов, поданных за представителей кино, 58,6% — архитектуры, 72,8% — изобразительного искусства, 74,2% — литературы, 76,9% — музыки.

При рассмотрении представленных в таблице данных важно отметить ряд моментов. Так, например, показательно, что творчество Пикассо достаточно активно сопоставляется посетителями выставки с работами современных российских кинорежиссеров, музыкантов и писателей. Это, в свою очередь, подтверждает и современность самого Пикассо. Следует обратить внимание также и на то, что близкими к творчеству Пикассо оказываются те деятели русской культуры, которые стремились выработать новый художественный язык. Особенно явно это проявляется в области литературы. Здесь достаточно назвать таких вошедших в список поэтов, как Маяковский, Хармс, Хлебников, Мандельштам, Пастернак, Бродский, Вознесенский. В процессе своего творчества они определяли новые возможности русского языка для выражения различных оттенков смысловых отношений, порождающих эстетические переживания. В целом можно предположить, что именно установка на новаторство, эксперимент в области искусства и является той ценностной доминантой, которая, по мнению посетителей, характеризует близость к творчеству Пикассо. Важно обратить внимание и на то, что среди деятелей русской культуры достаточно часто назывались те, чье творчество связывается в массовом сознании с желанием эпатировать публику. Наиболее отчетливо это проявляется в музыке. И наконец, и это, пожалуй, самое главное, практически все перечисленные деятели русской культуры отличаются своим уникальным видением реальности, когда обыденная действительность преобразуется порой до неузнаваемости, но при этом подобное преобразование позволяет понять внутреннюю сущность самой реальности.

Мнения респондентов о результатах посещения выставки.

В этом разделе мы коснемся нескольких моментов. Наряду с общей оценкой выставки (понравилась — не понравилась) будет уделено особое внимание характеристике тех эмоциональных состояний, которые наиболее часто отмечаются посетителями выставки. Помимо этого, рассмотрим рейтинг экспонатов, привлечших наибольшее внимание. И наконец, в заключение мы остановимся на трех наиболее существенных, на наш взгляд, моментах, которые связаны с результатами посещения выставки:

оценка выставки с точки зрения получения новой информации; оценка выставки как мотивирующего фактора для более глубокого ознакомления с творчеством Пикассо; оценка выставки как фактора, влияющего на содержание общения в микросоциальном окружении.

Оценка выставки

Оценка выставки по шкале от 1 («не понравилась») до 5 («очень понравилась») баллов показывает, что она в целом характеризуется явно позитивным отношением посетителей (средний балл 4,5). Важно отметить, что негативных оценок очень мало. Так, оценили выставку на 1 балл всего 22 человека, что составляет 0,6%, оценку 2 балла дали 55 человек (1,4%), а оценку 3 балла — 252 респондента (6,5%). Таким образом, общее число посетителей, давших выставке невысокие оценки, суммарно не превышает 10%. При этом характерно, что высокая оценка дается выставке различными категориями зрителей: теми, кто имеет специальное художественное образование и теми, кто его не имеет; школьниками и студентами, людьми разного возраста и профессий.

Эмоциональные состояния после просмотра экспозиции

Помимо оценки выставки по шкале «понравилась — не понравилась» особый интерес представляют ответы респондентов на вопрос о тех эмоциональных состояниях, которые возникли у них после просмотра экспозиции. Вопрос был задан в открытой формулировке, и ответы на него выражали не только характеристику респондентами своего эмоционального состояния, но и общее отношение к выставке и творчеству Пикассо.

Всего на данный вопрос ответило 3066 респондентов. В ходе обработки было выделено 3310 содержательных единиц, характеризующих различные состояния и оценочные суждения. Из них дальнейшему анализу было подвергнуто 98,4% суждений. С целью систематизации полученных данных мы сгруппировали их в три содержательных блока, которые характеризуют эмоциональные (79,4%), когнитивные (7,3%) и поведенческие реакции (11,3%). Детальные результаты систематизации содержательных единиц представлены на рисунке 14.

