

# ЭТНОС. ИДЕНТИЧНОСТЬ. ОБРАЗОВАНИЕ.



МОСКВА 1998

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ЦЕНТР СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

ЭТНОС.  
ИДЕНТИЧНОСТЬ.  
ОБРАЗОВАНИЕ.

Под редакцией В.С.Собкина



---

МОСКВА 1998

ББК 60.59  
УДК 301

Печатается по решению Ученого Совета Центра социологии образования РАО.

Рецензенты:

доктор психологических наук Б.Д.Эльконин  
кандидат педагогических наук П.С.Писарский

**Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск VI.** /Под ред. В.С.Собкина — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 268с.

В сборнике представлены статьи по социоэтнологическим проблемам современного образования, выполненные по научной программе "Социология образования" РАО. В них дается анализ возможных направлений разворачивания социоэтнологических исследований детства, обсуждаются основные концептуальные подходы к исследованию проблематики социальной и национальной идентичности, описываются характерные тенденции, связанные с вопросами национально-этнического неравенства в сфере образования. Ряд статей сборника посвящен изложению конкретных результатов проведенных эмпирических исследований. В них дается анализ особенностей отношения старшеклассников к национальной политике, описывается специфика становления системы ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте у представителей разных национальных групп, показывается роль микросоциального окружения в формировании национальной идентичности. На материале результатов психосемантических исследований раскрываются особенности формирующейся Я-концепции у русских, татарских, башкирских, тувинских и еврейских подростков.

Сборник адресован специалистам в области педагогики, социологии, психологии, этнографии и культурологии. Материалы сборника могут быть использованы при подготовке студентов социологических и психологических факультетов вузов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования.

Исследования включенные в сборник выполнены при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект N 96-03-04385).

ISBN 5-89527-005-0

© Центр социологии образования РАО, 1998  
© Коллектив авторов, 1998

## Содержание

От редактора ..... 4

### ЧАСТЬ I. СТАТЬИ, ОБЗОРЫ, РЕФЕРАТЫ.

<i>Чеснов Я.В., Селина Т.И.</i> Мир детства в социоэтнологическом исследовании .....	8
<i>Чеснов Я.В., Селина Т.И.</i> Этнологический подход к социологии воспитания .....	37
<i>Баклушинский С.А., Белинская Е.П.</i> Развитие представлений о понятии социальная идентичность .....	64
<i>Стефаненко Т.Г.</i> Этническая идентичность и некоторые проблемы ее изучения .....	85
<i>Собкин В.С., Грачева А.М.</i> К психологии еврейской идентичности .....	105
<i>Кудряшова Н.В.</i> Мультикультурное общество и вопросы образования молодых иностранцев в ФРГ (по материалам исследований Фонда им. Ф.Эберта) .....	142
<i>Собкин В.С.</i> Образование и этническое неравенство (по материалам статистических данных об испаноязычных учащихся в США) .....	156

### ЧАСТЬ II. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

<i>Собкин В.С.</i> Национальная политика России глазами старшеклассника .....	174
<i>Грачева А.М.</i> Психосемантическое исследование особенностей обыденного сознания подростков в области межнационального восприятия .....	206
<i>Баклушинский С.А., Орлова Н.Г.</i> Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе .....	248

### От редактора.

Представленные в сборнике статьи объединяет общая установка авторов, которая состоит в намерении исследовать национальную проблематику в контексте социокультурных реалий современного детства и общих тенденций реформирования современного образования. При этом два вопроса выступают в качестве центральных. Один из них связан со становлением национальной идентичности, другой — с проблемой этнического неравенства в сфере образования.

Рассмотрение “национального вопроса” в контексте сюжетов современного образования имеет непосредственное практическое значение. В первую очередь это касается выработки принципов и стратегии по проведению осмысленной национальной политики. Особенно это актуально для такой многонациональной по своему составу страны как Россия, где социально–политические изменения последних лет выдвинули национальные проблемы на одно из первых мест. Это связано как с внутренними весьма сложными национальными коллизиями (яркими примерами могут служить конфликты на Северном Кавказе), так и с процессами, происходящими на территории ряда бывших союзных республик СССР, где заметно обостряются не только правовые и экономические проблемы русскоязычного населения, но и меняется общая социокультурная ситуация. Следствием подобных изменений может стать стремительная культурная маргинализация русскоязычного населения.

Предваряя изложение основных материалов отметим наиболее существенные общие моменты, характеризующие содержание сборника:

1. Изучение национальной проблематики требует разворачивания комплексных научных программ, объединяющих усилия этнографов, психологов, социологов, педагогов

и представителей других гуманитарных дисциплин. И это не дань методологической моде на “комплексные программы”, а внутренняя необходимость, поскольку сама национальная проблематика не может изучаться в отрыве от специфики национально-культурных содержаний (норм, традиций, обычаев и т.д.) и вне конкретного исторического контекста. Психолог или социолог, нечувствительный к этим контекстам, подчас имеющим острую политическую окраску, просто оказывается “вне предмета исследования”.

2. Принципиальным моментом выступает представление о “культурной границе” (М.М.Бахтин). Оно позволяет задать содержательное сопоставление базовой культуры и культуры национального меньшинства в мультикультурном обществе по целому ряду культурологических оппозиций. Подобное сопоставление важно не только для организации содержания современного образования, но и в методическом плане при конструировании исследовательских методик и организации исследовательской программы.

3. Само рассмотрение национальной проблематики в возрастном аспекте является моментом весьма существенным, поскольку именно подобная возрастная проекция позволяет понять не только структурные особенности, но и механизмы формирования национальной идентичности. Именно возрастной ракурс рассмотрения позволяет выявить специфику когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов национальной идентичности на разных возрастных этапах; рассмотреть ее место и роль в общей логике становления Я-концепции у представителей разных национальных групп (русских, евреев, татар, башкир, тувинцев).

4. При исследовании механизмов формирования национальной идентичности важным оказывается не только анализ отношений к национально-культурным реалиям, но и влияние микросоциального окружения. Здесь принципиальными моментами выступают такие аспекты как: структурные особенности социально-ролевых отношений в семье, национальный состав и структура социальной сети значимых других, общая толерантность или агрессивность социального окружения. Влияние этих моментов достаточно явно проявляется при изучении представителей национальных меньшинств.

5. К сожалению, скудность отечественной образовательной статистики не позволяет провести детальный ана-

лиз тенденций национального неравенства в Российской системе образования. Этот вопрос остается "за кадром". Поэтому мы используем зарубежные данные, позволяющие выявить социально-стратификационную функцию образования по отношению к разным национальным группам. И здесь нам хотелось бы обратить внимание на то, что применяемые в зарубежной статистике индикаторы могут быть достаточно эффективно использованы не только для анализа ситуации внутри России, но, пожалуй, в первую очередь, при исследовании вопроса о положении русскоязычного населения в странах СНГ.

Статьи сборника подготовлены разными специалистами: этнографами, психологами, социологами, историками, педагогами. В этом отношении он достаточно полифоничен и по языку, и по исходным теоретическим представлениям, и по методам исследования. Но авторов статей объединяет не только желание услышать друг друга и быть выслушанными, но и желание действительно реализовать комплексную исследовательскую программу. В этом отношении предлагаемый вниманию читателя сборник статей стоит рассматривать как первый шаг к построению такой программы.

*В.Собкин*

**ЧАСТЬ I.**

**СТАТЬИ, ОБЗОРЫ,  
РЕФЕРАТЫ.**





Я.В.Чеснов, Т.И.Селина

# МИР ДЕТСТВА В СОЦИОЭТНОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

## К построению междисциплинарного поля социоэтнологии образования

Этнология и социология устанавливают свою собственную действительность, дают свою картину мира. Каждая из этих наук обладает собственным космосом (если использовать метафору С.Н.Булгакова) в стремлении выработать законченную систему понятий. Этнология и социология, родственные исторически по духу науки, способны построить общий универсум, свой собственный космос как высшую объемлющую реальность. В частности, сфера образования оказывается по отношению к этнологии и социологии такого рода всеобъемлющей реальностью.

Задача построения особого социоэтнологического космоса — сферы образования одна из актуальных проблем современной науки. Какая позиция должна задать онтологическую картину междисциплинарного видения проблем современного образования? Ставя этот вопрос, мы оказываемся перед миром, находящимся вне системных (смысловых по преимуществу) границ. Этот мир нельзя сообщить в коммуникации и нельзя тематизировать системой. Он обретает свои черты в рассуждениях теоретика.

Если представить эмпирический предметный мир как некий сюжетно-изобразительный фокус реальности, то мир объектов современного образования, включая и социоэтнологические объекты, — это выразительный фокус совре-

менной образовательной культуры, где сосредоточены общекультурные и научные установки, имеющие интенции воплотиться в жизнь. В сущности ментальные универсалии, которые с таким усердием ищет сейчас современная культурология, выполняют роль посредников между двумя обозначенными фокусами. Они связывают естественный природный мир с миром культуры, осознанное и неосознанное в особом космосе человека. Есть еще одна важная роль универсалий — в определенной степени на них возложена функция быть хранителями человеческой памяти. Морфемное же их разнообразие столь многообразно, что порой возникает ощущение их безграничности. Мы здесь не будем касаться причин этого безудержного порождения, но отметим, что у всякого морфемного разнообразия есть предел. Этим пределом становится саморазвитие ментальных форм. Этнологическое знание направлено на то, чтобы показать основной корпус универсального и морфемного разнообразия мира детства.

Наука в ее глубинном смысле — это не расширяющаяся картина знания, не накопление фактов, а прежде всего свой особый способ восприятия и организации мира. При таком понимании науки, ориентированной на восприятие и понимание разных типов сознания и разных типов культур, мы продвигаемся к рефлексивному осмыслению знаково-символических средств культуры. Здесь мы способны отделить эти средства от предметного содержания. Кроме того мы получаем возможность наряду с формализованным пластом культуры выделить ее “антикультурную” и по-стась, чем и является сознание. Этой дихотомии культуры и антикультуры мы обязаны разработкам Мераба Мамардашвили и Александра Пятигорского [1]. Развивая предложенную точку зрения, отметим, что у сознания есть собственный пласт символической жизни, собственная антикультурная позиция, но нет прикрепленности к традиции. Сложность культурной ситуации требует схватывания по крайней мере трех центров — знаково-символического, формализованно-окультуренного и изначально акультурного. Социальный аспект возникает, когда мы видим единый живой организм мира детства как целостное полифункциональное тело со своим набором ролей, предписанным числом функциональных мест, задающих определенный стиль поведения основных исполнителей этих ролей, включая как

взрослых, так и детей. Этнологическая позиция должна не только методологически задать, но и теоретико–практически снять все эти центры через текстуально предъявленный концепт мира детства. Этот концепт предстанет перед нами дважды, в двух параллельных редукциях. Одна в образно–символической редукции Homo ethnicus'a, другая — в эмпирико–социологической. Homo ethnicus — это идеальный тип, позволяющий увидеть культурную целостность биовитального организма мира детства, способного к выживанию. Но это выживание, естественно, невозможно без своего воспроизводства — без живого носителя и без сознания.

Опасность абсолютизации сюжетно–изобразительного восприятия действительности не должна вытеснять из сферы социоэтнологии образования деятельный аспект, в своей базовой форме выраженный через жестикультивно–моторный язык (кинесику). Деятельное, моторное восприятие, т.е. построенное на непосредственном движении–пребывании, тесно связано с восприятием ментальным, с восприятием через осознание. Всякое действие опирается на некую ранее реконструируемую пространственную модель или завершается формированием такого рода модели, т.е. действие само по себе становится предметом пространственного моделирования.

Деятельное начало занимает промежуточное положение между устойчивой реальностью и нашими представлениями о ней. Обращение к деятельному освоению мира актуализирует особого рода категории — мягкого и жесткого социального окружения (среды) и категории свободного (недетерминированного) и детерминированного поведения, т.е. поведения, изначально жестко регламентированного предписаниями.

Эти вопросы касаются прежде всего междисциплинарного поля социологии и этнологии применительно к особому историческому пространству образования. Хотя они касаются предмета социоэтнологии образования как науки, нам придется оценивать предметы и методы социологии, этнологии, педагогики, строить общую картину социоэтнологических исследований образования и того объективного целого, к которому относятся все эти дисциплины. Установление связей между ними означает, что исследование должно будет выйти за границы этих наук и сделать

их всех объектом особого анализа. Это возможно только с помощью методологических средств и в рамках методологии. Данный этап работы мы называем этапом проблематизации. Завершается он экспозицией конкретного материала и методолого–историографической проработкой проблем социоэтнологических аспектов образования.

### **Предмет и метод социоэтнологического исследования**

Категории и понятия этнологии и социологии, а также общие представления о предмете социоэтнологических исследований в сфере образования подводят нас к прояснению того, какое место в социоэтнологии образования занимают методы этих дисциплин, как они могут и должны связываться между собой в системе единого предмета.

Каждая из этих наук имеет свой предмет исследования и свои методы и средства анализа. Связь между науками обычно устанавливается опытным путем как результат проведенных исследований, принимая форму связи знаний, используемых при решении практических задач в сфере образования. В данной схеме связь между системами знаний устанавливается через их функциональное место в практической деятельности с объектом. Но эта схема не удерживает отношение системы знаний к изучаемому ими идеальному объекту. И мы не можем сказать, что эти связи соответствуют связям между элементами и частями идеального объекта [2].

Дело в том, что разные предметы изучения, возникающие на одном объекте, всего лишь проекции, а не части или элементы самого объекта. В объекте нет ничего, что соответствовало бы формальным связям между знаниями из социологии, этнологии и педагогики. Механически перенося связи между знаниями в объект, мы тем самым замечаем реальные связи в объекте чужеродными, внешне похожими связями.

Предмет социоэтнологии образования нельзя разделить на четыре сферы: социологическую, педагогическую, этнологическую и образовательную. Чтобы получить правильное представление о структуре социоэтнологических исследований образования, — взять социологию и этнологию в их действительных связях и взаимозависимостях как между собой, так и по отношению к целому — ко всей сфере

образования, нужно исходить не из формальных связей между знаниями, а из структуры социоэтнологического объекта образовательной деятельности и процедур его исследования [3]. Междисциплинарные связи в зависимости от разных целей исследования могут трактоваться как формальные связи в системе знаний или как сущностные связи в самом объекте. То или иное решение не влияет на способ дальнейшего исследования описываемого объекта и на порядок применения социологических, этнологических и педагогических методов его изучения. Но для конкретного решения этих проблем следует обратиться к анализу исследовательской деятельности, откуда мы получаем все эти знания об образовательной деятельности, а с другой — к анализу самих знаний и зафиксированного в них смысла и содержания, а через это — к методологической реконструкции и изображению структуры того социоэтнологического объекта образовательной деятельности, который они описывают. От того, как мы к этому подойдем, это будут или две разные задачи, или два этапа одной работы.

Для решения первой задачи необходимо выяснить возможности и границы независимого развертывания предмета каждой из наук — социологии и этнологии. При этом следует наметить и обозначить те точки пересечения, в которых развертывание предмета одной из наук и “понимание” механизмов жизни соответствующих сторон образовательной деятельности оказываются зависимыми от других сторон, описываемых в ином предмете, в иной науке.

Если такая зависимость обнаружится, она укажет нам на существование в объекте образовательной деятельности таких связей между сторонами, выделенными разными науками, от существования и действия которых зависят механизмы существования и функционирования этих сторон.

Если такие связи в объекте образовательной деятельности существуют, они должны быть выражены в знании. Одна линия этой работы — введение специальных знаний и знаковых образований в саму теорию объекта. Другая линия — закрепление определенного порядка и последовательности анализа разных сторон объекта образовательной деятельности, что связано с закономерностью перехода от одних сторон к другим. Эти связи должны быть выявлены и зафиксированы в специальных методологических

знаниях. Прodelав эту работу, мы получим целостную систему исследований и знание об этой системе.

### **Онтологическая картина объекта этнологии образования**

Этот первый этап работы необходим для систематизации и синтеза этнологии и социологии образования. Различные исследования будут связаны друг с другом как различные этапы единого исследования, а знания — неопределенной зависимостью друг от друга. Знания из каждого предмета будут иметь свое особое изображение объекта изучения, свою особую онтологическую картину. Эти картины никак не будут объединены друг с другом, а потому зависимости между знаниями, обнаруженными в предшествующем анализе, не будут иметь никакой объективной интерпретации.

В основе этнологической онтологии (картины мира) лежит гипотеза об ограниченном наборе средств, с помощью которых строится вторая по отношению к природно-естественной реальность народной культуры, которую мы называем искусственно-естественной. Эти избирательные средства могут быть представлены как ментальные универсалии народной культуры. Скорее смысловые, семантические, а не морфемные, такие универсалии объективируют особенности народного восприятия мира. Его первейшая отличительная черта состоит в массовости, в коллективной организованности всего чувственного опыта. И тогда чувственно воспринимаемый мир сам наделяется способностями видеть, слышать, осязать и т.д. Эта, впрочем давно известная фольклористам и этнологам истина, относящаяся к специфике народной культуры, и ее в последние десятилетия принято именовать мифологическим или мифо-поэтическим сознанием. Но эта истина должна быть дополнена представлением об условиях проявления такого типа сознания. Ведь оно обнаруживает себя не всегда, а только в особых условиях — тогда, когда человеку противостоит вне его находящаяся сила, обладающая свободой воли. Такая сила обособлена пространственно. Причем самостоятельно действующее, вне нас находящееся волевое начало воспринимается как индивидуальное, а не коллективное по способу действия. В мифо-поэтических

жанрах противостоящие людям силы индивидуализованы. Организованности и всякие иерархии в мире злых сил — всегда явная калька с социальных структур. Поэтому всегда надо иметь ввиду, что коллективность народного мифопоэтического сознания не абсолютна, она ограничена соприсутствием оппозиционной индивидуальной формы сознания. Эта последняя форма сознания выделена пространственно. Можно сказать, что индивидуальное сознание имеет обособленное пространственное существование.

Иначе говоря, пространство является атрибутом индивидуальной формы сознания. Поэтому проявления индивидуального сознания попространственно маркированы. Озарения мысли и переживания чувств воспринимаются как изменения пространственных состояний — мысли и чувства “приходят”.