Как показано на схеме, среди эмоциональных реакций явно доминируют позитивные, доля которых составляет 50,4% от всех выделенных содержательных единиц. При этом характерно разнообразие позитивных

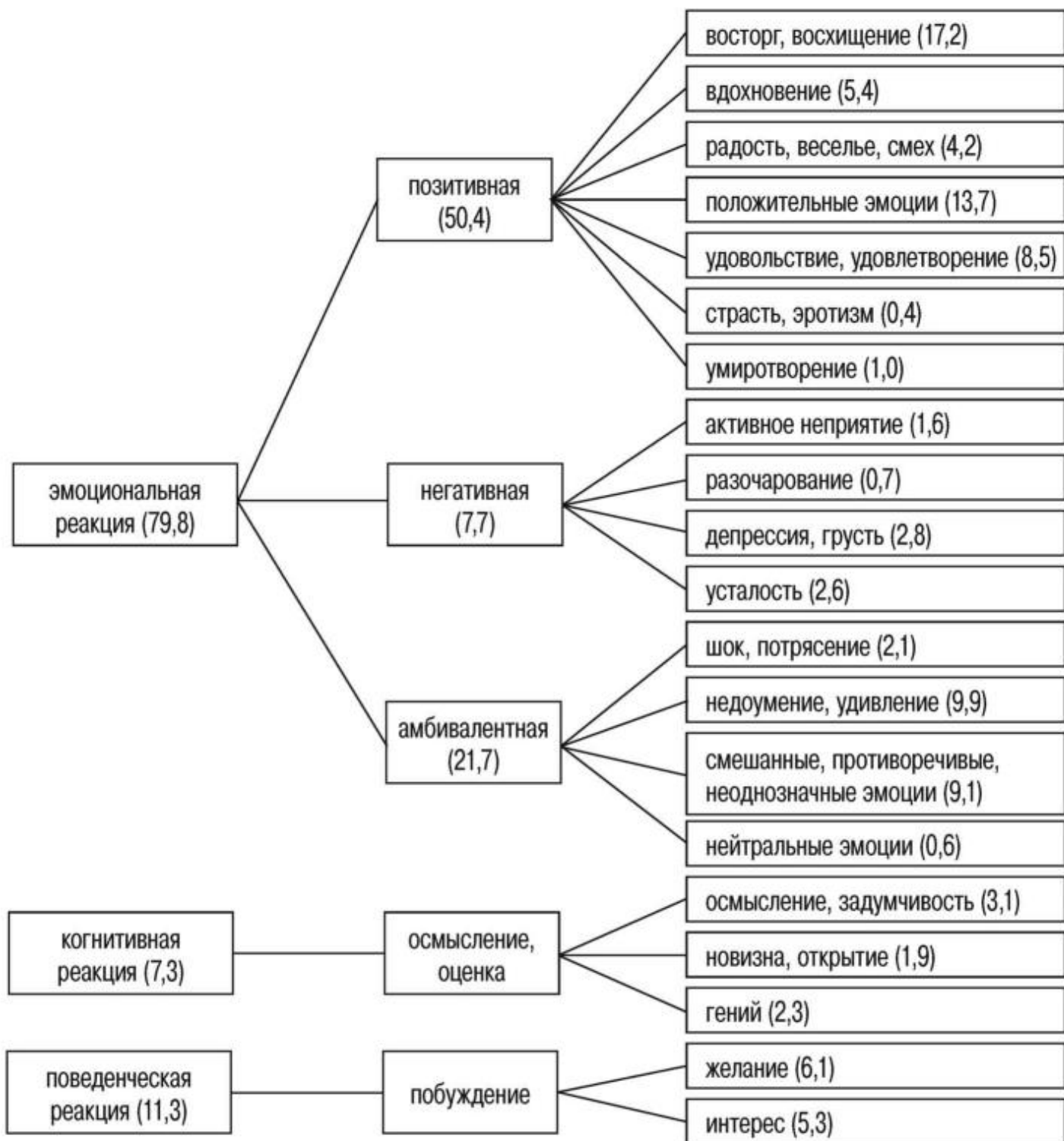


Рисунок 14.
Эмоциональные состояния после просмотра экспозиции
(% от выделенных содержательных единиц)

модальностей, по которым респонденты оценивают свои состояния после просмотра экспозиции: восторг, восхищение, веселье, вдохновение, умиротворение и др. Доля явно выраженных негативных эмоциональных состояний невелика, на нее приходится 7,7% от всех суждений. Спектр здесь

достаточно широк — от активного неприятия, отвращения до депрессии и усталости. Помимо этого, важно выделить особую группу амбивалентных эмоциональных реакций, на которую в целом приходится 21,7%. Основными здесь являются недоумение, удивление, противоречивость и неоднозначность чувств. На наш взгляд, подобные эмоциональные состояния можно рассматривать как *реакции на новизну*. И это крайне важно, поскольку позволяет сделать вывод о том, что для значительной части посетителей выставки творчество Пикассо после просмотра экспозиции его работ предстало новым, неожиданным. Иными словами, это творческое открытие художника зрителем. В данном случае важно подчеркнуть, что оно проявляется неосознано именно на уровне эмоциональной реакции посетителей выставки на его творчество.

Помимо выраженных эмоциональных реакций, выделяется значительное число суждений, которые были объединены нами в блок «когнитивные реакции». С одной стороны, здесь фиксируются такие состояния сознания, как задумчивость, осмысление, открытие, а с другой — оценка Пикассо как «гения». Здесь также присутствует реакция на новизну, но в данном случае она рефлексивно осознается зрителями, которые отмечают, что открыли что-то новое в себе, в окружающем мире, в Пикассо.

И наконец, последний блок, обозначенный нами как «поведенческие реакции», характеризует не столько поведение, сколько сферу желаний и побуждений, актуализировавшихся у зрителей вследствие посещения выставки. Стоит отметить, что это не только желание глубже познакомиться с творчеством Пикассо, интерес к его работам и искусству в целом, но и стремление к самосовершенствованию, изменению собственного видения окружающего мира. В связи с этим мы можем говорить и об активизации мотивационно-потребностной сферы зрителей, посетивших выставку работ Пикассо.

Таким образом, обобщая полученные данные, мы видим, что эмоциональные реакции посетителей выставки после просмотра экспозиции оказались более сложными по своей структуре, чем простая бинарная оппозиция позитивных или негативных эмоций. Принципиальным с нашей точки зрения результатом является большое число реакций, которые мы назвали «реакции на новизну». Именно они могут являться показателем проблематизации зрителем отношения как к художнику и его работам, так и к самому себе. Подобные реакции наравне с реакциями, активизирующими мотивационно-потребностную сферу, свидетельствуют о личностной значимости посещения выставки для зрителей.

Наиболее запомнившиеся экспонаты

Отвечая на открытый вопрос о том, какие из экспонатов выставки они могли бы выделить, респонденты называли самые разнообразные произведения вплоть до небольших по размеру графических работ. При этом характерно, что лишь 16,4% опрошенных не дали ответа на данный вопрос, остальные же отмечали как отдельные произведения, так и целые серии картин, периоды, жанры, виды изобразительной деятельности, которыми занимался Пикассо (графика, скульптура и т. п.). В таблице 4 приведен список 40 работ Пикассо, которые наиболее часто отмечались посетителями выставки.