### **Витальность и способы организации пространства**

В самом общем плане средства организации миропорядка (схемы, модели, идеи, конструкты) существуют в двух измерениях. Одно принадлежит изобразительному ряду, другое — выразительному. Первый ряд — предметный, второй — беспредметный. В культуре переплетено и то и другое. Одно приобретается опытом, другое постигается озарением. Изобразительная предикативность отсылает к прямым ассоциациям с конкретными жизненными реалиями, наделенными признаками морфологического с ней сходства. Выразительно-беспредметное, внеассоциативное не отражает иную реальность, но демонстрирует реальность в собственном смысле, восходящую к общим схемам, идеям и архетипам. Разграничение изобразительного и выразительного по мнению некоторых архитекторов-дизайнеров восходит к моменту формирования фундаментальных признаков целых сфер художественной и практической деятельности [4]. На этой основе возникают художественные стили.

Универсальность ассоциативности, пожирание ею ментальности — привычка считать ментальное как изобразительное, разбухание таким образом в культуре ментальных стереотипов изобразительного — оказалось столь неожиданным, что приводит к утрате ментального чувства. Ментальная выразительная культура результат особой стратегии культуры — стратегии порождения особого миропо-

рядка, основанного не на изобразительной его трактовке, а на новых, не имеющих аналога средствах.

Такая установка заставляет нас продвигаться в сторону создания новых выразительных средств культуры образования. Эта установка позволит нам сосредоточиться на принципиально важном. Выделенные с позиции этнологии и социологии топы образования — опора для дальнейшего продвижения в нашем понимании целостности мира образования как особого миропорядка, имеющего свой изобразительный и выразительный план. Причем именно интенция к выразительности позволит нам выйти на методологический уровень исследования и будет способствовать удержанию целостности образовательной деятельности как устойчивого миропорядка. Выход на культуру образования — пожалуй, новый разворот в сегодняшней постановке проблем образования.

На втором этапе, чтобы достичь действительного синтеза научных дисциплин в рамках одного предмета и одной научной дисциплины социоэтнологии образования, следует решить еще одну задачу. Из онтологических картин отдельных дисциплин следует построить одну абстрактную структурную модель объекта образования, общего и единого для всех дисциплин. На этой модели можно показать и объяснить, как получились предметы синтезируемых наук и чем по отношению к новой модели являются их онтологические картины. В случае успеха можно считать доказанной возможность синтеза выделенных научных дисциплин в одну, что означает создание теоретического средства для этого.

### **Обряд как пример пространственного развития идеи**

Предполагается, что безграничное многообразие ментальных форм восприятия пространства и способы его организации имеют некоторую устойчивую, неслучайную в культуре завершенность, которая может быть прописана через серию “сюжетов” и тем. Каждый объект народной культуры обладает свойством экземплификата. Это значит, что мир народной культуры может быть представлен двумя параллельными процессами, — процессом самоопределения (между стратегией, концепцией и ценностями народной культуры существует как бы свой “параллелизм”) на завершающем этапе и процессом “включения” в на-



родную культуру будущих ее носителей. Универсалии народной культуры обладают своим набором ментальных признаков. Их классификация и типологизация позволит выделить некоторые ментальные доминанты мира народной культуры. Работая на стыке естественно–искусственного, народная культура создает свой язык освоения биовитального и витально–личностного пространства. Обряды, обычаи, ритуал, празднества – лишь способы морфологизации универсалий народной культуры.

Эти соображения, касающиеся пространственной представленности мира народной культуры, важны для разведения социальных и ментальных форм их выражения. Универсалии задают онтологическую картину мира народной культуры. Работа с реальными носителями ментальных структур народной культуры, будучи предметной сферой, не даст возможности выйти на уровень объяснения конкретного материала. Без выделения универсалий народной культуры, пожалуй, эта работа невозможна.

Зримому пространственному устройству миропорядка придается конституирующее витальное значение. Обычаи и обряды рождения ребенка утверждают особый миропорядок в особой ситуации порождения витальности, ее спасения, придания ей устойчивости, необратимости, постоянства и неизменности. Метафизическая глубина порождения витальности, придание витальному миропорядку устойчивости делают из идеального конструкта обряда и обычая механизм порождения биовитального бытия.

Такова норма, но не судьба ментальных форм и пространства. Витальность обретает дискретность и вместо судьбы человек получает надежду на счастье. Символами прерванности витального цикла становятся обряды и обычаи, структурирующие состояния лиминальности (пороговости). Эти точки разрыва требуют особой прописанности на языке витальности. “Сшивки” витального разрыва переносят биовитальную непрерывность в дискретность витального пространства культуры. Ментальность насыщается драматизмом, а порой и трагизмом переживания витальных точек перехода.

Переход к изображению, от изображения к витальной выразительности наслаивает полифонию мирокосма. Искусственный выразительный ряд обрядов и обычаев играет роль имитатора хаоса. Космос и порядок организуют

точки перехода, придают устойчивость миропорядку. Благодаря хаосу возникает динамическая гармония, недоступная порядку. Особая гибкость, подвижность языка народной культуры обращена к хаотическому как потенциальному ресурсу витальности, его гибкости и подвижности. Но стратегия поведения в обряде встречает и жесткие ограничения. Эти ограничительные позиции позволяют культуре детально прописывать точки кризиса витальности, ее вторичной недостачи. Состояние вторичной недостачи приближает нас к пограничной ситуации — к реальным интенциям, в которых находится человек. Интенция к реальности придает жесткость, устойчивость обрядовым формам и способам ее пространственной организации. Консерватизм порядка берет верх над ресурсами витальности. Обрядовая витальность организует, дисциплинирует, придает устойчивость и уравновешенность интенции к порядку.

Следует упомянуть и об обратном влиянии — обрядово-организующем, вносящем ментальную упорядоченность в изобразительную витальность. Область упорядоченного, будучи весьма ограниченной, имеет тенденцию к разбуханию, втягиванию в свою сферу все новых антропогенных и натурогенных организованностей. Превращение простейших витальных организованностей в современные ментальные конструкты связано не столько с присвоением витально-природных объектов, остающихся в естественно-природном мире, сколько с актом утверждения собственного особого порядка, находящегося вне рамок природно-витального мира.

Строгость обрядовых форм говорит о присутствии человека. Именно с обрядово-ритуального ментального комплекса соорганизуются форма и визуальное пространство. Они приобретают свое собственное особое назначение — быть процессом развертывания иного миропорядка. Только в процессе, в итоге развертывания иного порядка вещи и объекты, пространства и формы приобретают признаки чистых ментальных форм, форм натуроморфных и органических. Любой, сколь угодно сложный этнологический объект, этнографический предмет может быть представлен как результат саморазвития простейшей этнологической идеи, само появление которой является драматическим актом разрыва с естественно-природным ми-

ром, драмой возникновения принципиально иной реальности. Этот “разрыв” маркирует разный тип развития природно–естественных объектов и культурных.

В отличие от природных организованностей, культурная организованность существует не только конкретно, но и абстрактно — как модель или идея. Подобно тому, как в природе нет “чистых” конструкций, вторая реальность перенасыщена “чистыми” конструктами. Опосредуясь мировоззрением, природно–витальный материал переносится во “вторую” реальность. Его модельное состояние с большой натяжкой можно назвать витальным проектом человека.

Модельное состояние предшествует не только образу человека, но и самой программе образовательной деятельности. Модельность становится едва ли не основным ментальным признаком этнологической культуры. Важен сам путь, траектория постижения миропорядка. Включенность в сам поиск означает включенность в поиск ментальных форм. Материалом модели становится природно–витальное начало (естественная витальность). Одни и те же формы, модели миропорядка могут быть с равным успехом использованы как инструмент описания и первой и второй реальности, но возникновением своим эти модели обязаны целенаправленному действию ментальной культуры.

### **Типологическая организация материала**

Типология играет роль предварительной организации материала. Введение того или иного принципа типологии может существенно повлиять на окончательные результаты. Иначе говоря, принципы типологии имеют программное значение. В этнологической науке применяются два типологических подхода. Первый из них состоит в обобщении конкретных признаков и в сведении их в типологическую организованность. Такой принцип можно назвать комбинаторным, или конфигуративным. Другой принцип направлен на отсечение конкретностей и частных и выделение некоего идеального конструкта. Это — типология по абстракции. В качестве примера типологии по абстракции можно сослаться на идеальные типы Макса Вебера (о различных видах типологии см.: [5]).

В этнологических исследованиях детства хорошо известна типология, предложенная Маргарет Мид. Обратимся к ее собственной формулировке. “Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур — постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, — отражает время, в котором мы живем. Прimitивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы главным образом постфигуративны, основывая свою власть на прошлом. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются к каким-то формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами” [6].

Ясно, что этнические культуры по типологии М.Мид попадают в постфигуративную категорию. Действительно, “постфигуративная культура — это такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими — это схема будущего для их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытают дети, когда они вырастут” [7]. Далее: “Постфигуративная культура зависит от реального присутствия в обществе представителей трех поколений. Поэтому для постфигуративной культуры в особо сильной мере характерна ее генерационность” [8].

Хотя сама М.Мид не абсолютизирует приведенную типологию и приводит примеры исторических соскальзываний конкретных обществ с одной типологии на другую, тем не менее вся ее типология построена на смешении методологических принципов. Кофигуративная категория Мид построена на обобщении признаков — это конфигураторика в нашем смысле. А постфигуративная и префигуративная — на абстракции признаков, на введении иде-

альных образцов, по которым строится поведение членов общества. Чтобы ввести единство оснований, мы должны постфигуративные культуры рассмотреть как вариант конфигуративных, по Мид, где конфигураторика поведения разорвана. Так, в этнических культурах представлена не целостная конфигураторика "Я" человека. Почитание старших это такой разрыв конфигураторики, который помещает самоограничение личности младшего в локус контроля личности. Подобное разрушение самости мы далее будем именовать аскезой. В этнических культурах аскезы несет мощный потенциал социализации. Она помещает личность — и прежде всего личность ребенка — в вертикальную иерархическую систему. По ее восходящим уровням личность имеет возможность восходить, накапливая с помощью аскезы свое человеческое достоинство.

### **Герменевтика достоинства и социализация**

Типологический подход позволил нам выделить инструментальную роль аскезы. Но эта аналитическая сущность процедуры не способна дать целостную картину мотиваций. Для построения последней необходимо обратиться к герменевтике аффектов.

Герменевтический круг представляет собой логическую конструкцию с двумя равноценными полюсами частности и всеобщности. Явление, находящееся внутри герменевтического круга, описывается частностью, несущей предикат всеобщности, и всеобщностью, несущей предикат частности. Самость, помещенная в герменевтический круг, находится в опасном приближении ко всеобщности. Архетип дитя с точки зрения такой самости апокалиптичен. У Карла Густава Юнга это так называемое Божественное Дитя, совершающее трех дней отроду героические деяния, вроде Гермеса, угнавшего у Аполлона стадо коров. Для нормального человеческого дитя, а не мифологического необходим рефлексивный выход из герменевтического круга. В структуре герменевтического сознания реальный ребенок "выходит" из герменевтического культурогенного состояния, он не совершает героических деяний, но вместо этого обретает свою естественность. Это очень важное для нас положение. Самость ребенка цельна и

естественна, а не состоит, как у взрослого, из множественности элементов.

Проблема страха неплохо изучена психологией. Но и этнология может продуктивно использовать аффект детских страхов для раскрытия его культурологической роли. Дело в том, что естественная самость ребенка тоже опасна и она обладает тоже чертами брошенности и покинутости в мире, о чем для взрослого общества пишет Мартин Хайдеггер. Психология этой самости, проявляющаяся у ребенка в 3-х летнем возрасте, описана Жаном Пиаже. Механизм ее, очевидно, вскрыт экспериментами Алексея Леонтьева и был назван феноменом "горькой конфеты". Им было установлено, что в таком возрасте ребенок способен отчуждать себя и испытывать страх. Куртом Уинникотом это состояние было названо состоянием фальшивой самости. У других авторов понятие "онтологической уверенности" отражает то же самое явление: позиция взрослого (прежде всего матери) необходима для ощущения уверенности и субстанциональной полноты [9]. Недостача, вызванная отсутствием взрослого, вызывает у ребенка страх. Рональд Лэнг, обсуждающий проблему онтологической уверенности, ссылается при этом на материалы З.Фрейда об освоении ребенком эффекта зеркала, с помощью которого он научился вообразить присутствие матери [10]. Механизмы страха, направленные на ощущение ребенком своего собственного бытия, хорошо известны этнологии, изучающей детство.

В быту разных народов распространена материнская игра "Ку-ку". Она состоит в том, что мать, склоняясь над колыбелью, пугает ребенка тем, что "исчезает", закрыв свое лицо руками. Испытанный страх по поводу пропажи матери, при снятии рук с лица стимулирует смех ребенка. Страх здесь пусковой механизм настоящего человеческого смеха. И этот комплекс сложных человеческих чувств далеко отстоит от проявления положительных реакций у животных [11].

Этнология страха показывает, что самость, даже если она выпала из герменевтического круга, сохраняет претензию на всеобщность. В этом случае претензия на всеобщность есть ни что иное как агрессия. Об опасности самости, поглощающей личность, писали и Карл Густав Юнг, и Павел Флоренский. Но разрушить самость невозможно, зато можно преобразовать ее в другие состояния. И здесь нео-

ценимую услугу оказывает нам агрессия и способы ее отведения. Детские страхи порождают в культуре каждого народа огромный фольклорный пласт. Персонифицированные и неперсонифицированные злые силы угрожают ребенку еще тогда, когда он был плодом в утробе матери. Таинство рождения защищает его от этих злых сил. Публичность обрядов — другая стратегия против них. Уже несколько тысячелетий при рождении ребенка у еврейского народа раздается звук трубы — шофара, который признан нагнать страх на самого сатану. Детские колыбельные песни построены на поэтике страха: тут и пугают ребенка, и убеждают его в том, что он сильнее всех своих врагов и способен на них нагнать страху. Магические способы защиты ребенка бесконечно варьируют. Детские обряды в виде гаданий, связанные с определением его характера и будущей профессии, представляют собой в сущности все тот же страх, канонизированный в мантику.

Что означает страх для самого ребенка? Страшное — это ипостась всеобщности, в оппозиции которой маленький человек должен ощутить свою самость и частность. Мы поддерживаем точку зрения, выдвинутую Мерабом Мамардашвили и Александром Пятигорским, которые развивают тезис об отрицательных состояниях, которые не входят в содержательные структуры сознания. Эти состояния лишь предварительное условие работы, посредством которой индивидуальный психический механизм способен войти в структуру сознания или интерпретировать нечто в смысле сознания [12].

Поворот страха на самого себя (страх за самого себя), пугание других маркирует самость. Гнев, обращенный на себя, маркирует совесть. Психический поворот аффекта это та задержка, которая выявляет основы душевных механизмов. В этом и состоит смысл разнообразных игр-пуганий, направленных на ребенка. Эти игры появляются гораздо раньше, чем тривиальные “он тебя съест”, или “сейчас придет дед” (в позднейших вариантах милиционер). Обратим внимание на то, что детский страх несет ту же стабилизирующую функцию для психики ребенка, что и древнегреческая трагедия для взрослых с ее эффектом катарсиса.

Страх — стержневой аффект не только в культуре детства, но и в любой взрослой этнической культуре. У взрослых он может быть замаскирован в боязни заболеть, что

влечет обращение к народной медицине или астрологии. Здесь страх сочетается с надеждой. Есть локальные культуры, где страх сочетается с чувством вины, как в европейских, или не имеет каннотации вины, депрессии, или одиночества, как, например, в таитянской [13]. Дихотомия страх — стыд одна из важнейших типологических констант этнических культур. В некоторых из них, как например, у американского племени юроков, описанных Эриком Эриксоном, при огромной развитости страха перед сверхъестественными силами стыд практически сведен к нулю [14]. В такой строго монотеической культуре как древнееврейская чрезвычайно развит полюс стыда: эпизод созерцания наготы Ноя его сыном Хамом отмечен как одно из возмутительных деяний. В данной культуре никогда не было культа наготы, аналогичного древнегреческому.

Но стыд наготы вторичен по отношению к страху и поэтому может присутствовать как та или иная типологическая черта в конкретной этнической культуре. Обнажение наготы в отдельных культурах становится знаком девиантного поведения.

### **Роль девиантного поведения**

Но девиантность в отношении ребенка его изначальное качество? Кем является ребенок? Ангелом или чертом? Любая народная традиция снабжает нас избытком фактов в пользу как одного, так и другого ответа. В этнографических описаниях, пожалуй, преобладает материал, который трактует ребенка вместе с матерью-роженицей как носителя нечистого начала. Определим это нечистое, т.е. несоциализированное начало как девиантность и обратимся к ее рассмотрению.

В начале мы должны отметить, что девиантным является само состояние беременной женщины. В этом состоянии на нее опрокинуто чувство стыда, а при бесплодности — гнева и страха. Иначе говоря, каким бы ни было состояние замужней женщины, находящейся в детородном возрасте, оно рассматривается как девиантное. Следовательно, девиантность это пусковой механизм символики деторождения.

Мифопоэтическое мышление не видит в зачатии причинно-следственных физиологических оснований, но оно



рассматривается результатом определенного искажения текущего хода жизни. Не касаясь подробно здесь этой важной темы, обратимся к широко распространенному представлению, что плод и новорожденный — это существо из животного мира, находящийся в женской утробе. Русские загадки о младенце сформулированы так:

Какой зверь из двери выходит, а в дверь не входит?[15].

Маленький зверок  
Никто его не уймет  
Ни царь, ни царица,  
Ни красная девица [16].

Семантическая связь ребенка с животным проходит сквозь все годы детства. Утробные волосы на нем считаются звериными. Первая детская рубашка — звериная. У тюркских народов собачья, у других народов может быть медвежьей и т.д. В колыбель до ребенка часто кладут то кошку, то зверька. Детеныши зверей, как диких, так и домашних окружают ребенка. У таких архаических народов, как австралийские аборигены или южноамериканские индейцы существуют целые детские зверинцы [17]. Возможно, что такие детские зверинцы в далеком прошлом дали одомашнивание животных.

Девиантность ребенка строится путем семантического перехода ассоциированности с животным в ребенка с чертами звериного поведения. И вот перед нами прекрасно известный этнологии образ ребенка-трикстера. Ребенка-обманщика, вора, автора всевозможных проделок. Типично в этом плане мифологическое детство Гермеса, Геракла, Аноубиса и многих других персонажей. Соответственно взрослый трикстер — это носитель детского поведения, он демонстрирует возвращение в детство. В реальной практике архетипические действия, направленные на ребенка-трикстера, состоят в одобрении его озорства, заинтересованности в быстром набирании веса и в быстром росте. Отсюда всем нам хорошо известные зарубки детского роста на косяке двери. Та же тенденция заключена в подсознательном стремлении сделать из него обжору. Переедание детей бедствие многих этнических культур.