Таблица 4
Список работ Пикассо, наиболее часто отмечаемых посетителями выставки
(% от числа ответивших на вопрос)

« <i>Девочка на шаре</i> »	457	15,8%
« <i>Коза</i> »	354	12,3%
« <i>Купальщицы</i> » (серия)*	243	8,4%
« <i>Портрет Ольги в кресле</i> »	241	8,3%
« <i>Скрипка</i> »	168	5,8%
« <i>Коррида: смерть тореро</i> »	165	5,7%
« <i>Поцелуй</i> »**	150	5,2%
« <i>Мужчина с гитарой</i> »	131	4,5%
« <i>Бойня в Корее</i> »	122	4,2%
« <i>Мужчина с мандалиной</i> »	109	3,8%
« <i>Старый еврей с мальчиком</i> »	105	3,6%
« <i>Селестина (женщина с бельмом)</i> »	96	3,3%
« <i>Беременная</i> »	93	3,2%
« <i>Кошка, схватившая птицу</i> »	93	3,2%
« <i>Герника</i> »	90	3,1%
« <i>Портрет Доры Маар</i> »	90	3,1%
« <i>Пауло в костюме Арлекина</i> »	89	3,1%

«Женская голова»	75	2,6%
«Гитара»	66	2,3%
«Сова»	63	2,2%
«Акробат»	63	2,2%
«Мужчина в соломенной шляпе»	62	2,1%
«Голова быка»	61	2,1%
«Деревенский танец»	59	2,0%
«Плачущая женщина»	59	2,0%
«Жаклин со сцепленными руками»***	58	2,0%
<i>«Портрет Амбруаза Воллара»</i>	54	1,9%
«Фигуры на берегу моря»	44	1,5%
«Натюрморт с кувшином и яблоками»	44	1,5%
«Женщина в красном кресле»	41	1,4%
«Череп»	40	1,4%
<i>«Дама с веером»</i>	39	1,4%
«Два брата»	37	1,3%
«Пейзаж с двумя фигурами»	35	1,2%
<i>«Домик в саду»</i>	34	1,2%
«Женщина с коляской»	32	1,1%
«Обнаженная в саду»	29	1,0%
«Читающая женщина»	29	1,0%
«Портрет Мари-Терез»	26	0,9%
«Человек с ягненком»	26	0,9%
N	2888	

Курсивом выделены работы из собрания ГМИИ им. Пушкина

* суммарно, все упоминания серии

** суммарно, «Поцелуй» 1925 и 1969 года

*** суммарно, все упоминания Жаклин

Приведенный список, на наш взгляд, достаточно показателен. Так, например, если учесть число голосов, поданных за ту или иную работу, можно заметить, что на долю *картин из ГМИИ имени Пушкина* приходится более четверти — 29,7% (в таблице 4 названия этих работ выделены курсивом). Это позволяет сделать вывод о том, что значительная часть посетителей выставки при оценке творчества Пикассо ориентирована на известные российскому зрителю работы, находящиеся в отечественном музее. Помимо этого, обращает на себя внимание и то, что в приведенном списке довольно высока доля скульптурных работ («Коза», «Женщина с коляской» «Человек с ягненком»), о которых подавляющее большинство зрителей до посещения выставки не знали.

Личностная значимость посещения выставки

Оценивая личностную значимость посещения выставки, коснемся трех моментов: получение новой информации, активизация интереса к искусству и творчеству Пикассо, желание поделиться своими впечатлениями от выставки с близкими.

Отвечая на вопрос о том, узнали ли они что-то новое благодаря посещению выставки, подавляющее большинство респондентов (79,2%) указали, что они по-новому открыли для себя Пикассо. Почти половина (43,9%) отметили, что они получили новую информацию о личности художника, а треть (38,0%) узнали новые факты, касающиеся биографии художника. Сравнительно немногие (12,6%) считают, что они получили новые знания о влиянии творчества Пикассо на мировую культуру. Важно подчеркнуть, что из всех опрошенных только 3,5% ответили на данный вопрос отрицательно, т.е. «не узнали ничего нового».

Более детальный анализ показал, что в целом распределение ответов сходно в различных подвыборках: среди мужчин и женщин, школьников и студентов, людей разного возраста. Вместе с тем можно отметить два достаточно важных, на наш взгляд, момента. Один из них связан с увеличением количества ответов о новых фактах биографии художника среди респондентов более старшего возраста: в группе до 17 лет — 31,0%, от 18 до 23 лет — 36,5%, от 24 до 29 лет — 40,8%, старше 65 лет — 44,5%. Подобное усиление с возрастом интереса к этому аспекту в психологическом отношении представляется весьма интересным, поскольку фиксирует особую зрительскую позицию, когда творчество художника рассматривается в контексте его жизни.

Другой момент касается сравнения ответов посетителей выставки, имеющих высшее художественное образование, с ответами тех респондентов, кто такового не имеет (см. рисунок 15).

Как видно из приведенного рисунка, респонденты, не имеющие художественного образования, существенно чаще фиксируют получение ими новых знаний о личности, творчестве и биографии Пикассо в результате посещения выставки. С одной стороны, подобные различия могут свидетельствовать о своеобразном проявлении защитной реакции у зрителей со специальным художественным образованием, когда они отмечают, что выставка «не дала в познавательном плане ничего нового», поскольку уровень их знаний весьма высок. Иными словами, подобного рода ответы могут быть направлены на подчеркивание своего статуса профессионала в области изобразительного искусства. С другой стороны, эти данные можно интерпретировать и иначе: выставка ориентирована именно на расширение культурного кругозора зрителя, недостаточно «продвинутого» в области искусства.

Оценивая результативность выставки в плане активизации интереса к искусству и творчеству Пикассо, обратимся к ответам посетителей выставки на вопрос: «Побудила ли Вас выставка узнать что-либо новое