В культурологическом смысле девиантность детского поведения даст интригующие линии развития в клоунаду,

карнавал, травестиизм и т.д. Но мир детства имеет собственную поэтику, которая требует превращения ребенка трикстера в невинного ангелочка.

### **Идеальный образ ребенка и мир детства как сценическое пространство**

Оппозиция трикстер — ангелочек должна быть рассмотрена в деятельностном плане. Если трикстер — это переместитель благ (Гермес крадет коров, Прометей крадет у богов огонь и т.д.), то что происходит, когда в центре ситуации оказывается дитя — ангелочек. Морфема действия, характеризующая ситуацию с трикстером, превращается в просто морфему, в вещь, когда речь идет о ребенке–ангелочке. Предикат вещи является перемещаемость и подверженность всяческому воздействию. Чего только не вытворяют с ребенком, приравненным к вещи! Его “покупают в магазине”, “обменивают” в обрядах магического лечения, перепекают и перековывают в тех же ситуациях, крепко перевязывают и хранят в корзине–колыбеле как драгоценную вещь.

Вот как выступает вещьность ребенка, которого можно получить в обмен на другие предметы, в одной карачаевской молитве. Женщина страстно обращается к “княгине Байрым”, прообразом которой является Св. Мария.

“Байрым княгиня, богатая княгиня,  
Я умоляю у тебя ребенка,  
Умоляю, умилюствяляю.  
И с любовью обращаюсь.  
Байрым княгиня, богатая княгиня.  
Дары раздаривающая, дарящая  
Земле влагу, мужу — силы,  
В божественности твоей нет сомнения.  
Принес тебе в дар связку пуль,  
Положил их на белый камень;  
Пули — твои, сын — мой.  
Шелка принес многочисленные,  
Положил их на Голубой камень,  
Шелка — твои, девочка — моя” [18].

Во всех этих ситуациях ребенок–вещь маркирует огромный спектр ритуально–мифологических действий. Ре-

бенок образ реальности, маркирующий нереальность. Его можно представить в этой ситуации как конфигурацию, сведенную в одну единственную точку. Естественно, что эта точка не только находится в постконфигуративном пространстве (этническом пространстве), но и сама задает его. Будучи в этом смысле свертыванием редукции иерархических планов бытия человека в одну точку, ребенок-вещь становится символом самых человеческих побуждений, любви и веры в бога. Он находится в напряженнейшем герменевтическом круге, где своей вещной обезличенностью он представляет всеобщее, а всеми действиями взрослых, на него направленными, — частность. Одновременно можно сказать, что ребенок-вещь своей обезличенностью порождает утопическое состояние не структурности, лиминальности с колоссальной культурогенной энергетикой. И в этом смысле ребенок — это момент выхода трансцендентного сознания. Воронка направленных на него действий самый важный концепт этнической культуры, в которой ребенок играет роль носителя божественной благодати, — ангелочка.

Редуктивная свернутость в ребенка-вещь позволяет любому взрослому наполнять эту свернутость своими собственными смыслами. Поэтому ребенок — крайняя необходимость нормального состояния сознания взрослого человека и в то же время маркер его социального статуса.

Чрезвычайно важно, что между взрослым и ребенком-вещью лежит дистанция, в которой действие не абсолютно, оно может случиться, а может и не случиться. И эта дистанция чуть ли не сакральна, она порождает обожание (умиление) ребенка.

Теперь мы имеем возможность ввести концепт сценического пространства детства, помятуя о том, что в нем разыгрывается важнейший катарсический момент всей человеческой жизни. Для построения такого пространства мы должны построить топику этнологических концептов ради той целостности, в которой развернутся редуцированные свернутые образы ребенка. Развертывание этих образов присуще всей этнологической традиции и будет представлять собой научно-построенный и научно изученный мир детства. В таком мире детства найдут себе место языки символики, состояния сознания, культивирование образа детства и самое главное — разворачивание реду-

цированного образа ребенка в предмет образования. Только в этом случае внутреннее содержание такого развертывания можно считать образовательной программой становления личности. Тогда написание учебников, пособий, включение всего потенциала педагогических средств станет частью такой программы, средством реализации образа человека. В этом случае идея ребенка становится праобразом человека. И в этом смысле ребенок душа взрослого и сценарий его развития — это и есть герменевтика свободного действия человеческого духа.

### **Утопия, или возвращение в детство**

Но подлинная свобода действия возможна в некоей абсолютности, где нет все обуславливающих фактов пространства и времени, т.е. в утопии. Парадоксально, что архаический человек, задавленный необходимостью добывать средства пропитания, знает только слабые проблески утопии. Она как необходимейшее состояние сознания развивается исторически и достигает своего максимума в монотеистических религиях. С представлением о некоем “царстве детей” мы встречаемся в древнееврейских верованиях. “Будьте как дети” — призыв Евангелия. Просто, но с огромной силой выразился Мартин Лютер: “Мы, старые дураки, едим с детьми, а не они с нами” [19]. Утопия нового времени развивает парадигму, что ребенок это милость Бога или милость небес. Его основной предикат — невинность. Он совершенно не сведущ в сексуальности, различает пол мужчин и женщин только по одежде или волосам. Сам наполнен стыдливостью. Из него действительно делают “ангелочка”.

Еще один христианский аспект этой проблемы связан с идеей первородного греха. Ребенок приносит в мир проклятие от Бога. Оно может быть ликвидировано через христианский обряд. И вот развивается важный для европейских культур обычай крещения. Его стремятся провести как можно раньше, вскоре после родов. Только получив христианское благословение, ребенок становится полноценным человеком.

В монотеистических религиях формируется более или менее полноценный мир детства как особая субкультура. Дети действительно становятся таинственным племенем

в мире взрослых. До этого в истории представлены были лишь отдельные аспекты и эпизоды мира детства. Так, в 1920–ые годы у детей Самоа не было кукол, а у арапешей на Новой Гвинее почти не было детских игр [20].

В новое время изменяется и домашний образ ребенка, к которому начинают относиться более гуманно, чем раньше. Французская революция как никакое иное явление подняла значение достоинства человека как универсального принципа, распространив его на “нижние классы”. Под влиянием ее идей сложилась педагогика Песталоцци, который работая среди бедных, подчеркивал значение домашнего воспитания и развития. В первой половине XIX века ученики Песталоцци открывают в Германии и Швейцарии первые детские сады. Все это важнейшие моменты в развитии самой идеи детства. Эта идея мощно организует соответствующий пласт реальности, строит его поэтику, превращает мир детства в самостоятельный жанр или в субкультуру.

История мира детства это история взрослого сознания, которое как самость выходит из замкнутого герменевтического круга для того, чтобы найти идею — знак для своего предметного существования. Платоновская мысль о предшествовании идеи предмету разворачивается на практике. Здесь мы обнаруживаем потребность взрослого в регрессии в детство, в возвращении туда. Почему взрослому необходимо это пребывание в мире неструктурированности, неясности и тревоги? Потому что в социальном мире определенных ролей, положений и предметов у взрослого наступает сартровская тошнота. Сознание ищет рефлексивный выход из замкнутого герменевтического круга. Видно тошнота появилась не сейчас. Ибо еще начиная с архаики общество строит мир детства. Но тогда оно еще делало это плохо. Например, традиционалистские культуры очень долго не обозначают половые различия детей в одежде. Так, у ненцев обувь по покрою различается лишь с периода половой зрелости [21]. Такое торможение дифференциации поведения по полу известно в старину русской, абхазской и многих другим культурам. В сущности в крестьянском быту окончанием детства была свадьба, которая впитала в себя многие черты обряда возрастной инициации.

Методы торможения наступления взрослости не универсалии во всех этнических культурах. В некоторых из них взрослость наступает рано. Торможение взросления это поиск со стороны взрослых найти путь к возвращению в детство. Попытка относится к формализованным средствам культуры, но не к структуре сознания. Методы сознательного построения мира детства в новое время стоят ближе к архетипическим установкам на ребенка, чем многие этнографические обычаи. Пример такого этнографического обычая — генеалогия. Цепь, состоящая из поколений, это цепь эмбрионов. Это скрытое детство. В то же время это предельность возвращения в детство, на которое было способно традиционалистское общество. Ребенок как дар небес более полно строит новую более широкую герменевтику свободного действия человеческого духа.

Если раньше ребенок был чертой витально-возрастной индивидуации взрослого, то чем теперь является ребенок в этой парадигме? В современном мире детства ребенок становится зрелостной индивидуацией личности взрослого, ее социально-нравственных атрибутов. Ребенок уже не черный ящик для взрослого, с непонятным для него содержанием. Он становится равноправным партнером духовного развития взрослого.

В отличие от принятого семиотического подхода в исследовании мира детства, где абсолютизируется языковая система (локально-этническая или цивилизационная), в рамках которой мир детства может рассматриваться только как обозначающее, наше видение проблемы — мир детства одновременно является и обозначающим и обозначаемым. В мире детства в абсолютности его утопии, то, что символизируется (ребенок), само может выступать в качестве символа. Это хорошо видно, когда ребенок редуцируется к вещи: над ним как обозначаемым совершается символическое и реальное действие, а с другой стороны, сам ребенок маркирует символические реальные действия взрослых. Как вырваться из такого пансимволизма традиционной и этнической культуры? Как найти нам осмысленность этой ситуации? Иначе, философски говоря, как может появиться онтологическая картина мира детства (где должны быть представлены основания и способы построения ментальной картины данного явления)?

Если символ — вещь и то, что он символизирует, — ребенка, тоже вещь, над которым совершается действие, тогда где онтология мира детства? В такой ситуации мы обращаемся к сознанию, как к тому, что есть “не-вещь”. Сознание имеется, но оно не вещь. Иначе говоря, оно — “есть” и “есть не-вещь”. В такой онтологической интенции символ дитя парадоксален в своей вещности. Он как бы имеет два фокуса: первый — как то, что “припоминается”, как принадлежащее миру вещному, второй — как то, что погружается в действительность сознания. Итак, наше направление исследований решает вопрос “Символом чего является ребенок?” В такой постановке семиотический план культуры оказывается недостаточным. Мы должны продвигаться дальше в сторону герменевтического культивирования “мира детства” как особого образа действия, обладающего своим символизмом сознания. В этот символизм нас вводит метатеория менталитета народной культуры. Общие соображения о символах как простых или сложно-структурированных фактах в их соотношении со знанием и пониманием очень важный момент в эзотеризме народной культуры. Трудности теории народной культуры в значительной мере связаны с этим обстоятельством. Дело в том, что надо различать образ детства, имеющийся в реальной культуре, и мир детства — как особое трансцендентальное сознание, если говорить языком Канта. Последнее “свернуто” внутри сценического пространства, которое демонстрирует перед нами народная культура. Эта демонстрационно-действенная сторона культуры находится во внешней зоне предпонимания и не является ядерной. Работая же с глубинами сознания и с пониманием, мы должны развести в архаическом (“первичном”) пласте символизма псевдо-психическое и операционально-выразительное. Так, в народных культурах, которым свойственны чуть ли не пандемия страха (отмеченная С.Н.Давиденковым), психические отрицательные состояния человека оказываются необходимым условием для операционально-выразительного структурирования сознания. На деле речь должна идти о псевдо-сознании, так как оно ничем содержательно не заполняется. Наоборот, интенция сознания обращена к формализации (обыскуствлению) биовитальной целостности мира детства. Тем самым эта интенция направлена на пошаговое развертывание топической целос-

тности мира детства. Оно идет через синтагматическое объединение ребенка–вещи и взрослого–вещи в новой культурогенной целостности, которую мы называем культурой детства. Таким образом мы прослеживаем большой путь человечества от образа ребенка к символу ребенка. Метафорический образ ребенка становится символом ребенка, находящегося в необходимо–метанимической связи со взрослым. Символ ребенка теперь делается необходимым компонентом процесса взросления.

Тем самым мы устанавливаем наличие нового образовательного факта — символа ребенка в функции самодостаточного индикатора взросления, который должен войти в структуру современного сознания.

Методологический план работы обращен к новым для этнологии сюжетам — к пониманию мира детства как культурогенного явления, обращенного к образу человека. В отличие от социально–ролевого поведения данный аспект незапрограммированного поведения можно назвать герменевтикой свободного действия в рамках процесса культурогенеза. Образование как образ мира, образование как раскрытие сущностных качеств человечества входит сегодня в парадигму развивающего образования, осмысляемого в современной культурно–исторической психологии [22]. Идея человека — образ нереальности в ее культурогенном потенциале.

### **Методологическая организация знания о мире детства**

Решая вопрос о структуре социоэтнологии образования и месте в ней социологических, этнологических, а возможно педагогических и других знаний, нужно решить обе названные задачи и проделать оба этапа работы. В данной программе мы ограничиваемся только первым и поэтому говорим не о системе социоэтнологии образования, а лишь о макете системы социоэтнологических исследований образования.

На основе изложенного можно более точно определить цель и смысл исследования. Предстоит выделить зависимости между социологическим, этнологическим и психологическим анализом в исследовании объекта образования, который гипотетически мы полагаем как мир дет-



ства. Миру детства и его витально–личностному содержанию противостоит мир ребенка. Последний предъявляет биовитальное пространство, фокусируясь на состояниях перехода от биоидного состояния к биовитальному. Обряды, обычаи народной культуры задают структурную целостность состояниям перехода. Именно ритуал, обычай и обряды создают нам систему понятий, определяющую “точку соприкосновения” между будущей человеческой деятельностью и социальными структурами общества. Но не в этом отличительная черта социологического слоя исследований образовательной деятельности. Модель социальной системы, интересующая образовательную деятельность, может быть фиктивной и сколь угодно неадекватной реальным социальным системам, лишь бы она обеспечивала принципиальную полноту описания функций человека [23]. Точка, связующая действия ребенка с структурой, — это система позиций (положений, функций, правил, задач, обязанностей, прав и т.д., занимаемых ребенком) и практик (видов деятельности и т.д., в которые ребенок вовлечен в силу того, что занимает эти позиции (и наоборот). Так возникает особая культура детства, которой не было в архаических обществах, но которая появляется в новое время. Прделанная процедура построения синтезирующей модели объекта отвечает методологическому требованию конфигурирования [24]. Три направления исследований — “мир ребенка”, “мир детства” и “культура детства” — содержательно представлены в этнологической системе знаний. Мыслительная же форма этого знания требует своего переоформления для иного типа исследовательской деятельности, ориентированной на образование. При этом мы будем исходить из новых практических задач определения содержания образования, выделять и фиксировать те знания, которые необходимы для их решения. Лишь на следующем шаге следует выяснять, при каких условиях и как эти знания могут быть получены, средствами и методами каких наук нужно будет для этого пользоваться и в какой последовательности. Разделяя разные задачи образования, мы будем говорить о “поясах” социоэтнологического исследования, а разделяя средства и методы разных наук или их комбинаций — о “слоях” социоэтнологического исследования образования.

Если в системе этнологического знания попытаться выделить ядерные структуры этнического самосознания, то такой абсолютной точкой, лежащей как бы вне пространства этничности, становятся категории архетипического. Как особый этнологический объект — архетипические структуры сознания имеют непосредственное отношение к миру детства. Конструкт мира детства становится смысловым началом в системе этнологического знания. Архетип дитя и его субстанциональность, архетип ребенка и его вещьность — архетипическая двуполюсность социоэтнологической модели-конфигуратора.

Социоэтнологическая модель детства, пожалуй, основное средство в систематизации знаний о мире детства. Предикат витальности задает "сшивку" двух миров — мира ребенка и мира детства. Витальность обладает ярко выраженной космичностью, энергичностью, аффективно-рефлексивной компонентой, переходящей в лиминальность. Неморфемность и несоциальность витальности придает ей статус универсального принципа, лежащего в основе порождения различных форм миропорядка — инобытия субъектного и объектного. Деятельность — как инобытие мира ребенка и мира детства, придает образам инобытия статус архетипа социального деяния. Архетип ребенка обретает предикативное качество взрослости. Детство обретает космичность, внесоциальность, детскость как таковую. Посланник других миров, дитя превращается в инобытие ребенка — в небесное дитя. Он же первое звено в эмбриональной цепи. Мир детства не структурирован, не лиминален.

В своей функции инобытия мир детства задает образные ментальные структуры взрослости. В своей завершенности мир детства порождает архетипические структуры взрослости. В этой позиции мир детства становится образом автокоммуникации. Типология этих образов подведет нас к осмыслению образного мира взрослости как особого пространства, где задается рефлексивная позиция по отношению к культуре детства. Двуполюсность культуры детства завершается формированием двух новых позиций — социальной и витальной. Социальным образом детства становится категория судьбы, витальным — счастья.

Представленный концептуальный макет мира детства позволит нам развернуть программу социоэтнологических

исследований, ориентированную на современное осмысление образа детства как особой ментальной образовательной программы, задающей основные структуры мышления взрослости. Состояние взрослости и есть цель образовательной деятельности, кооперированной, сложноорганизованной в обществе деятельности, направленной на формирование родовых структур мышления человека. С позиций социоэтнологии культура детства — это способ организации образовательной деятельности, рефлексивно осмысляемой в обществе как набор средств по преобразованию мира детства.

Содержательно культура детства становится не просто местом проекций этнологической и социологической системы знаний, а структурной моделью социального объекта мира детства в роли конфигуратора для социологической и этнологической картин мира детства. Теоретическая модель может быть построена из синтеза социальных и ментально-образных форм мира детства как макета образовательной деятельности в рамках предмета "человековедения". Ментальная компонента образовательной деятельности столь значима, что в сегодняшней социокультурной ситуации она становится зоной ближайшего развития ребенка и ближайшей целью образовательной деятельности преподавателя-гуманитария в школе.

С методологической точки зрения цель настоящей программы социоэтнологических исследований — выделить предмет социоэтнологического исследования. Поэтапно данная программа исследований может быть реализована через решение целого блока проблем и задач методологического характера:

1) Реконструкция предмета этнологии (и шире культурной антропологии), ориентированной на изучение мира детства;

2) Социологическая система знаний и ее соотношение с этнологией;

3) Средства и методы этнологии и социологии образования;

4) От предмета социологии и этнологии образования к социоэтнологическому объекту мира детства;

5) Модель-конфигуратор социоэтнологического знания;

6) Архетип ребенка, архетип дитя и предикаты мира детства;

- 7) Биовитальное и витально–личностное пространство мира детства;
- 8) Утопия взрослого возвращения в детство;
- 9) Социальный и витально–личностный полюс мира детства;
- 10) Герменевтика достоинства и социализация;
- 11) Культура детства как объект образовательной деятельности.

### Литература

1. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа "Языки русской культуры", 1997.
2. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. С.84.
3. Щедровицкий Г.П. Указ. соч. С.87.
4. Боков А.В. Геометрические основания архитектуры и картина мира. М., 1995. С.12–31.
5. Чеснов Я.В. О принципах типологии традиционно–бытовой культуры // Проблемы типологии в этнографии. М.: Наука, 1979. С.189–203.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Гл. ред. восточной литературы изд–ва "Наука", 1988. С.322.
7. Там же.
8. Мид М. Указ. соч. С. 325.
9. Лэнг Р. Расколотое "Я". СПб., 1995. С.123.
10. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1992.
11. Чеснов Я.В. Герменевтический подход и происхождение смеха // Этнологическое обозрение. 1996, N1.
12. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. С. 126.
13. Levy R.L. The Tahitians. Chicago, 1973. P.102.
14. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. Изд. 2–е перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд "Университетская книга", 1996. С.256.

15. Солодовников. Русские загадки. М., 1880. С.182.
16. Солодовников. Там же.
17. Этнография детства. М., 1992. С.39.
18. Шаманов И.М. Обряды и поверья карачаевцев, связанные с рождением ребенка (XIX–начала XXвв). Проблемы этнической истории народов Карачаево–Черкессии. Черкесск, 1980. С. 76–77.
19. Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Bd.IV. Leipzig, 1929. S.1311.
20. Мид М. Указ. соч. С. 169, 266.
21. Традиционное воспитание детей у народов Сибири. Л.: “Наука”, Ленинградское отделение, 1988. С.68.
22. Асмолов А.Г. Культурно–историческая психология и конструирование миров. Москва: изд–во “Институт практической психологии, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. С.693.
23. Щедровицкий Г.П. Указ. соч. С.117.
24. Лефевр В.А. О способах представления объектов как систем // Философские проблемы современного естествознания. Межведомственный научный сборник. Вып. 14./ ред. колл. А.В.Шугайлин (отв. ред) и др. Киев: изд–во Киевского университета, 1969. С.16–22.

## ЭТНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОЦИОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

### **Российская ситуация и актуальность этнологии.**

Два года назад американские учителя посетили московскую мультинациональную школу. Они побывали на уроках. Они увидели концерт ассирийских, корейских, чеченских, армянских и татарских детей. Руководитель делегации сказал учителям: "Мы вам завидуем". Наверное, он это сказал не только потому что, дети очаровали американцев танцами и песенками на экзотических языках. Он обращался к нам, взрослым гражданам России, как к хранителям этноментального достояния огромной страны. В США сейчас уже отказались от концепции "плавильного котла", в котором сливаются этнические традиции населения страны. Становится более популярным образ "салата", который подчёркивает сохранение этнического "вкуса" каждого компонента национальной жизни Америки.

Современные цивилизации всё больше предъявляют себя миру в качестве этноментальных общностей. Своими традициями: праздниками, легендами, кухней, музыкой, постройками и одеждой — не только гордятся. Сейчас этнографический облик страны становится такой же её важной характеристикой как показатель её экономического роста. Этнография не изолирует, а сплачивает людей. Вспомним, что великий русский писатель и гуманист Л.Н.Толстой высоко оценил усилия Н.Н.Миклухо-Маклая за то, что тот показал, что "человек везде человек". Творчество этих двух людей само по себе было выражением истинного духа российской цивилизации, открытой миру, как любая другая цивилизация. Толстой, кстати как Пушкин,

Лермонтов, Бестужев–Марлинский глубоко изучал этнографию народов Кавказа. Ему принадлежит заслуга в том, что он первым записал на чеченском языке две песни этого народа. Наследие Миклухо–Маклая тщательно изучается в России, Австралии, Германии и в других странах. Образ человека — вот что больше всего интересовало перечисленных авторов. И образ молодого человека в том числе. Поэма М.Ю.Лермонтова “Мцыри” — выдающееся произведение, возникшее на основе огромного интереса к иному образу человека, к иной культуре воспитания.

Сегодня Россия как страна, стоящая перед выбором новой модели межкультурного, политического и экономического взаимодействия регионов, оказалась не готовой к созданию демократических институтов регулирования этих отношений. Впервые возникла практическая необходимость в создании нового типа знаний, имеющего междисциплинарную природу. Новые управленческие задачи, стоящие перед обществом, обращены непосредственно к самому человеку. Это не только вопросы, связанные с управлением человеческими коллективами и регионами, но и проблемы саморазвития общества, нахождения новых ресурсов активности, заложенных в человеке. И это уже не знание чисто управленческого назначения, а знание, обращенное непосредственно к развитию личности человека.

Поэтому организация коммуникации и взаимопонимания становится одной из первейших задач. Но вопрос о коммуникативной роли таких идеологем как народный капитализм, здоровье нации, подлинные права человека и право собственности, интересы нации, а не плутократии и т.д., хотя и поставлен, но совсем не изучен. И нет сомнения, что он тесно связан с вопросом о воспитании гражданина общества. Отсутствие подлинной “народной идеологии” ведет к замене ее прагматикой узкого меркантилизма. Беда в том, что эта подмена ценностей извращает представление об успехе активного действия общественного субъекта, ставит на место всеобщего интереса частный и корыстный. В нашей общественной жизни не разведены позиции собственника и несобственника, что ведет к коррумпированности власти. Отметим, что сложение американской нации, в ходе которого был четче, чем где бы то ни было обозначен принцип собственности, не привело к расколу общества, национальное единство ощущалось как поле

равных возможностей стать полноправным собственником и в этом смысле гражданином. Как бы не отличалась эта идеологема от реальности, но она работает. Главное, что человек не благодаря только сознанию, но деятельности и активности может ускорить или замедлить ход исторического движения [1].

Деятельность и активность — каждый раз это выход из проблемной ситуации. Это преодоление кризиса, пусть даже минимального. Тем более это касается перестроечных ситуаций, голода, страха, психологических потрясений. Активно-деятельностное отношение к ситуациям кризиса означает то, что витально-личностное начало обретает смысл исторического. Вот здесь и оправдывается провидческая мысль Михаила Бахтина, что культура познает себя на границе. Для современной России речь идет о границе-черте, шаг за пределы которой витально рискован и лично ответственен. За пределами этой черты еще нет социо-нормативных аллей с ухоженными дорожками. Россия находится в предельной исторической ситуации, с избытком снабжающей нас качественно разными маркерами нашего витально-личностного бытия. Эти маркеры ведут борьбу друг с другом за то, чтобы стать признаками цивилизации.

Уникальность положения состоит в том, что все это картина, аналогичная той, что известна этнологической науке: в каждой этнической культуре есть блок скрытых эталонов, который реализует себя ситуативно. У грузина, живущего сейчас в Тбилиси, такой же дефицит “грузинства”, как и у его собрата, живущего в Москве. Но этот скрытый блок культуры непременно себя проявит в витальной жизненной перипетии, чтобы “грузинство” продолжало существовать. Полезную для науки специфику этнических культур мы видим в том, что воспроизводство “грузинства”, “русскости” или “баскостности” имеет отлаженный механизм воспроизведения. Цивилизация и этническая культура это не жесткие скорлупки, а вопрошание и ответы на него. В них есть элемент футурологического эксперимента.

**Социологизация этнологии.** В настоящей работе выдвигается подход к этническим культурам воспитания как особому виду образовательной деятельности. С этой позиции становится видно, что образование стоит перед собственным самоопределением. Мы хотели бы обратить



внимание на то, что этнология, взяв на себя познание этнических способов организации жизни, дает возможность подойти к скрытому и всем нам необходимому секрету — в традиционной культуре воспитания на первом месте стоят не средства манипулирования человеком, хотя бы в виде подготовки к профессиональной деятельности, а средства к решению проблемных ситуаций, которые вкладываются в руки самостоятельных членов общества. Этническая культура предоставляет людям средства для обращения с социо-нормативными компонентами культуры. Эти средства — не просто средства “второго этажа”. Существенно то, что они находятся в разрыве с обыденной социально-нормативной культурой и могут быть уловлены только этнологически в соединении с социологией образования. Как было отмечено Владимиром Собкиным и Петром Писарским “система образования живет и существует в ценностном поле культуры. Вне этого ценностного контекста невозможно подойти к пониманию реалий образовательного процесса” [2]. Мы целиком поддерживаем мнение этих авторов, что социология актуально нуждается в выявлении ценностного поля культуры. Этнология должна помочь социологической программе опроса выступить в качестве своеобразной “машины”, проявляющей и собирающей разрозненные ценностные реакции обыденного сознания на некоторое целое [3].

Предлагаемое в свое время Джоном Дьюи понимание теории образования “как управляемой ведомой практики” [4] позволило ему ввести категорию опыта, жестко фиксирующего факт практического, экспериментального единства субъекта познания и среды, инструментального характера их отношения. Опыт связан с рефлексией. В своей жизненной форме он экспериментален, связан с активностью, действием субъекта в мире, его связью с будущим [5]. В социологическом смысле интеллект связан с опытом. Именно в опыте заключены способности человека к приспособлению и преобразованию среды. В образовательной ситуации мысль есть инструмент разрешения ситуации в допустимых пределах адаптации к среде. В естественных типах сообществ ценность имеет культурно-историческое содержание, удерживая целостность коллективности сообщества. В образовательной ситуации ценность обладает свойством быть самодостаточной, будучи

независимой данностью, которая имеет значение факта. Объективированность делает мир ценностей внешним, не интериоризованным. Образовательная проблемная ситуация и состоит в том, чтобы включить мир ценностей в инструментальную поддержку активности. Опыт же развивает способности к быстрой и точной идентификации ситуации и поиску адекватных средств ее разрешения.

Специфика этнологического подхода к культуре заключается в том, что ментальные фрагменты культуры, существуя в определенных временных рамках, несут в себе устойчивый идеальный конструкт, который проявляется в композиционной жанровости. Таковы в этнологии всем хорошо известные "жанры": культура жилища, пищи, одежды, обряды и обычаи, отдельные социальные институты, жанры устного поэтического творчества.

Как над уровнем такого рода жанровых композиций построить этнометодологический план педагогической образовательной деятельности? Ясно, что она должна рассматриваться полипозиционно: как пошагово разворачиваемая организация межкультурной коммуникации с использованием в качестве основного инструмента речи-языка, текста-мысли. Реконструкция сгустков коллективной мысли, организующих коммуникацию, означает не что иное как понимание мыслекоммуникации, происходящей внутри порождаемого сообщества. Проблемная ситуация, возникающая в образовательной деятельности, связана с задачами не только чисто социологического конфигурирования разных по содержанию и смыслу образцов (паттернов) культуры. С этнологической точки зрения такая типология культуры играет прагматическую функцию. Без типологии невозможна операциональная работа с фрагментами культуры. Сами же выбираемые фрагменты культуры будут зависеть от того, каковы цели образовательной деятельности. А вот здесь социология и этнология совместно выходят в ценностное поле культуры.

Этнология обращена к взаимодействию целостных, смысловых эталонов витально-личностного пространства с поведенческими образцами (паттернами). Вместо замера интенсивности и частотности того или иного отношения к нормативно-ценностным установкам, мы получаем этнологическое инструментальное прописывание внут-

ренного экрана культуры, актуализированного в данной, искусственно созданной образовательной ситуации.

Этнологический подход к образовательной деятельности означает выбор в качестве специального объекта изучения представлений о мире и человеке, служащих ориентиром поведения в повседневности. Надо сказать, что представления о человеке пронизывают каждую образовательную ситуацию дважды. Вначале на выходе из образовательной ситуации. Второй раз уже как опыт (средство) повседневной жизни. Поскольку опыт, полученный в образовательной ситуации, требует дополнительных средств для своего адекватного применения в ситуациях повседневности, то этот опыт обывателя — особый предмет этносоциологических исследований. Без удержания пошаговой развертки образовательной ситуации — сначала как реальной образовательной ситуации в рамках школы (искусственной ситуации), а затем как образовательной ситуации в пространстве повседневности (естественная ситуация), нельзя говорить об образовательной ситуации как таковой. Эти две институциональные рамки: 1) школа — родители (семья) — внешняя рамка и 2) ребенок в рамках школьного сообщества. Они удерживаются за счет целостного понимания социокультурной ситуации в обществе.

Роль гипотезы на предварительном этапе особенно важна. Без нее мы не сможем построить целостной ментальной картины образовательной деятельности как гомогенного ментального поля, господствующего в обществе. Парадигмы образовательной деятельности, пожалуй, основная цель этносоциологического исследования.

**Цивилизация — категория этносоциологического исследования.** Цивилизационная рамка в социологическом исследовании имеет принципиальное значение. Только она позволяет выделить биполярные фокусы в мотивах поведения, лежащих в основании господствующей нормативной культуры. Нормативные аспекты саморегуляции и самоконтроля социального поведения могут оцениваться с объектной и субъектной позиции. Проведенные кросс-культурные исследования показывают, что в разных типах цивилизации нормативность имеет два репера — субъектный и объектный. В зависимости от этого особое значение имеет или внешенормативная ориентация поведения на внешнюю среду и внешние формы контроля, или

внутренненормативная ориентация поведения на создание собственных лично значимых эталонов [6].

Этнологическое знание, если рассматривать его с позиции этноментальных парадигм как одну из когнитивных моделей поведения человека, имеет особое значение для понимания архетипического в ментальности современного человека. Традиционная культура представляет собой в рамках современной цивилизации особый стиль, который выглядит самостоятельным культурным дрейфом. Эта культура обнаруживает себя в особых исторических ситуациях — как правило, в условиях выживания человека, когда общепринятые поведенческие парадигмы не спасают человека. В условиях постоянной нестабильности социокультурной ситуации и инерционной поведенческой динамики, мы можем видеть две различные модели поведения, которые как бы накладываются друг на друга, а точнее поочередно используются. Если не срабатывает привычная поведенческая парадигма, выработанная в иной социокультурной ситуации, то на помощь приходит архетипическая модель поведения. Есть и второй способ — создания новых парадигм поведения, адекватных будущей социокультурной ситуации. Так мы подходим к самому важному моменту — к созданию идеальной поведенческой модели, ориентированной на будущую социокультурную ситуацию. Если не иметь этих двух моделей поведения — архетипической и современной, то мы не сможем заложить в программу исследования необходимого набора параметров, по которым мы могли бы отслеживать динамику изменений в образовательной деятельности.

В таком контексте образовательная деятельность обретает смысл сложноорганизованной процессуальной структуры по созданию новых парадигм поведения, которые задаются через идеальный план — через эталоны и образцы поведения, аналогов которым нет. Так впервые перед человеком возникает план антропоценоза как внутреннего экрана культуры. Субъективация на внутренний экран антропоценоза и составляет суть образовательного процесса в рамках возникающей цивилизации.

Образовательная деятельность имеет дело со сложным “популярным” объектом. Разграничение разных типов знаний, в том числе различие “естественных” и “искусственных”, исключительно важны как для теории зна-

ний, так и для методологии прикладных этносоциологических исследований сложных “популярных” объектов. Оппозиция “естественного — искусственного” указывает на то, что мы полагаем как реально существующее, естественное для данного “популярного” объекта, а что относим к разряду идеального, “искусственного” знания, закладываемого в образовательную деятельность. Под образовательной деятельностью принято понимать такой тип деятельности, который создает условия для освоения родовых структур человеческого мышления и деятельности (например, таких, как рефлексия, понимание, целеполагание и т.д.), которые лежат в основе изменений духовного потенциала человека и связывают его через историко-культурный процесс с жизнью предшествующих поколений. “Популярный” объект относится к естественному типу объектов. Само понятие первоначально возникло в биологии при создании биологической теории популяций, в то время как региональный субъект — это искусственный объект. Образование как процесс межпоколенной коммуникации знаково символично. Традиционное общество, ориентированное в основном на взаимодействие с природой, лишено порой развитой культуры общения (так, в нем отсутствуют способы общения между разными социальными и профессиональными стратами и т.д.), но имеет развитую биовитальную культуру, которую можно оценить сегодня как рафинированную “игру в биовитальность”. Индустриальная цивилизация открыла новые возможности приложения энергии машин к массовому производству товаров. Человек в порождаемом им мире искусственного занял место человека, играющего с искусственной природой. В постиндустриальном обществе контроль над информацией, способы получения информации становятся ведущими типами деятельности. Новая историческая ситуация порождения технологий поставили человека в позицию эксперимента над самим собой. Виртуальная реальность ставит эксперимент над человеком, подчиняя его любому типу деятельности. Поскольку господствующая культура (нормативно-ценностная) является содержанием образования, ее форма, структура, современный облик и перспектива развития должны быть положены в основу образовательной нормативно-ценностной программы этносоциологических исследований. Вся сложность проблемы состоит в том, что ни один из

дрифтов культуры сегодня не является самодостаточным. Современный стиль жизни заставляет искать индивидуальные способы выживания и выхода из проблемной ситуации. Искусственный разрыв связей с ценностями, лежащими в основе воспитания и социализации, как отмечает Алвин Тоффлер, приводит к "культуршоку" — к фрагментации жизни и поведения человека. "Сейчас жизненный стиль стал способом, с помощью которого индивид идентифицирует себя с той или иной субкультурой..." [7]. Стиль жизни становится способом социальной адаптации человека к современным условиям цивилизации. Распад традиционной культуры означает сегодня социокультурную разъятость общества, иначе говоря, его субкультурацию. Операционально социокультурная разъятость общества может быть эмпирически представлена через категорию стиля жизни. В структуре стиля жизни всегда существует некоторый набор постоянных признаков сознания и поведения индивида, которые могут быть измерены.

Доиндустриальное общество — это прежде всего система отношений между человеком и природой, индустриальное общество — между человеком и "второй" (искусственно созданной природой). Традиционная культура, которая готовила человека к повседневности, имела собственные представления о способах социализации ребенка. Культура повседневности имела собственный поэтический язык, ритуально-обрядовое содержание, которое оберегало человека, психосоматически готовя его к смене своих жизненных ролей, функций и обязанностей. Мультипликативная культура повседневности оказалась вне контекста современного школьного образования. В традиционном же обществе она является как бы основным содержанием образовательного процесса. Современная семья уже потеряла свои когда-то целостные образовательные функции. Человек поделен между различными институтами, наделенными противоречащими друг другу ценностно-нормативными представлениями. Человеческая деятельность как бы выводится за пределы адаптации. С точки зрения Даниела Белла, подлинно общественными отношения становятся лишь в постиндустриальном обществе. Они совпадают по форме и по содержанию: это прежде всего отношения между людьми [8]. В этом смысле содержанием образовательной деятельности становятся прежде всего

знания о человеке и о различных типах человеческой деятельности.