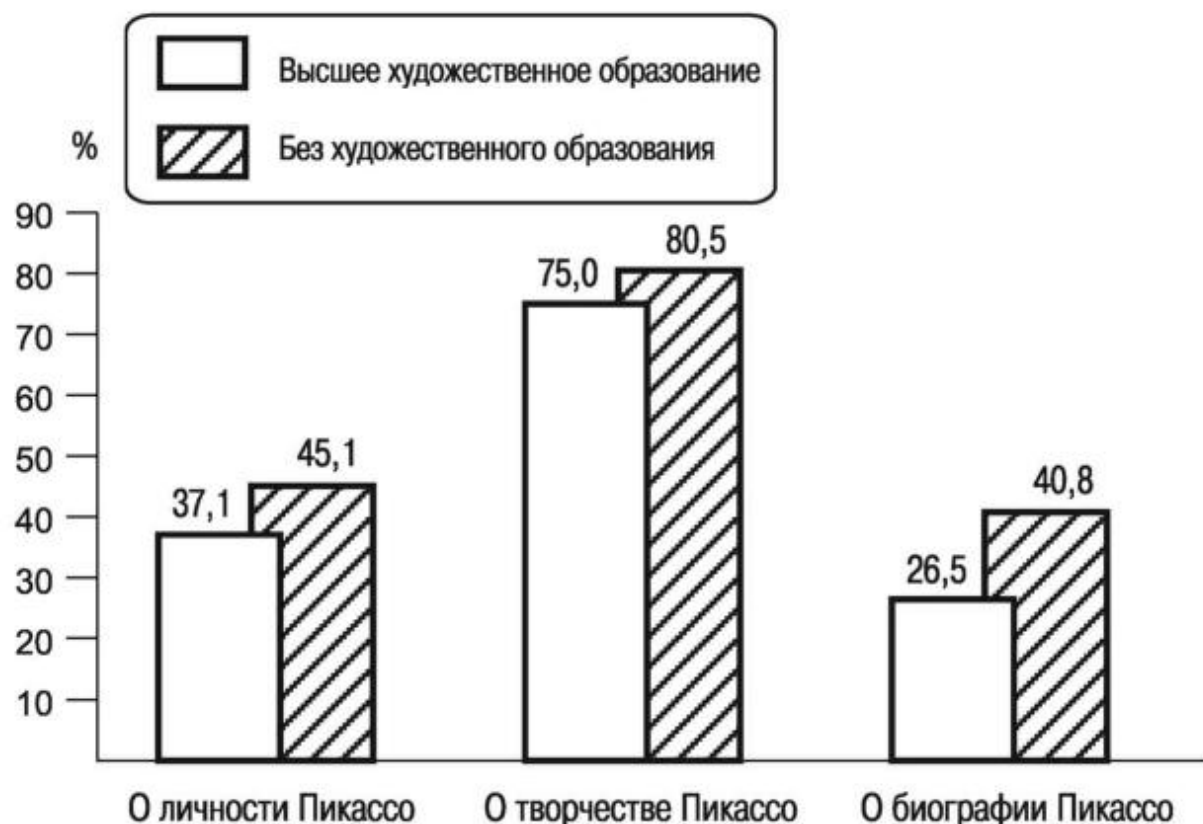


Рисунок 15.

Ответы посетителей выставки с высшим художественным образованием и без о получении новой информации о Пикассо (%)

о жизни и творчестве Пикассо?». Распределение ответов на этот вопрос выглядит следующим образом: 43,6% заинтересовались творчеством и биографией Пикассо, 33,1% хотели бы посетить Национальный музей Пикассо в Париже, 31,1% захотели увидеть другие его картины, 7,6% респондентов хотели бы посетить другие персональные выставки и музеи Пикассо. Важно отметить, что часть респондентов (13,4%) в результате посещения выставки не только заинтересовались творчеством Пикассо, но и решили расширить свой художественный и культурный кругозор, больше узнав о направлениях живописи, близких Пикассо, а 12,3% отметили появление у себя интереса к французскому искусству. Таким образом, мы видим, что посещение выставки явно актуализировало познавательную мотивацию подавляющего большинства зрителей. В целом лишь незначительная часть опрошенных посетителей (12,4%) дали отрицательный ответ на этот вопрос.

И наконец, важным аспектом оценки значимости посещения выставки является желание поделиться своими впечатлениями о ней с окружающими. Ответы респондентов на специально поставленный вопрос показывают, что лишь 2,4% от всех опрошенных не собираются ни с кем обсуждать посещение выставки Пикассо. В то же время 33,3% хотели бы обсудить ее с близким другом/подругой, 69,0% — с друзьями, 62,9% — с членами семьи, 33,4% — с коллегами. Это позволяет сделать вывод о том, что в целом для подавляющего большинства респондентов само посещение выставки явилось значимым в личностном смысле событием. Эмоциональные впечатления, переживания и мысли по поводу увиденного становятся важными в содержании общения в разнообразных ситуациях межличностного взаимодействия.

Завершая статью, выделим три наиболее важных, с нашей точки зрения, момента.

1. Материалы социологического опроса позволяют сделать вывод о разнообразии ценностных ориентаций и широком спектре мотивов, определяющих посещение выставки: случайный визит, поддержание социальной нормы, социально-символическое поведение, внутренний интерес к творчеству художника и изобразительному искусству. При этом проявилось влияние как демографических, так и социокультурных факторов на отношение респондентов к искусству. Особый интерес здесь представляет возрастная динамика, когда посещение выставки в юношеском возрасте в рамках интимно-личностного общения («с близким другом/подругой») сменяется актуализацией семейно-ролевой позиции («с

семьей»). В связи с этим важно обратить особое внимание на своеобразие социально-психологической ситуации у тех посетителей выставки, кто пришел на нее с близкими, поскольку сам акт восприятия искусства оказывается в этом случае включен в ситуацию межличностного общения: восприятие, понимание художественного произведения и эмоциональная реакция ориентированы на *собеседника*.

Детальный анализ изменения мотивации посещения выставки у респондентов, принадлежащих к разным возрастным группам, позволил выявить характерную динамику перехода от внешней мотивации к внутренней. При этом следует отметить особые возрастные переходы, когда этап, связанный с потребностью получить сильные эмоциональные переживания при восприятии искусства, в более старшем возрасте сменяется глубоким познавательным интересом. Представляется, что выявленная возрастная динамика смены мотивов может в своей логической основе определить и форму организации педагогического процесса, направленного на развитие художественного интереса.

2. Анализ полученных данных показал, что при оценке творчества Пикассо для посетителей выставки весьма значимыми оказываются такие оппозиции, как классика и современность, простота и сложность, новаторство и традиционализм и др. По мнению зрителей, творчество Пикассо оказало важное влияние на дизайн, архитектуру, литературу, кино. При этом они обнаруживают его связь и с творчеством отечественных деятелей культуры.

Важно подчеркнуть, что при оценке творчества Пикассо явно проявилось влияние как специального художественного образования, так и оценки уровня своей компетентности в области изобразительного искусства. Характерно, что более «продвинутые» в художественном отношении посетители выставки склонны рассматривать творчество Пикассо как сложное, недоступное для понимания неподготовленным зрителем. В определенном смысле подобные оценки позволяют сделать вывод о своеобразном проявлении защитных психологических механизмов, связанных с подтверждением собственного статуса эксперта. В то же время обращает на себя внимание своеобразие мотивации, обуславливающей посещение выставки у респондентов со специальным художественным образованием. Так, для них особую важность представляет получение сильных эмоциональных переживаний от картин Пикассо, а также возможность увидеть его работы в оригинале. В этом отношении респондентов с высоким уровнем художественного образования можно рассматривать как эталонную, нормативную модель, на которую и должна быть ориентирована стратегия художественного воспитания в общеобразовательной школе. Добавим, что

установка на получение сильных эмоциональных переживаний особым образом проявилась в высоких оценках творчества Пикассо по шкалам, предложенным Сальвадором Дали (оригинальность, вдохновение, гениальность, подлинность и др.).

3. В целом выставка была оценена подавляющим большинством респондентов крайне позитивно: средняя оценка по пятибалльной шкале 4,5 балла. По мнению большинства опрошенных, они получили новую информацию о жизни и творчестве Пикассо, выставка актуализировала их познавательный интерес, связанный как с творчеством художника, так и с искусством вообще, и желание узнать еще больше. Своими знаниями и впечатлениями, полученными в ходе посещения выставки, большинство респондентов намерены поделиться со своими близкими и знакомыми.

Ответы респондентов на вопрос об эмоциональных переживаниях, связанных с просмотром экспозиции показывают, что позитивные явно доминируют, а негативные составляют всего 7,7%. Вместе с тем при анализе эмоциональных переживаний важно особо подчеркнуть весьма высокий процент внутренне противоречивых амбивалентных реакций (удивление, недоумение, неоднозначность и др.). Подобные ответы, на наш взгляд, можно в целом интерпретировать как реакцию на новизну, своеобразную установку на «*остранение*» при ознакомлении с творчеством Пикассо. В этом отношении можно считать, что выставка действительно выполнила свою задачу, представив Пикассо как художника, экспериментирующего не только с реальностью, но и с самим собой. Российский зритель увидел Гения – неординарного, многогранного, зачастую непонятного, но яркого и притягательного.

Литература

1. Алонзо Х. Статистический анализ латентных факторов эстетической мотивации: анализ матриц Дали.— М.: Наука; Смысл, 2000.— С. 444–457.
2. Дали С. Сравнительная таблица ценностей в соответствии с далинским анализом // Дали С. Дневник одного гения — М.: Эксмо, 2009.— С. 445.
3. Дмитриева Н. А. Пикассо.— М: Наука, 1971.— 126 с.
4. Жидель А. Пикассо.— М: Молодая гвардия, 2007.— 375 с.
5. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия.— М.: Мир, 1972.— С. 278–297.
6. Пикассо. Москва. Из собрания Национального музея Пикассо, Париж. Париж — Москва, 2010.— 336 с.
7. Шкловский В. Б. Искусство как прием // Шкловский В. Б. О теории прозы.— М: Круг, 1925.— С. 7–20.