Традиционная и современная культура обычно противопоставляются как “старое и новое”. При самой положительной оценке национальной традиции (по их органичности в системе человек–природа–общество) считается неизбежным активное и часто разрушительное воздействие на них инноваций. Национальные и коммунные модели показывают возможности сочетания традиций и новаций, образец современных, но не “осовремененных” традиций.

Если культура — средство деятельности, то традиционная культура — средства деятельности, которые обеспечивают самобытность этнической общности или сообщества. При этом этническая самобытность является не внешней характеристикой культуры (ее причудливости и эзотеризма), а процессом гармоничного (естественно–искусственного) взаимодействия человека с природным окружением, общения людей посредством особой знаковой системы. Культурная специфика — это и особое мастерство в традиционной сфере деятельности, основание “самобытности” человека. В самом общем виде стиль жизни человека складывается из хозяйственной (система человек–природа), социальной (взаимодействие человека с обществом, или сообществом) и собственно биовитальной сферы (культура тела и здоровья). С позиции повседневности в основе хозяйственной деятельности лежит стиль мышления экологической и материальной культуры, средством социальной — стиль мышления нормативной и духовной культуры. В отношении человек — природа стиль мышления экологической культуры представляет собой знание и понимание природных условий деятельности, а стиль мышления материальной культуры реализуется в созданных человеком вещественных средств этой деятельности. В отношении человек — сообщество стиль мышления нормативно–ценностной культуры — это сложившиеся коммуникативные каналы общения, стереотипы мышления, стиль мышления в духовной культуре — средство самореализации личности.

Деление культуры на субъективные (материальная и духовная) и объективные (экологическая, нормативная), как и разделение их на природообусловленные (экологическая и материальная) и общественно обусловленные (нор-

мативная, духовная) инструментальное и необходимо для организации представлений об огромном фонде средств деятельности. В действительности этих “четырех” “культур” нет. Есть четыре отношения: человек — природа, природа — человек, человек — сообщество, сообщество — человек, в которых разворачивается жизнедеятельность человека — носителя целостной культуры.

В этносоциологическом типе исследований особую роль приобретает визуальная (не вербальная) коммуникация (жест, поза), знаки коммуникации, принятые в традиционной культуре повседневности. Исследовательская техника во многом зависит от того, каким мастерством владеет исследователь при организации коммуникации с информантом. Внешне — это интервью, а по существу — общение сквозь завуалированную форму вопросов. Метод экспертных оценок имеет огромную роль при формировании ментального образа информанта. В этносоциологии самая сложная задача — вывести из уникальной информации представление о некотором ментальном экземпляре культуры. Уникальное — проявление всеобщего. В этом смысле этносоциологическое исследование обращено к голосу эпохи. В том числе и к “немому” голосу эпохи. Региональность здесь важна как внешняя рамка, удерживающая круг особых проблемных ситуаций региона, в которые поставлены люди. Образовательная деятельность помимо чистого табло сознания имеет еще собственную повседневную рациональность. Всегда существует разрыв между поступком и суждением. Действия людей и знания личности о мире взаимодополнительны. Без этих составляющих нельзя построить внутренний и внешний экран культуры, в рамках которого разворачивается образовательная деятельность.

Обычаи часто трактуются как содержание традиции. Это верно, если рассматривать последнюю как “живую традицию”, что в русском языке раньше обозначалось как “предание”. Обычаи тоже сконцентрированы вокруг личности. Если говорить языком американского методолога Майкла Полани, то обычай — это личностное и периферийное по отношению к ядерному (фокальному) знанию социума. Поэтому обычай способен представлять культууроценос в социуме.



Сам же социум контролируется нормами. Они транслируются как эталоны и образцы. Личность не имеет практически возможности вмешиваться в нормы.

**Стиль цивилизации и культурный дрифт.** Стиль одна из категорий, имеющая региональные черты. Правда, во времена становления науки о стиле в русле эстетики ( в трудах Генриха Вельфлина и его последователей) стиль скорее принадлежал эпохе: например, ренессансу или барокко. Поскольку в стиле всегда подчеркивалась определенная целостность, то уже этим оказалось возможным перенести его на этнографический материал. Приоритет здесь принадлежит Альфреду Креберу, поставившему вопрос теоретически, а также проанализировавшему практически историю стилей одежды на материале США. Им была подчеркнута идея, что наряду с зависимостью от эпохи в стиле есть саморазвивающиеся черты, которые часто проявляют себя по оппозиции (например, короткая одежда вместо длинной).

Естественно, что отмеченная оппозиционность входит в жизнь эмоционально-образным путем. Стиль — это внешняя, выразительная форма, дающая явлению целостность. Очень точно сущность стиля была отмечена Ролланом Бартом: стиль — это не форма, а субстанция, находящаяся под угрозой формализации. Это делает анализ стиля важным и интересным для историко-этнологической герменевтики.

Мы можем говорить о стиле, когда есть ряд однофункциональных вещей. Как бы ни были импозантны трезубец Посейдона, львиная шкура Геракла и щит Ахилла, это еще достилевые вещи. И вообще, может ли быть стиль у личных вещей, у вещей, изготовленных в единственном числе или только для себя? Стиль появляется там, где есть образец и тиражирование. Очень ярко стиль проявляется в ситуации восприятия внешнего влияния, что было отмечено Францем Боасом в его книге о первобытном искусстве. Но не только там себя проявляет действие образца. Оно сказывается еще в таком мало изученном явлении как культурный дрифт.

Под понятие культурный дрифт подходят факты перенесения ядерного герменевтического круга (традиции) на объекты большого круга, охватывающего среду и условия. Тогда признаки-условия предмета культуры или института делаются традицией, т.е. становятся ценностью и на-

полняются пониманием. Обратимся к нескольким примерам. У эскимосских групп мы обнаруживаем утонченно развитую технику, которая выше адаптивных требований. У другого северного народа — алеутов — невероятно высоко развита анатомия, связанная с обычаем бальзамирования трупов. Бушмены, обитающие в полупустынях Африки, специалисты по ядам и к тому же изготовители великолепных красок и живописцы. Древний Египет и Тибет дают примеры более сложных специализаций в той части материальной культуры, которая зависит от развитой мистической техники. Все это культурные дрифты, ставшие традицией.

С культурным дрейфом связана, очевидно, престижность того или иного вида хозяйства. Так, у народа десана на северо-западе Амазонии в их экономике земледелие и охота играют равную роль, но они себя считают только охотниками. Всегда огромен престиж кочевничества у тюркских, монгольских и арабских народов, хотя у многих таких групп большую роль играет земледелие. Но к нему относятся без должного внимания: например, в старину туркмен, засевая приречные земли, освобождавшиеся после паводка, даже не слезал с коня.

Стилевой культурный дрейфт может получить эстетическую окраску. Ее носит чайная церемония или праздник любования сакурой у японцев, бразильский карнавал или испанская коррида. Как в технической, так и в эстетической форме дрейфта мы видим его наполнение этническим содержанием. Примечательно, что в архаике, в эпоху становления производящего хозяйства на Ближнем Востоке у соседских общин наблюдался явный технический вариант культурного дрейфта: они разводили разные виды растений и животных. В одной общине обнаружено захоронение, где тело умершего усыпано цветами. Можно предположить, что здесь культурный дрейфт шел параллельно в технической и эстетической форме и способствовал прорыву рутины охотничье-собираческого хозяйства в сторону производительной экономики. Насельники ближневосточных предгорий смогли вырваться из ядерного герменевтического круга и освоить большой, перенеся на него силу традиции — предания.

Важнейший этнологический аспект стиля состоит в том, что он имеет огромный распределительный потенциал, перенося ядерные явления на весь ареал стиля. В стиле нет

периферии. Особенно полезной категория стиля оказывается для анализа региональных организованностей вроде этнографических типов как таковых и этноментальных аспектов трансляции культуры, особенно такой ее части как воспитание. В сущности европейская сложившаяся система воспитания несет стилевые черты. Она основана на возрожденческом представлении, что познание античной (греко-римской) традиции в литературе и искусстве дает для личности основное направление развития и освобождает ее от бремени ошибок и заблуждений. Как известно, мощный стимул этому направлению дали Эразм Роттердамский и деятельность иезуитского ордена. В школах, основанных иезуитами, считалось, что первая задача учителя состоит в подготовке материала для осмысления учеником, роль учителя тем самым считалась определяющей. Школьная дисциплина ассоциировалась с дисциплиной ума и с дисциплиной как наукой. Это классическое гуманистическое направление в культуре воспитания в настоящее время подвергается научной критике. Но тем не менее оно господствует на практике. Актуальна задача рассмотреть этнические культуры воспитания сквозь призму стиля.

**Стиль, картина мира и культура воспитания.** Стиль — важнейший показатель культуры воспитания. На это уже обратили внимание Маргарет Мид и Эрик Эриксон. Для М.Мид в период изучения ею на месте океанийских обществ стиль охватывал прежде всего биовитальное поведение людей. Сюда она относила невербальные аспекты поведения (позы и жесты) [9] и поведение полов [10]. Несмотря на это суженное понимание стиля, можно сделать вывод, что М.Мид через стиль была склонна интерпретировать локально-этническую автоматически передаваемую, слабо рефлекслируемую и слабо вербализованную и притом чрезвычайно важную для групповой солидарности модель поведения.

Более разработанное представление о стиле в культуре воспитания было предложено Э.Эриксоном. Для него стиль складывается в результате взаимной ассимиляции соматических (биовитальных), ментальных и социальных, слабо отрефлектированных моделей (паттернов), которые усиливают друг друга и порождают эффективный "культурный план жизни" [11]. Интересная интерпретация такого понимания стиля была предложена Э.Эриксоном в его

очерках культуры воспитания у двух североамериканских племен.

Изученные им племена (сиу — дакота), расселенные в прериях и юроки, живущие на морском побережье в Калифорнии, чуть ли не противоположны по образу жизни. Если сиу вели подвижную охоту на бизонов и долго боролись против экспансии белых колонистов, то для юроков был характерен стабильный образ жизни оседлых рыболовов: пропитание им давала река Кламат, в которую устремлялись для нереста лосося. Юроки никогда не помышляли ни о каких военных действиях. Если идеалом общества сиу был образ сурового охотника и воина, то юроки выработали идеал мирного накопителя денег (первоначально ракушечных), который вечно беспокоится о своей ритуальной “чистоте” и погружен в галлюцинации.

Разными путями у сиу и юроков вырабатывается этническая идентичность ребенка. Мы должны обратить внимание на то, что у сиу девиантное поведение с детства гасится в обществе путем отведения агрессивных побуждений на внешних врагов (других индейцев или белых). У замкнутых юроков девиантность гасится внутри самого индивида с целью получения ритуальной “чистоты”. “Чистота” у них состоит в постоянном очищении от возможного ритуального загрязнения. Опасна близость женщины, после случившегося рыбак должен побывать в “доме потения”, где находится священный огонь. Очищение завершается чуть ли ни ежедневным купанием в реке. Собственно ритуал очищения известен также сиу, но у них он превратился в самоистязание (танец солнца), на котором воины наносят себе ранение ради искупления. Для Э.Эриксона подобные обычаи сиу и юроков являются видом племенной магии, которая позволяет им контролировать самих себя, свои орудия, имеющихся в их распоряжении сегментов природы [12]. Оба племени Э.Эриксон считает высоко этноцентричными [13].

Э.Эриксон собирал свои материалы по культуре детства среди двух североамериканских племен в 1920–1930-ые гг. при содействии выдающихся этнографов, одним из которых был Альфред Кребер, специалист экстраординарного класса. Это обеспечивало Э.Эриксону убедительность его интерпретаций. Современная этнографическая наука может только подтвердить эффективность иррациональных

моментов в поддержании психического гомеостаза как группы, так и индивидуума. Аналогичные данные можно привести по народам различного происхождения, живущих в разной экологической среде, практикующим разные хозяйственные отрасли.

Возьмем народ коми, расселенных в зоне тайги на северо-востоке Европейской равнины. Они знают земледелие и животноводство, но рыбная ловля и охота традиционно занимают большое место в их хозяйстве. Представление коми о том, что охотник, ведя свой промысел, проходит мимо деревьев, ручьев и оставляет там недуги, набираясь здоровья, — не только магическое. Это мифопоэтическая концепция, рациональная по своим последствиям. Можно сказать, что в названном представлении коми реализуется иной тип рациональности, нежели принятый в научном мировоззрении. Или другой пример: абхазы, расселенные на восточном берегу Черного моря в субтропическом климате. Они практиковали иной тип земледелия. Вместо оленя, которого на севере держат коми, мы можем увидеть в абхазском селе буйволов, от жары спасающихся в водоеме. Но и в этом благодатном краю человек также проходит через кризисы: болеет, боится пропажи животных, неурожая, неудачной охоты в горах и т.п. Психологическая напряженность в абхазском обществе разряжается с помощью целой системы семейных и общинных жертвоприношений, молений и гаданий. Все это входит в мифопоэтический мир абхазской культуры.

Мифопоэтическая реальность — это сфера традиционно передаваемых приемов контролирования любых отклонений в поведении человека. Эта система контроля девиантности включается тогда, когда что-то случается с человеком: заболел ли он, не может найти себе брачного партнера, или он не видит результатов своих трудовых усилий. Э.Эриксон, будучи сторонником психоанализа и работая с архаическими обществами, сузил мифопоэтическую реальность до магии, которая, по его мнению, управляет отверстиями тела, маршрутами поставок пищи и выделениями [14].

Наше предложение заключается в рассмотрении концепции Э.Эриксона об иррациональном контроле девиантности как частном случае более общей мифопоэтической картины мира. Обращение к последней требует того,

чтобы хотя бы вкратце коснуться проблемы ритуала. Сама суть ритуала состоит в том, что он маркирует начало или завершение какого-то действия. Так, по мысли Арнольда ван Геннепа, обряды детского цикла направлены на отделение ребенка от мира природы, мира мертвых, от сферы асексуальных отношений и от матери [15]. Мифо-поэтическая реальность в целом и есть пространство начал и завершения входов и выходов. На эту специфику ритуалов обратил свое внимание Карл-Густав Юнг, видевший в них механизм “настроения-воления”, он прямо ссылается на “обряды входа и выхода” [16].

**Витально-личностное пространство.** Нам теперь надо обозначить то пространство, которое является хранилищем мифо-поэтических мотиваций, личностных действий, создающих особую виртуальную реальность. Описать эту реальность более конкретно и точно очень трудно, потому что она то существует, то исчезает. Возникает она тогда, когда люди покидают места в системе социально-нормативных отношений и когда их отношения определяются их личностными качествами: полом, возрастом, харизмой. Это пространство неформальных отношений, которые возникают не в производстве, не в потреблении и не в социо-нормативной культуре, но по поводу перечисленных блоков общественной жизни. Здесь человек существует в своем качественном своеобразии, как особая целостность, как личность сама по себе, наделенная максимумом свободы. Структура личности в этом пространстве не ограничена законами функционирования, она ограничена полом и возрастными ступенями прохождения жизненного пути. Для более подробного ознакомления с концепцией жизненного пути индивида мы отсылаем читателя к соответствующему разделу книги Игоря Кона “Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива)” [17]. Нам же сейчас надо обратить особое внимание на то, что рамкой мифо-поэтической реальности, в которую ведут ритуальные входы и выходы, является витально-личностное пространство.

Человек не идентифицируется в витально-личностном пространстве, как это имеет место в социально-нормативном пространстве. Здесь не стоит проблема идентификации с полом, возрастом или состоянием здоровья. В эти идентификации человек может только входить, а выходит, как правило, только с кончиной. В случае же витально-

личностного пространства речь идет не об идентификации, а о включенности в него.

Магическая практика представляет собой нереклексивные входы и выходы из витально-личностного пространства. Но имеется и рефлексивный способ пребывания в нем — самоограничения и ответственность. Эти рефлексивные состояния самоограничения и ответственности оказываются важнейшими для характеристики той или иной культуры воспитания. Все нам известные общества дают доказательства того, что культура воспитания направлена всегда на обуздание в ребенке вседозволенности. Ответственность — пределы его детства. Возьмем классические труды М.Мид. И мы увидим, что послушание у самоанцев идеал детского поведения до 4–5 лет. Что девочка 6–7-летнего возраста несет ответственность за младшего ребенка семьи. Она становится, по словам М.Мид, “главной нянькой” [18]. Обратившись к древнеегипетской цивилизации, мы увидим суровое обращение с детьми, которые ходили босиком и даже голыми [19]. В современных буддийских странах, где господствует мягкий климат человеческих отношений, мы обнаруживаем суровую муштру детей в монастыре, как например, у лаотянцев [20].

Самоограничениями и ответственностью характеризуются взросление детей у народов Северного Кавказа. А суровость и аскетизм английской школы уже многие десятилетия является предметом обсуждения в педагогике. Все это хорошо известные факты. Их можно бесконечно увеличивать. Но их суть будет всегда одна и та же. Витально-личностное пространство структурировано не нормами, а этическими установками. Эти установки в отличие от норм-образцов мы предпочитаем называть эталонами. Эталоны не являются раз заданными предписаниями, они проявляются ситуативно при входе в витально-личностное пространство. Разъясним это на реальном примере. По строгим законам абхазского этикета после долгого пути по жаре первым на месте прибытия выпить стакан воды положено человеку самого старшего возраста. Это норма-образец. Но этот человек, носитель традиционных ценностей, в нашем случае этого не сделал, а передал стакан подростку, который во время пути нес довольно увесистую ношу. Здесь прозвучала эталонная нота из свода абхазских этических правил (“аламыса”) [21].

**Топическая педагогика.** Итак, витально–личностное пространство идентифицирует личность по отношению к тем или иным социо–нормативным параметрам, но этически ее интегрирует через систему самоограничений. Подобная гомогенизация личности в эзотерическом мифо–поэтическом содержательном поле и есть этническое самоопределение человека.

В этом случае в традиционно–этническом обществе осуществляется не нормативная педагогика, а топически–стилевая. Это значит, что ребенок в этом обществе усваивает не столько нормы, обладающие императивным диктатом, сколько проходит, как бы играя, по топическим местам, на которые расчерчено культурное достояние общества. Он продвигается вперед в случае удачи как в детской игре в классики, где на земле изображена система мест–квадратов. Вот красочный пример из культуры воспитания племени манус, сообщаемого нам М.Мид. “Взрослые не скучают, когда имеют дело с несколькими словами, которые может пролепетать младенец. Наоборот, именно эти с трудом усваиваемые им слова служат великолепным предлогом для взрослого отжаться своей собственной страсти к повторам. Так, младенец говорит “я”, и взрослый говорит “я”, младенец говорит “я”, и взрослый говорит “я” и т.д., и т.д., в той же самой тональности. Я насчитывала до шестидесяти повторов одного и того же слова либо просто слога, лишённого смысла. И в конце шестидесятого повтора ни младенцу, ни взрослому не было скучно. Ребенок со словарным запасом в десять слов ассоциирует такое слово, как “я” или “дом”, с кем–нибудь из взрослых, с которым он был занят этой игрой в слова, и, когда его дядя или тетка проплывают мимо его дома в каноэ, он с надеждою кричит им “я”, “дом”. Он не будет разочарован: обязательный взрослый, столь же довольный, как и ребенок, крикнет в ответ “я” или “дом”. И эта переключка будет длиться до тех пор, пока каноэ не отплывает за пределы слышимости голоса” [22].

Топический принцип “делай как я” проходит через все этнические культуры воспитания. Пожалуй, он характеризует традиционное общество в большей степени, чем принцип устной трансляции культуры.

На топическом принципе основаны довольно распространенные у разных народов системы определения буду-



щей профессии младенцев. У народов Кавказа при первых шагах ребенка около него кладут разные предметы хозяйственного быта. Если мальчик пойдет к топору или другим предметам крестьянского быта, он будет хорошим хозяином. Девочка должна пойти к ножницам или к предметам утвари — она станет хорошей швеей или стряпухой. У кабардинцев мальчик должен идти направо, девочка — налево. В традиционном немецком быту существует обычай давать в руки младенцу что-то написанное или книгу, — чтобы был умный и хорошо учился. Девочке дают веретено.

К топическому принципу восходят прогностические системы гадания по детскому поведению. Повсюду распространено представление, что если дети играют в солдаты, то будет война. В Германии считают, что когда дети строят крышу или громко кричат, то будет дождь.

В народных представлениях чрезвычайно значимы первые шаги ребенка. Эти шаги должны нести благополучие обществу. Это своеобразная топическая магия. У кабардинцев, когда малыш делал первый шаг, между его ног проносили хлеб и халву. У чеченцев между ног прокатывали бублик и монеты — отдавали их детям. У абхазов начинающий ходить ребенок должен был поставить ножку на хлеб. У осетин на празднике в честь детей малыши ставят правую ногу на кашу из пшеничной муки и свежего сыра. Потом эту кашу ели женщины — участницы праздника.

**Пример одной этнической культуры воспитания: абхазы.** Работа этнографа в Абхазии включает его в сеть этических принципов местной культуры: зачем бы ты ни пришел к людям, с какими бы вопросами ни обращался — все это потом, потому что прежде всего ты гость. А раз в доме гость, то все теперь определяется этим. Срочно готовят гостю свежее мясо. Сажая за стол и потчуют. А ты видишь как за дверью пробегают еще не накормленные детишки. Те же кто постарше тебе прислуживают: держат кувшин с водой и полотенце для мытья рук, обслуживают стол. Они оставили свои дела. И с точки зрения ситуации не имеет значения успели они сами пообедать или нет. Сесть за стол вместе со старшими им не положено. Такая детская аскеза определена витально-личностным пространством абхазской культуры, ее нравственными эталонами. Не следует думать, что абхазские дети в обыденной ситуации находятся в подобной ритуальной жесткости. Но

появление гостя — это включение витально–личностной реальности, где знаками становится регулирование потребностей индивида вплоть до их подавления. Люди стремятся, чтобы это происходило как можно чаще, чтобы в доме постоянно были гости. Абхазы говорят: “Гость приносит с собой семь счастья. Шесть оставляет в доме, а одно уносит дальше”.

Изложенный ниже материал собран в Абхазии в 1980–е годы в ее разных этнографических зонах, как в северной части, где большинство населения считается исповедующим ислам, так и в южной части, где издавна, а точнее чуть ли не с VI века, исповедовалось христианство. Большую помощь в сборе материала оказал почтенный Гусар Барцыц из села Блабурхва. Очевидно, не случайно еще в начале нашего столетия один русский автор сообщал, что в этом селе живут люди, бережно хранящие старинные абхазские обычаи.

Есть важный аспект абхазского отношения к жизни и смерти. Он выражен в таких, однажды услышанных словах: “Как, он умер? Совсем?” “Нет, — ответили, — корень остался!” Примечательно, что старик может сказать по отношению к своему разбаловавшемуся внуку: “Ах ты, мозг моих голеней”. Редукции к образам телесной анатомии вообще очень характерны для абхазской культуры.

Глубоким уважением проникнуто отношение к женщине, продолжительнице жизни. Особенно к женщине–матери. В старину бытовала легенда о том, что кукуруза, кормилица людей, выросла из капель молока, оброненных кормящей матерью. Почитание матери и ребенка всегда составляло основу абхазских ориентаций в мире. До сих пор это так. Но надо стараться, чтобы в будущем сохранились не просто чувства любви, но и вся абхазская культура охраны материнства и детства.

Грудной ребенок восприимчив ко всему. Его по–абхазски называют “апшка” — “мягкий” значит. Он на все реагирует. Материнское молоко для него важнее всего. Оно ему дает и крепость. Кормили раньше грудью до двухлетнего возраста.

Когда укладывали ребенка в первый раз в люльку, говорили: “Чтобы ты был светлым, чтобы ты был мягким”. Поэтому первый выход матери с ребенком из дома во двор был приурочен к ясной солнечной погоде — считалось, что

тогда у ребенка будет светлый и жизнерадостный характер. Гусар неодобрительно относится к тугому пеленанию в люльке. Он считает, что дыхательные органы младенца должны быть открыты. Его телу нужна свобода. От этого он легкий будет на подъем, шустрый.

Действительно, по старинным обычаям абхазов ребенку старались не позволять ползать на коленях. Очень рано, уже с 7–8 месяцев его учили ходить. Гусар умеет по походке и осанке ребенка определить его будущий характер. Играют ли дети, идут ли из школы, — все он примечает. Ребенок, бережно относящийся к учебникам, вырастает хорошим, рачительным хозяином на земле. О ребенке, который при испорожнении имеет привычку, оставив маленькую кучку, пересаживаться с одного места на другое, говорят, что это будет умный человек (очевидно, суждение прямо противоположное немецкому народному представлению о том, что если у ребенка часты запоры, то из него вырастит умный человек).

Интересны такие суждения Гусара. Молчаливый ребенок умным будет. Но пассивный таким и взрослым останется. Кстати, у такого ребенка походка качающаяся, из стороны в сторону, как у утки. Палец в рот ребенок кладет — испорчен уже чем-то. А вот отгоняющий людей от люльки не иначе как начальником будет, — смеется Гусар.

В абхазском быту распространены шутки, когда взрослый родственник или друг семьи делает движения, будто он хочет схватить мальчика за пенис. Часто говорят: "Сейчас отберу твой пистолет (или кинжал)". Очень интересен пару раз наблюдавшийся обычай, когда дальние родственники целуют полтора–двухлетнего младенца в разные места его тельца со словами: "Дай я тебя поцелую в душу мамы, в душу папы (в другое место), в душу бабаушки, дедушки" и т.д. Возможно этот обычай связан с тем, что душа человека в течение суток движется по его телу: утром находится под ногтями рук, а к вечеру переходит под ногти ног.

Как бы ни трактовали психоаналитики описанные обычаи, относящиеся к гениталиям или душе, с нашей точки зрения акцентирование этих моментов является введением ребенка в витально–личностное пространство через маркировку "отделяемых органов", которыми являются гениталии и душа.

**К проблеме архетипа ребенка.** Карл Кереньи и Карл–Густав Юнг в своих исследованиях уделили большое внимание мифологеме Божественного Дитя. Это образ ребенка, который за считанные дни становится взрослым и совершает подвиги. Таков Гермес у древних греков, Тот и Анубис у древних египтян. Подобные образы широко известны фольклористам на материале самых разнообразных традиций. Мифологическая функция Божественного Дитя быть предвестником или носителем блага. Для Юнга — это архетип дитя, архетип ребенка.

Большой этнологический материал, собранный нами в разных регионах России и Кавказа, показывает эмбрионально–мифологическую подоплеку такого образа. В народном мышлении каждый родившийся младенец несет на своем теле знаки пола будущего ребенка, своего брата или сестры, которые еще даже не зачаты. В качестве таких примет рассматриваются складочки под ягодицами ребенка, форма волос на затылке, синеватые пятна в области крестца (такие пигментные пятна у младенца бывают у монголоидной популяции и с возрастом исчезают). Большинство подобных признаков размещено в задней части тела младенца и они свидетельствуют как бы о том, что за его спиной стоит уже новый представитель человеческого рода, следовательно, младенцы находятся в эмбриональной цепи. Новорожденный как бы первое звено этой цепи. В идеальном случае зародыши мальчика и девочки в такой цепи размещены попеременно. У народов с очень архаической культурой, как у нганасан на Таймыре, эмбриональная цепь находится в очаге: зародыши выходят из этого места. Как бы то ни было представление об эмбриональной цепи характеризует мысль о том, что дети рождаются сами собой, а родители лишь этому способствуют. Божественное Дитя и есть в этом смысле предвестник блага — рождения следующего ребенка.

У архетипа ребенка есть культурогенная функция. Это деяние описывается во многих развитых мифологиях. Не менее ярко эта роль обнаруживается в этнографических обрядах. Вот, например, у осетин в селах на Новый год в дом приходит соседский ребенок и произносит такое пожелание: чтобы у вас было столько счастья, сколько волос у меня (или сколько цветов в букете). Та же роль видна в популярных у славян новогодних

колядках. Детские новогодние поздравления популярны в Германии. Как и во многих других европейских странах, начало какому-нибудь действию, например, вязанию снопов, должны были положить дети.

Во многих традициях чрезвычайно важна ритуальная роль ребенка первенца. Так у черкесов, если на кур набросить нижнюю рубашку первенца, то, считают, те куры, которых она каснется, станут квочками (то есть сядут на яйца).

У карачаевцев, балкарцев, чеченцев и некоторых других народов Кавказа нам удалось записать предание о ребенке-счастье. Старик из одной семьи, где дела обстояли неладно и все ссорились, зимой пошел в лес за дровами. Он увидел совершенно голого ребенка, сидящего на камне. Старик спросил: "Кто ты?" Ребенок ответил: "Я счастье вашей семьи". Старик стал упрашивать ребенка вернуться домой. Ребенок-счастье согласился это сделать только ради молодой невестки, недавно приведенной в дом. В этом предании ярко характеризуется кавказская этика жизни — молодая женщина непременно должна родить ребенка, это и есть счастье семьи. Этика жизни структурирует отношения взрослых — надо думать, что после появления в доме ребенка-счастья отношения взрослых должны нормализоваться.

Но поэтика легенды нам вскрывает еще одну истину. Выход ребенка-счастья из витально-личностного пространства является мифо-поэтическим стержнем всей истории. Иначе говоря, архетип ребенка проявляется в момент его ухода или прихода. Как мы отметили выше, витально-личностное пространство структурируется входом и выходом, включением и отключением.

Уход ребенка-счастья или быстрое взросление ребенка героя — это архетипическая мысль распоряжения ребенком самим собой, базирующаяся на представлении об эмбриональной автономности. Поэтому феноменологическая позиция психоанализа о взрослении ребенка на основе распоряжения своими экскрементами, представленная Э.Эриксоном в очерках о сиу и юроках, — чистый натурализм. Хотя в народной практике, как мы видели, эта позиция учитывается для определения будущих черт личности у ребенка.

Нам думается, что распространенная в этнических культурах внесемейность, принадлежность ребенка всем — ар-

хетипична. Потому что младенец манифестирует свой архетип только тогда, когда он отчужден от матери или семьи в пользу общества, когда он включен в коллективное бессознательное. Такая регрессия ребенка культурологически выражается разными средствами. Сюда относится:

1) непереносимое первое кормление ребенка кормилицей — не матерью (во многих архаических культурах типа океанийских), отмечено нами у народов Кавказа;

2) взятие ребенка на воспитание родственниками. Уже М.Мид обратила внимание на этот обычай на Самоа. На Новой Гвинее в 1950-ых гг. 1/3 детей воспитывалась не у своих родителей. На острове Нукуро 61% детей поменял семью, некоторые из них 3 или даже 4 раза [23]. В более развитых обществах мы находим то же самое. Так у бирманцев дети часто растут не у родителей [24].

3) У лаотянцев старшие братья и сестры практически являются вторыми родителями.

4) В ряду этих же фактов следует упомянуть огромную роль брата матери в воспитании ребенка. Это всемирное явление. Брат матери — самый близкий мужчина для ребенка, ближе, чем отец. Он его защитник. Он устраивает брак племянника или племянницы. Свидетельства об этом многочисленны. От горного народа лушей в Бирме до народов Европы.

5) Наконец, в сумме этих фактов мы должны упомянуть обычай "аталычества" (обычай, имеющий глубокие корни на Кавказе, получил название от тюркского слова "ата" — отец). Прекрасное описание этого обычая мы находим у Ярославы Смирновой: "Воспитание ребенка в семье аталыка в принципе не отличалось от воспитания в родительском доме. Разница была лишь в том, что, по обычаю, аталык должен был воспитывать ребенка еще более тщательно, чем собственных детей. Впоследствии обоим предстояло своего рода экзамен: воспитанник должен был публично показать все, чему его научили. Происходило это уже в родительском доме, куда у адыгов юноша обычно возвращался, по одним данным, с наступлением совершеннолетия, по другим — ко времени женитьбы. У части адыгских групп и других народов, у которых аталычество было выражено слабее, в частности у осетин, ребенка могли вернуть значительно раньше.

За все эти годы ребенок виделся с родителями не более одного–двух раз. При этом родители, следуя обычаям избегания, при свидании никак не проявляли своих чувств и даже делали вид, будто не узнают сына. Тот, со своей стороны, зачастую даже не знал, к кому его привезли показывать. Поэтому воспитывающийся у аталыка юноша возвращался в родительский дом как в чужую семью, и должны были пройти годы, прежде чем он привыкал к родне. Между братьями, которые всегда воспитывались у разных аталыков, сохранялась отчужденность. Напротив, с семьей аталыка у воспитанников устанавливалась близость, приравнивающаяся адатами к кровной, если не большей” [25].

**К вопросу о программе исследований.** Выше мы дали анализ общественной и сугубо научной ситуации, связанной с культурой воспитания, ради конечной цели — формулирования социоэтнологического подхода. Болевые точки как социологии, так и этнологии равным образом размещены в ценностном поле культуры. Поэтому не очень перспективным было бы делом делить это поле дисциплинарно. Гораздо плодотворнее сотрудничество методик и углов зрения. Вот конкретный пример. Кросскультурный анализ жизненных ценностей и отношения к образованию, проведенный на материале Москвы и Амстердама, показал, что витально–личностные ориентиры молодежи Москвы менее дифференцированы и структурированы, чем соответствующие параметры у молодежи Амстердама. Это этнологический аспект. У молодежи Москвы эти ориентиры еще четко не отлились в социально–нормативные формы. А это уже аспект социологический. Уловить развитие ситуации для молодежи Москвы можно только объединением совместных усилий социологии и этнологии. Последняя обладает возможностью обозначить появление ментальных экранов, скрытых до того в виде “паттернов” самого широкого спектра: архетипа ребенка, возрастного сообщества, самоограничительной аскезы при казалось бы все захлестывающей тяги к острым ощущениям, необходимых уровней самоидентификации и т.д. Все это возможные этнологические ответы на непременно возникающее вопрошание времени. Наша задача быть к этому подготовленными. В программе будущих исследований должен учитываться не только набор формально–морфологических признаков (набор функциональных мест), характеризующих социализацию, но и способы маркировки витально–личностных состояний человека.

## Литература

1. Баразгова Е.С. Американская социология. Традиция и современность (курс лекций). Екатеринбург: изд-во "Деловая книга" — Бишкек: изд-во "Одиссей", 1997. С.29.
2. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва — Амстердам (По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей). Москва: Центр социологии РАО, 1994. С.150.
3. Там же
4. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1923. P.387.
5. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1923. P.4,7,8.
6. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва — Амстердам. Москва, 1994. С.69–70.
7. Future Shock. By A.Toffler. N.Y., 1970. P.306.
8. Баразгова Е.С. Указ. соч. С.161.
9. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Гл. ред. восточной литературы изд-ва "Наука", 1988. С.50.
10. Мид М. Указ. соч. С.57, 71.
11. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. Изд. 2-е перераб. и доп. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд "Университетская книга", 1996. С.227.
12. Эриксон Эрик Г. Указ. соч. С.258.
13. Эриксон Эрик Г. Указ. соч. С.257.
14. Эриксон Эрик Г. Указ. соч. С.261.
15. Geppert A. van. The rites of passage. L., 1960. P.50–64.
16. Юнг К.-Г. Архетипы и символы. М., 1993. С.89.
17. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М.: Главная ред. восточной литературы изд-ва "Наука", 1988. С.69–79.
18. Мид М. Указ. соч. С.100–101.
19. Шмидт К. История педагогики. СПб., 1877. С.133.
20. Этнография детства. М., 1988. С.95.
21. Чеснов Я.В. Нравственные ценности в менталитете абхазов //Полевые исследования Института этнографии. М., 1982; Размышления об абхазской культуре //Советская этнография, 1989, N1.
22. Мид М. Указ. соч. С.186–187.
23. Бутинов Н.А. Детство в условиях общинно-родового строя //Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии. М.: Наука. Изд. фирма "Восточная литература", 1992. С.6.
24. Этнография детства. М., 1988. С.100. 25. Смирнова Я.С. Семья и семейный быт народов Северного Кавказа. Вторая половина XIX–XX вв. М., 1983. С.78–79.