Список трудов Института социологии образования

1. Социология образования. Труды по социологии образования. Том I. Выпуск I. / Под ред. В.С. Собкина. — М., 1993. — 106 с.
2. Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. Том I. Выпуск II. / Под ред. В.С. Собкина. — М., 1993. — 95 с.
3. Социология образования. Труды по социологии образования. Том II. Выпуск III. / Под редакцией В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 1994. — 174 с.
4. Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 1995. — 146 с.
5. Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск V. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 96 с.
6. Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск VI. / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 268 с.
7. Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VII. / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 462 с.
8. Собкин В.С., Марич Е.М. Воспитатель детского сада: жизненные ценности и профессиональные ориентации. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том V. Выпуск VIII. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 165 с.
9. Собкин В.С., Эльяшевич Е.К., Марич Е.М. Еврейский детский сад в России: проблемы, противоречия, перспективы. По материалам социально-психологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск IX. — М.: Центр социологии образования РАО, 2001. — 120 с.
10. Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М. Подросток: виртуальность и социальная реальность. По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования. Том VI. Выпуск X. — М.: Центр социологии образования РАО, 2001. — 156 с.

11. Фараджев К.В. Прикладные аспекты проекта социальной инженерии: социология образования в послереволюционной России (1917 – 1930). Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XI. / Под ред. Собкина В.С. – М.: Центр Социологии Образования РАО, 2002. – 232 с.
12. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2002. – 247 с.
13. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Том VIII. Выпуск XIII. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 391 с.
14. Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Том VIII. Выпуск XIV. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2003. – 208 с.
15. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XV / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2004. – 444 с.
16. Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XVI. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2004. – 224 с.
17. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2005. – 359 с.
18. Социология образования: Беседы, технологии, методы. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XVIII. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – 223 с.
19. Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – 127 с.
20. Социокультурные трансформации подростковой субкультуры: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – 167 с.
21. 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.
22. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. – 256 с.
23. 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.

24. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIV. Вып. XXIV. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – 191 с.
25. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Труды по социологии образования. Т. XXIV. Вып. XXV. – М.: Институт социологии образования РАО, 2010. – 152 с.
26. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI. / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. – 248 с.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Труды по социологии образования. Том XV. Вып. XXVII.

Под редакцией
Владимира Самуиловича Собкина

Редактор – *К. Скобельцина*
Оформление, верстка – *А. Пожарский*
Обложка – *Д. Корчуганов*

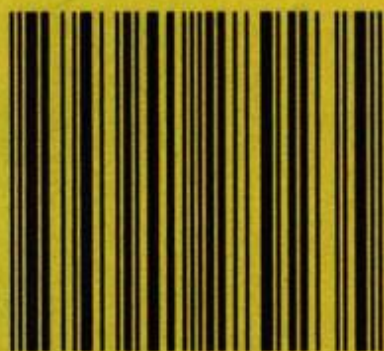
Учреждение Российской академии образования
«Институт социологии образования»
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8
<http://www.socioedu.ru>
e-mail: sobkin@mail.ru

Подписано в печать 24.04.11
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1
Формат 60x90 1/16. Печ. л. 12,5. Тираж 500 экз.
Заказ № 6460.

Отпечатано с готовых диапозитов 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 сборника на конкретном эмпирическом материале рассматривается широкий круг вопросов, связанных с влиянием социальной дифференциации на функциональные и институциональные изменения в сфере образования. В ряде статей затрагиваются вопросы, связанные с социокультурной трансформацией подростковой и молодежной субкультуры.

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
Российской
Академии
Образования



9 785901 289235 >