С.А.Баклушинский, Е.П.Белинская

## РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОНЯТИИ СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ.

Прежде чем обратиться непосредственно к заявленной в названии статьи теме, представляется необходимым хотя бы кратко обрисовать тот понятийный контекст, в рамках которого формировалась данная проблематика. Подобная работа важна, по крайней мере, по двум основаниям.

Во-первых, очевидно, что попытка проследить истоки становления той или иной области социальных исследований, "вписывание" их в содержательную логику гуманитарного знания в целом, несет в себе определенный прогностический эффект, позволяющий оценить возможные эмпирические "выходы" при разработке конкретных исследовательских программ.

Во-вторых, подобный анализ позволяет более четко операционализировать проблему исследования. Забегая несколько вперед, отметим, что, пожалуй, ни одно из психологических понятий не страдает такой неопределенностью, как понятие идентичности. Подобная ситуация, приемлемая на уровне общетеоретических рассуждений (мало ли используется в психологии терминологически неопределенных понятий), в ситуации эмпирических исследований оборачивается своеобразным методическим фейерверком, когда идентичность исследуется с помощью самых разных методических средств — от свободных само-описаний до клинических личностных методик, например, теста ММРІ(!), при помощи которого автор, сравнивая русскую и американскую выборку, делает выводы о националь-

ной идентичности и русском национальном характере. (Касьянова К.К., 1993).

Что же было характерно в самых общих чертах для того научного контекста, в рамках которого происходило становление проблематики идентичности?

Отметим общеизвестное: данная область исследований возникла в русле общепсихологических и социально-психологических исследований личности. Если же обратиться к общей логике изучения проблемы личности в гуманитарном знании в целом, то можно увидеть следующее.

Уже в середине нашего столетия окончательно утвердились (в том числе и на уровне частных концепций личности) две основные логики ее анализа. Первая из них восходит к структурно-функциональной традиции, для которой характерно позитивистское решение проблемы человека в целом. В рамках этого подхода личность мыслится как объективно фиксируемая совокупность тех или иных элементов — личностных черт, функций, мотивов и прочее, что дает возможность выделения тех или иных ее инвариантов, позволяющих типологизировать разные “личности” и сравнивать их или друг с другом, или с некоторым эталоном, или сами с собой в разные временные периоды.

Отсюда, как следствие, выбор соответствующего методического инструментария и плана исследования, так как при этом подразумевается, что собственно личность эксплицируется в момент “нехватки”, “недостаточности”, или “отсутствия” чего-либо (личностной черты, мотива, функции и так далее), то есть отклонения от некоторого эталона или “нормы” личности.

Другая логика анализа личности опирается на феноменологическую традицию в подходе к проблеме человека. На психологическом уровне обобщения этот взгляд представлен гуманистическими теориями личности. Личность предстает здесь как принципиально уникальная, неповторимая, экзистенциальная сущность. В силу этого — объективно нефиксируемая, неделимая на какие бы то ни было составные части, и — на методическом уровне — не сравниваемая и не типологизируемая. Соответственно понятие “нормы” заменяется понятием самоактуализации, личностного роста и тому подобными.

Можно сколь угодно долго задаваться общими вопросами типа, что лежит за подобным дихотомическим разведением всех теорий личности, но сам факт подобной оппозиции имел очевидное влияние на развитие данной проблематики. А именно: в ситуации абсолютизации логики первой традиции мы, по сути, неизбежно оказываемся в условиях потери самого объекта исследования, а при методическом выборе в пользу второй традиции — в ситуации невозможности конкретного эмпирического исследования, заменяя его “вчувствованием”, “эмпатическим пониманием”, “диалогом” и прочее. В этом смысле введение в научный обиход понятия идентичность, казалось, приоткрывало выход из создавшихся тупиков, представляясь необычайно перспективным решением. В самом деле, с одной стороны, задавая дихотомию “социальное–персональное”, оно отдавало дань структурно–функциональному подходу, а с другой — позволяло оставить место для представлений о “неуловимой” личности сформулированных в рамках феноменологической традиции.

Именно поэтому, как представляется, начиная с 70–х годов нашего столетия, понятие идентичности становится столь популярным в психологии, дополняя, уточняя, а нередко и заменяя собой более традиционные понятия Я–концепции, образа–Я, самости и так далее. Особенно эта замена заметна при обращении к методическим процедурам изучения идентичности — в подавляющем большинстве случаев они остались теми же, что и при изучении личности вообще и Я–концепции в частности (семантический дифференциал, репертуарные решетки, списки черт, самописание и т.д.). Понятно, что в плане эмпирического “прироста” это мало что добавило к уже имеющимся данным, но, тем не менее позволило по–новому интерпретировать их.

Однако, вопрос о перспективности данной проблематики сегодня по–прежнему остается открытым: было ли обращение к понятию идентичности некоторым “квази”–решением, либо тем действительно плодотворным компромиссом, на пути реализации которого лежит будущее психологии личности? В этой связи обратимся к истории формирования данной проблематики.

Теоретическая и эмпирическая разработка проблемы идентичности началась сравнительно недавно, в 60–е годы

нашего столетия, хотя само понятие идентичности имеет довольно длительную историю и использовалось многими теориями. Во-первых, близким по смыслу к нему было понятие "базовой личности", введенное А. Кардинером (1963) и определяемое культурантропологическими теориями как манера вести себя, вступать во взаимодействие с другими людьми. Во-вторых, понятие идентичности широко использовали различные ролевые теории личности, в рамках которых она понималась как структурная совокупность различных ролей, интериоризируемых в процессе социального обучения. В-третьих, введение в научный обиход данного понятия подготавливалось также целым рядом эмпирических социально-психологических исследований, основным предметом которых было изучение взаимовлияния личности и группы (Newcomb T.M. 1949; Sherif M. 1956; G.Celley 1961 и др.).

Однако, помимо собственно психологической истории своего становления, понятие идентичности оказалось стержневым для ряда социально-философских концепций, например, для работ Э.Фромма (1995), имевших в качестве своего предмета анализ современных особенностей взаимоотношений человека и общества, благодаря чему это понятие сегодня оказалось гораздо шире своего чисто психологического контекста.

Э.Фромм обращается к проблеме идентичности, анализируя диалектическую взаимосвязь индивидуального и всеобщего в человеческой природе. В своей ставшей бестселлером книге "Бегство от свободы", написанной в 1941 году во время вынужденной эмиграции из нацистской Германии в США и посвященной анализу психологических механизмов бегства от свободы, сложившихся в тоталитарных системах (фашизме, сталинизме), Э.Фромм определяет персональную идентичность как результат индивидуализации человека, где индивидуализация характеризует обособление человека от сил природы и от других людей. Это впервые становится возможно лишь на определенном этапе человеческой истории, а именно в Новое время.

С другой стороны, "одной из ведущих человеческих потребностей, составляющей самую сущность человеческого бытия" (Фромм Э., с.26), является потребность в связи с окружающим миром, потребность избежать одиночества, что достигается путем самоотождествления с какими-либо

идеями, ценностями, социальными стандартами, то есть путем формирования социальной идентичности.

Расширение путей самореализации, потенциальная множественность социального выбора, впервые ставшие возможными с началом капиталистических отношений, сталкиваются, по мысли Фромма, с неготовностью человека принять столь свободное одиночество, и, следовательно, вызывают поиск таких связей с миром, которые уничтожат его индивидуальность. "Индивид перестает быть самим собой; он полностью усваивает тип личности, предлагаемый ему общепринятым шаблоном, и становится точно таким же, как все остальные... Исчезает различие между собственным Я и окружающим миром, а вместе с тем и осознанный страх перед одиночеством и бессилием" (там же, с.159). Таким образом, следствием современного торжества социальной идентичности является деперсонализация, ведь "человек платит за новую уверенность в себе отказом от целостности своего Я" (там же, с.199).

Данный факт объективного столкновения двух противоположных тенденций современного общественного развития — тенденции к стереотипизации образа жизни и одновременно к универсализации общественных связей, к всесторонности включения человека в общественную практику, — естественно стал предметом научной рефлексии и для социальной психологии. С развитием ее психотерапевтически ориентированных направлений он все более начал выступать как обоснование тех или иных невротических проявлений человека. Это позволило Э.Эриксону (1996), окончательно придавшему понятию идентичность статус самостоятельной научной категории, полагать, что его изучение станет столь же центральным в наше время, как анализ сексуальности во времена З.Фрейда. Этот прогноз во многом подтвердился.

Впервые детально понятие идентичности было представлено в известной работе Э.Эриксона "Детство и общество" (Erikson E., 1950), а уже к началу 70-х крупнейший представитель культурантропологической школы К. Леви-Стросс (1985) утверждал, что кризис идентичности станет новой бедой века и прогнозировал изменение статуса данной проблемы из социально-философского и психологического в междисциплинарный. Число работ, посвященных

проблематике идентичности, неуклонно росло, и в 1980 году состоялся мировой конгресс, на котором было представлено около двухсот междисциплинарных исследований персональной и социальной идентичности.

Наибольшая заслуга в разработке данного понятия с точки зрения его структурно–динамических характеристик по праву принадлежит Э.Эриксону, все дальнейшие исследователи данной проблематики так или иначе соотносились с его концепцией.

Эриксон понимал идентичность в целом как процесс “организации жизненного опыта в индивидуальное Я” (Эриксон Э., 1996, с.8), что естественно предполагало его динамику на протяжении всей жизни человека. Основной функцией данной личностной структуры является адаптация в самом широком смысле этого слова: согласно Эриксону, процесс становления и развития идентичности “оберегает целостность и индивидуальность опыта человека ... дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опасности и соразмерять свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом” (там же, с.8). Более того, идентичность имеет определенную “организующую” функцию в развитии личности — данное понятие является для Эриксона центральным при рассмотрении вопроса о стадиях психосоциального развития.

В своем понимании структуры идентичности Эриксон во многом следует неопсихоаналитической традиции не только и не столько в силу того, что исходно опирается на свой опыт клинического анализа непостоянства Я при неврозах, но прежде всего в силу свойственного данной традиции понимания Я как адаптивной структуры, одной из функций которой является нейтрализация тревоги при решении конфликтов между двумя противоречивыми тенденциями. Однако, по мысли Эриксона, Я при этом обладает и определенной автономностью, то есть его развитие есть не просто результат столкновения на “поле” самосознания бессознательных влечений, усвоенных нормативных предписаний и требований внешней реальности, Я как личностная структура обладает и собственной энергией, определяя динамику личностного развития. Центральной составляющей Я выступает при этом идентичность.

Таким образом, понятие идентичности соотносимо для Эриксона прежде всего с понятием постоянного, непрерывающегося развития Я. Наибольшее значение данный процесс имеет для периода отрочества (и наиболее детально анализ идентичности представлен Эриксоном именно на примере этого возрастного периода), однако задача построения идентичности “никогда не может быть решена окончательно: Я не бывает полностью защищено от регрессивных тенденций, как и от событий, их вызывающих — скорби, неудач и ссор” (Кле М., 1991, с.135).

Эриксон задает идентичность как сложное личностное образование, имеющее многоуровневую структуру. Это связано с тремя основными уровнями анализа человеческой природы: индивидуальным, личностным и социальным.

Так, на первом, индивидуальном уровне анализа, идентичность определяется им как результат осознания человеком собственной временной протяженности. Это есть представление о себе как о некоторой относительно неизменной данности, человеку того или иного физического облика, темперамента, задатков, имеющем принадлежащее ему прошлое и устремленного в будущее. Со второй, личностной, точки зрения идентичность определяется как ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, задающее некоторую тождественность самому себе. Эриксон определяет эту структуру идентичности как результат скрытой работы Эго-синтеза, как форму интеграции Я, которое всегда есть нечто большее, чем простая сумма детских идентификаций.

Данный элемент идентичности есть “осознанный личностью опыт собственной способности интегрировать все идентификации с влечениями *libido*, с умственными способностями, приобретенными в деятельности и с благоприятными возможностями, предлагаемыми социальными ролями” (Эриксон Э., 1996, с.31). Наконец, в-третьих, идентичность определяется Эриксоном как тот личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами и тем самым помогает процессу Я-категоризации: это те наши характеристики, благодаря которым мы делим мир на похожих и непохожих на себя. Последней структуре Эриксон дал название социальной идентичности.

Подобное представление о двух основных составляющих идентичности — персональной и социальной — присутствует в большинстве работ, посвященных данной проблеме (Tajfel H. 1982; Turner J. 1994; Hagg M. 1995; Агеев В.С. 1990; Ядов В.А. 1995). Наряду с этим, в конкретных эмпирических исследованиях можно встретить более подробную детализацию, в основном касающуюся социальной ее ипостаси и имеющую в качестве основания для своего выделения те или иные виды социализации. Так, речь может идти о формировании полоролевой, профессиональной, этнической, религиозной идентичности личности. Иногда в качестве основания для выделения различных видов идентичности берется общий уровень ее сформированности. Так, например, в работах американского исследователя Ж.Марсиа (1960), посвященных анализу психологических новообразований юношеского возраста и ставящих своей задачей некоторую операционализацию теоретических конструкций Эриксона, дано описание четырех видов идентичности.

Марсиа (1960) выделяет в подростковом возрасте, во-первых, “реализованную идентичность”, характеризующуюся тем, что подросток перешел критический период, отошел от родительских установок и оценивает свои будущие выборы и решения, исходя из собственных представлений. Он эмоционально включен в процессы профессионального, идеологического и сексуального самоопределения, которые Марсиа считает основными “линиями” формирования идентичности.

Во-вторых, на основании ряда эмпирических исследований Марсиа был выделен “мораторий” как наиболее критический период в формировании подростковой идентичности. Основным его содержанием является активная конфронтация взрослеющего человека с предлагаемым ему обществом спектром возможностей. Требования к жизни у такого подростка смутны и противоречивы, его, как говорится, бросает из крайности в крайность, и это характерно не только для его социального поведения, но и для его Я-представлений.

В качестве третьего вида подростковой идентичности Марсиа выделяет “диффузию”, характеризующуюся практическим отсутствием у подростка предпочтения каких-либо половых, идеологических и профессиональных моделей по-



ведения. Проблемы выбора его еще не волнуют, он еще не осознал себя в качестве автора собственной судьбы.

Наконец, в-четвертых, Марсиа описывает такой вариант подростковой идентичности как "предрешение". В этом случае подросток хотя и ориентирован на выбор в указанных трех сферах социального самоопределения, однако руководствуется в нем исключительно родительскими установками, становясь тем, кем хотят видеть его окружающие.

Иногда за те или иные структурные единицы идентичности принимаются различные Я-представления, выделяемые по самым разным основаниям. Характерной иллюстрацией могут служить работы известного исследователя особенностей Я-концепции подростка Г.Родригеса-Томэ (1980). Так, он выделяет в структуре подростковой идентичности три основных дихотомически организованных измерения. Это, во-первых, определение себя через "состояние" или же через "активность" — "я такой-то или принадлежу к такой-то группе" противопоставляется при этом позиции "я люблю делать то-то". Во-вторых, в Я-характеристиках, отражающих подростковую идентичность, выделяется оппозиция "официальный социальный статус — личностные черты". Третье измерение идентичности отражает представленность в Я-концепции того или иного полюса дихотомии "социально одобряемые" и "социально неодобряемые" Я-характеристики.

Таким образом, можно видеть, что для большинства исследователей вопрос о структуре идентичности, во-первых, был производным от вопроса о ее развитии, а во-вторых — конкретные решения его по сути не выходили за рамки эриксоновского деления идентичности на персональную и социальную. Обратимся теперь к исследованиям последней.

Еще в самом начале исследований данной проблематики Э.Эриксон задал определенный ракурс в понимании природы социальной идентичности, утверждая, что субъективное значение различных социальных реакций человека тем больше, чем сильнее они включены в общую модель развития, характерную для данной культуры. Так, например, научившийся ходить ребенок осознает свой новый статус как "того, кто может ходить", но в пространстве и времени данной культуры этому могут придаваться разные

значения: “того, кто далеко пойдет”, “кто крепко стоит на ногах”, “у кого еще все впереди”, “за которым нужен глаз да глаз, так как он может далеко зайти” и тому подобное.

Эриксон (1996) отмечает, что на каждой стадии развития у ребенка должно быть чувство, что его личная, персональная идентичность, отражающая индивидуальный путь в обобщении жизненного опыта, имеет и социальное значение, значима для данной культуры, является достаточно эффективным вариантом и групповой идентичности. Таким образом, для Эриксона персональная и социальная идентичность выступают как некоторое единство, как две неразрывные грани одного процесса — процесса психосоциального развития ребенка. К сожалению, эта мысль практически не получила своего эмпирического воплощения в дальнейших исследованиях идентичности.

Изучение процессов установления идентификации человека с группой проходило и в рамках когнитивистски ориентированных концепций, для которых была характерна несколько иная логика. Начало им положили работы европейских социальных психологов М.Шерифа (Sherif M. 1956) и Г.Тэджфела (Tajfel H. 1982). Впоследствии этот подход получил название теории самокатегоризации.

Одним из основных понятий этой теории является понятие социальной категоризации. Процесс социальной категоризации или процесс распределения социальных событий или объектов по группам необходим человеку для определенной систематизации своего социального опыта и одновременно для ориентации в своем социальном окружении.

Согласно этой теории, социальная категоризация есть система ориентаций, которая создает и определяет конкретное место человека в обществе. Данное понятие было введено Г.Тэджфелом (1982) для заявления своей концептуальной позиции при решении вопроса о противоречивости межгрупповых и межличностных начал в человеке, позиции, в соответствии с которой межгрупповые и межличностные формы взаимодействия рассматриваются как некоторый континуум, на одном полюсе которого можно расположить варианты социального поведения человека, полностью обусловленные фактом его группового членства, а на другом такие формы социального взаимодействия, которые полностью определяются индивидуальными ха-

рактическими участниками (Tajfel H. 1984). Для анализа закономерностей "переходов" с одного полюса социального поведения на другой одним из последователей Тэджфела, Ж.Тэрнером, и использовались понятия личностной и социальной идентичности (Turner J. et al. 1994). Данный подход позволил по-новому взглянуть и на проблему возникновения и устойчивости малых групп.

Экспериментальная социальная психология малых групп традиционно рассматривает групповое согласие, как экстракт принадлежности к группе, причем, групповое согласие определяется, как "общее поле сил, которые действуют на члена группы для того, чтобы он оставался в группе (Festinger 1950, 1954). Это "поле" включает различные силы, как то: привлекательность группы; привлекательность членов группы, ценность групповой деятельности и так далее. Причем большинство эмпирических исследователей свое основное внимание уделяют межличностной аттракции (см. Baumaster R.F. 1995; Banaji M.R. 1994). Наиболее традиционным здесь является подход, который объясняет тот факт, что люди объединяются вместе, наличием общих целей и требованием взаимозависимости действий, а также тем, что взаимные вознаграждения приводят к межличностной аттракции. На практике, такая группа является совокупностью индивидов, которые взаимно симпатичны друг другу. Напротив, теория самокатегоризации (Tajfel H. 1981) анализирует черты группы как совокупные черты индивидов, которые описывают себя в терминах той же социальной категоризации.

Обращаясь к вопросу о том, какое место занимает социальная идентичность в общей психической структуре, необходимо отметить, что в большинстве работ исследователи, работающие в данной парадигме, указывают на идентичность как на часть Я-концепции. По их мнению, социальная идентичность есть результат самоидентификаций человека с различными социальными категориями (группами принадлежности) и наряду с личностной идентичностью является важным регулятором социального поведения (Deaux 1991, 1993; Brown J. & Smart S. 1993, Stryker S. 1991). Основные положения своей концепции данные исследователи сформулировали в виде ряда постулатов, которым впоследствии было найдено эмпирическое подтверждение в экспериментах как самого Г.Тэджфела, так и его

многочисленных последователей (Hagg M. 1993, 1995; Chantle L. 1996; Breton R. 1990 и др.<sup>1</sup>).

В соответствии с теорией самокатегоризации, процесс становления социальной идентичности содержит в себе три последовательных когнитивных процесса. Во-первых, индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории (так в Я-концепцию каждого из нас входит представление о себе как о мужчине или женщине определенного социального статуса, национальности, вероисповедания, имеющего или не имеющего отношения к различным социальным организациям и прочее).

Во-вторых, человек не только включает в свой Я-образ общие характеристики собственных групп членства, но и усваивает нормы и стереотипы поведения, им свойственные (процесс социального взросления и состоит, по сути, в апробации различных вариантов поведения и выяснения, какие из них являются специфическими для собственной социальной категории: так, например, кризис подросткового возраста потому во многом и воспринимается как кризис, что хотя самоопределение подростка в тех или иных социальных категориях уже произошло, самих форм социального поведения, данный факт подтверждающих, наблюдается еще не так уж много).

Наконец, в-третьих, процесс становления социальной идентичности завершается тем, что человек приписывает себе усвоенные нормы и стереотипы своих социальных групп, они становятся внутренними регуляторами его социального поведения (так, мы не только определяем себя в рамках тех или иных социальных категорий, не только знаем и умеем вести себя соответственно им, но и внутренне, эмоционально идентифицируемся со своими группами принадлежности).

Вместе с тем необходимо отметить, что любое общество по-разному оценивает те или иные социальные груп-

---

<sup>1</sup> Вместе с тем, необходимо отметить, что существует обширная библиография по Я-концепции (Markus H. & Wurf E. 1987; Banaji M. & Prentice D. 1994, в качестве обзора) в которой места для такой категории как идентичность нет, и само понятие Я-концепции выступает в виде некоторой когнитивной или когнитивно-аффективной системы, сходной по функциям с идентичностью. Это приводит к тому, что эти два понятия во многом выступают как синонимы.

пы (достаточно вспомнить факты половой, национальной, религиозной дискриминации). Следовательно, раз членство в них связано с позитивной или негативной социальной оценкой, то и сама социальная идентичность человека может быть позитивной или негативной (Perretti R. & Wilson T. 1995; Garza R.T. & Herringer L. 1987; Tajfel 1981). Однако, любому человеку свойственно стремление к положительному, "хорошему", образу себя, и тогда, соответственно, одной из основных закономерностей в динамике социальной идентичности будет стремление человека к достижению или сохранению позитивной социальной идентичности (В.С.Агеев 1990; Waterman A. 1985; Chantle L. 1994).

Чем же определяется оценка человеком собственной группы, каковы пути формирования позитивной социальной идентичности?

Идентичность подразумевает различия как на индивидуальном уровне, так и на групповом. Индивиды воспринимают свою идентичность как то, что их отличает от других людей (Codol 1984, Hinkle S. & Brown R. 1990). Точно также идентичность социальных групп зависит от групповых различий в релевантном социальном контексте (Brower 1991, Simon B. 1995, Tajfel & Turner 1986).

Основным процессом, "запускающим" актуализацию и развитие социальной идентичности, является процесс социального сравнения (межличностного или межгруппового), за которым нередко лежит конфликт (также имеющий межличностную или межгрупповую природу). Для решения этого конфликта между различными сферами своей принадлежности (довольно часто в нашей жизни бывают ситуации, когда мы говорим: "Я как человек могу это понять, но как администратор — нет") человек начинает активно оценивать свою группу и сравнивать ее с некоторыми другими группами.

При этом важно, как отмечает Тэрнер, что, во-первых, сравнение идет с похожими, близкими, релевантными группами (так пятиклассник сравнивает свой класс не с первым или десятым, а с параллельным пятым классом; более того, когда подобный процесс социального сравнения идет с далекой группой, ситуация воспринимается как комическая — последнее известно со времен Элочки Людоедки, соревнующейся с дочкой Вандербильда).

Во-вторых, в данном процессе сравнения задействованы не все параметры групп, а лишь ценностно значимые качества и характеристики (один класс может соревноваться с другим, выясняя вопрос, кто умнее, а другой — кто сильнее). В итоге позитивная социальная идентичность оказывается основанной на положительных, благоприятных отличиях своей группы от другой, имеющих социальную значимость для субъекта сравнения.

В том же случае, когда индивид оказывается включенным в низкостатусную группу, это приводит к запуску различных стратегий, направленных на сохранение или достижение позитивной идентичности, например: 1) индивидуальная мобильность, которая включает все виды попыток члена низкостатусной группы покинуть ее и присоединиться к высокостатусной; 2) стратегия социальной креативности, которая заключается в переоценке самих критериев, по которым проводится сравнение; 3) социальная конкуренция — это прямое приписывание желательных характеристик своей группе и противопоставление их группе сравнения (Агеев 1990).

Еще раз хотелось бы обратить внимание на тот факт, что речь идет о поддержании позитивной идентичности как некоторой самодавлеющей ценности. Это положение отсылает нас к утверждению К.Левина (K.Lewin 1948) о том, что индивиду для ощущения собственной ценности необходимо чувство принадлежности к группе. Этой же точки зрения придерживается и Таджфел (Tajfel H. 1981), который утверждает, что даже простое бытие в группе обеспечивает индивидов чувством принадлежности, которое способствует поддержанию позитивной Я-концепции. Об этом же пишут и современные авторы (см., например, обзор Baumaster R.F. 1995)

Однако, эмпирические исследования, посвященные вопросам влияния знаний о себе в условиях социального взаимодействия, а также вопросам самооценки в условиях социального сравнения, делают сильный акцент на процессы самоверификации (Swann 1987, 1990, 1992; Wood & Taylor 1991; Banaji 1994), причем и тенденция к подтверждению позитивных взглядов, и тенденция к подтверждению негативных взглядов на себя здесь выступают как равноправные.

Характерно, что особое внимание здесь уделяется людям именно с негативными взглядами на себя, для которых самоверификация и самооценность оказываются разнонаправленными. Данные, полученные в результате как лабораторных (Swann 1989), так и полевых (Swann 1992) исследований показывают, что люди преимущественно выбирали именно тех партнеров по взаимодействию, которые подтверждали их представления о себе, даже в том случае, когда эти представления были негативными.

Сванн (Swann 1992) утверждает, что склонность людей выбирать тех партнеров по взаимодействию, которые подтверждают их собственные взгляды на себя, коренится в желании поддержать ощущение предсказуемости и контроля.

Таким образом, видимо, правильнее было бы говорить не о стремлении индивида к изменению социального окружения или своего места в нем с целью усиления или подтверждения позитивной идентичности, но о стремлении к поддержанию стабильной личной идентичности.

Одним из основных положений теории самокатегоризации является то, что любая группа будет стремиться к дифференциации себя от других, относительно близких групп. Существует большое количество исследований, которые показывают то, как члены группы акцентируют групповые различия для того, чтобы достигнуть или сохранить (предпочтительно положительное) отличие своей группы или свою социальную идентичность (Tajfel 1984; Knippenberg & Ellemers 1990). Особенно сильно эта тенденция наблюдается в группах, которые, существуя реально, не имеют формального социального статуса. В таких случаях дифференциация может идти в том числе и по чисто внешним признакам — одежде, прическам, сленгу — таковы типичные пути самоидентификации для неформальных молодежных “команд” и тусовок.

Однако, социальная идентичность зависит не только от межгрупповых различий, но также и от внутригрупповой гомогенности. Другими словами, помимо того, что группа должна отличаться от других групп, члены группы должны быть максимально сходны между собой. Современные исследования показывают, что восприятие группы как гомогенной повышает социальное отличие группы и таким образом усиливает социальную идентичность ее членов (Simon & Hamilton 1994).

Если же результаты социального сравнения неблагоприятны (а формирующаяся социальная идентичность негативна), то человек будет стремиться покинуть свою группу принадлежности и присоединиться к более высоко оцениваемой им группе. Если же по каким-либо причинам это невозможно, то индивид будет стремиться к тому, чтобы его группа стала позитивно отличной от других (при этом неважно, произойдет ли это в действительности, или же человек просто поменяет свои критерии оценки — по принципу, “хоть плохонькая, но своя”).

Еще одним важным положением теории социальной категоризации является утверждение, что личностная и социальная идентичность находятся в реципрокных отношениях между собой. Так, актуализация личностного уровня идентичности подавляет социальный полюс самокатегоризации, снижая количество ролевых, стереотипных самопроявлений, и, наоборот, актуализация групповой идентичности тормозит установки и поведение, порождаемые личностным уровнем самокатегоризации, ведет к деперсонализации.

Таким образом, в противоположность традиционным исследованиям, которые часто приравнивают групповое согласие и межличностную привлекательность, теория самокатегоризации утверждает, что любая самокатегоризация деперсонализирует восприятие в терминах групповых прототипов и трансформирует основания для межличностных предпочтений из индивидуально-личностных в прототипические.

Социальная категоризация себя и других является причиной того, что восприятие и поведение индивидов становится деперсонализированным, в терминах релевантных групповых прототипов. Причем термин деперсонализация не несет здесь никакой негативной нагрузки — он только отражает процессы, посредством которых мышление, восприятие и поведение индивида регулируются групповыми стандартами (групповыми нормами, стереотипами, прототипами), в большей степени, чем индивидуальными, личными стандартами (Hagg 1992; Turner 1987). Самокатегоризация, таким образом, продуцирует групповые стереотипы восприятия, нормативное поведение, этноцентризм и групповые различия.



С этой точки зрения прототип — это абстрактное обобщающее представление специфических стереотипных, нормативных характеристик, которые определяют групповую принадлежность как внутри, так и вне группового контекста (Hagg 1992, 1995). Прототипы конструируются членами группы из доступной им релевантной информации для того, чтобы иметь образцы, достойные подражания и представляющие членов данной группы. Через самокатегоризацию индивиды могут использовать созданные групповые прототипы для соотнесения себя с ними, описания и оценивания себя и, как следствие, поддержания благоприятной самооценки.

Говоря о прототипическом поведении личности, как наиболее ярком выражении социальной идентичности, ни в коем случае не следует приписывать ему какой-либо оценочный характер: личностные и социальные компоненты являются частью одного целого — Я-концепции, и в этом смысле преобладание тех или иных из них не хорошо и не плохо, их различие лишь в актуализации того или иного уровня абстрагирования при самокатегоризации. Подобный пафос концепции Тэджфела–Тэрнера определялся с одной стороны, противопоставлением гуманистическим теориям личности, а, с другой стороны, был связан с утверждением необходимости и важности межгрупповых отношений наравне с межличностными, что и задает более высокий уровень приспособления человека к социальной действительности.

Вместе с тем, противопоставляя личную и социальную идентичность, исследователи часто оставляют в тени тот факт, что индивид принадлежит не к какой-либо одной группе, но, как правило, к большому числу микро- и макрогрупп. В силу этого возникает интерференция, взаимовлияние тех систем ценностей норм и стандартов поведения, которые приняты в этих группах. Более того, часто эти системы норм и ценностей, в силу внешних обстоятельств, приходят в противоречие друг с другом и индивид оказывается перед внутренним выбором.

Теория самокатегоризации имплицитно опирается на представление об иерархичности категорий, в частности, в исследованиях Л.Чанте (Chante L. 1996) изучается взаимовлияние социальной идентичности, связанной с этно-

сом или расой, и социальной идентичности опирающейся на убеждения, в условиях, когда эти идентичности приходят в противоречие друг с другом. Например, работа С.Виддикомбе (Widdicombe S. 1988), посвящена попытке построения иерархической системы на основе самокатегоризации. Указание на иерархическое построение социальной идентичности можно найти в работах В.А.Ядова (1995, 1993), Т.С.Барановой (1994) и ряде других.

Однако, таких работ все еще очень немного, и вопрос о взаимовлиянии различных социальных идентичностей, на наш взгляд, остается не достаточно изученным.

В заключение хотелось бы отметить, что как в рамках социальной психологии, так и в рамках социологии традиционно уделяется большое внимание влиянию группы или групп членства на индивида. В настоящей работе мы постарались осветить только один из подходов — подход, связанный с изучением персональной и социальной идентичности, и рассмотреть его историю и основные вопросы, которые еще предстоит прояснить.

На наш взгляд, в ситуации быстрых социальных изменений, когда идет процесс создания новых общностей и групп, или изменение их роли и значимости в глазах индивида; когда, как никогда остро встают вопросы этнического и регионального самоопределения, именно концепция социальной идентичности позволяет понимать, осмысливать и прогнозировать многие процессы, которые имеют место в нашем обществе.

### Литература.

1. Агеев В.С., Межгрупповое взаимодействие, изд. МГУ, М.: 1990.
2. Баранова Т.С., Психологическое исследование социальной идентичности личности, В кн. Социальная идентификация личности, М.: 1993.
3. Касьянова К.К., К вопросу о русском национальном характере. В сб. Социальная идентификация личности, (ред. Ядова В.А.), кн. 1 и 2,, М.: 1993.
4. Качанов Ю.Л., Шматко Н.А, Семантические пространства социальной идентичности. В кн. Социальная идентичность личности, М.: 1993.
5. Кле М., Психология подростка, Педагогика, М.: 1991.

6. *Левин-Стросс К.*, Структурная антропология, изд. "Наука", М.: 1985.
7. *Фромм Э.*, Бегство от свободы, изд. "Прогресс", М.: 1995.
8. *Эриксон Э.*, Идентичность: юность и кризис., изд. "Прогресс", М.: 1996.
9. *Ядов В.А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности, Мир России, NN 3-4, 1995.
10. *Anderson B., Silver B.*, Estimating russification of ethnic identity among non-Russians in the USSR, Demography, v20, 1983.
11. *Banaji M.R.*, The Self in social context, Annual review of psychology, v45, 1994.
12. *Baumaster R.F.*, The need to belong: Interpersonal attachments as a fundamental human motivation., Psychological Bulletin, v117(3), 1995.
13. *Berry J. et al.*, Acculturation attitudes in plural society. Applied psychology, 38, 1989.
14. *Boekestijn C.*, Intercultural Migration and the Development of Personal Identity: The Dilemma between Identity Maintenance and Cultural Adaptation, International Journal of Intercultural Relations, 12(2), 1988.
15. *Breton R.*, Ethnic identity and equality, Toronto: 1990.
16. *Brown J., Smart S.*, The self and social conduct: linking self-representations to prosocial behavior, Journal of personal and social psychology, v60(3), 1991.
17. *Cameron J.E. et al* "Self, ethnicity and social group membership in two generations of Italian Canadians", Personal & Social Psychology Bulletin, v20(5), 1994.
18. *Chante L. et al*, Categorical Race versus Individuating Beliefs as Determinants of Discrimination., Journal of experimental social psychology, v.32(3), 1996.
19. *Deaux K.*, Social identities: thoughts on structure and change. In The relational self: theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology, New York: Guilford, 1991.
20. *Deaux K.*, Reconstructing social identity, Personal & Social Psychology Bulletin, v19(1), 1993.
21. *Erikson E.*, Childhood and Society, New York: W.W.Norton, 1950.
22. *Festinger L.*, A theory of social comparison processes, Human Relations, v7, 1954.

23. *Festinger L.*, et al., *Social pressure in Informal groups*, New York: 1950.

24. *Hinkle S.*, *Brown R.*, *Ingroup comparisons and social identity*. In *Social identity theory: Constructive and critical advances*, New York: Springer-Verlag, 1990.

25. *Hagg M.* *The social psychology of group cohesiveness: from attraction to social identity*, New York: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

26. *Hagg M.* et al., *Prototypical similarity, self-categorization, and depersonalized attraction: a perspective on groupe cohesiveness*. *European journal of social psychology*, v25(2), 1995.

27. *Kelley G.A.*, *The Psychology of Personal Constructs*. Vals 1 and 2., New York: Norton, 1961.

28. *Lalonde R.*, *Cameron J.*, *An intergroup perspective on immigrant acculturation with a focus on collective strategies*, *International Journal of Psychology*, v28(1), 1993.

29. *Liebkind K.*, "Acculturation and stress". *Journal of cross-cultural psychology*, v27(2), 1996.

30. *Linnekin J.*, *Cultural invention and the dilemma of authenticity*, *American Anthropologist*, v93(2), 1991.

31. *Lorenzi-Ciold F.* "The Self in collection and aggregate group" In: *Trends and issues in theoretical psychology*. N.Y. 1995.

32. *McNamara T.*, *Language and social identity: Israelis abroad*. Special Issue: *Language and ethnic identity*, *Journal of Language and Social Psychology*, v6(3-4), 1987.

33. *Meleis A.*, *Between Two Cultures: Identity, Roles, and Health*, *Health Care for Women International*, v12(4), 1991.

34. *Mussen P.*, *La formation de l'identite*. Toulouse: Privat, 1980.

35. *Phinney J.*, *Ethnic Identity and Self-esteem: A Review and Integration*, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, v13(2), 1991.

36. *Phinney J.S.*, *Ethnic Identity in Adolescent and Adults*. *Psychological Bulletin*, v.108(3), 1990.

37. *Richman J.*, *Gaviria M.*, et al., *The process of acculturation: Theoretical perspectives and an empirical investigation in Peru*, *Social Science and Medicine*, v25(7), 1987.

38. *Rodriguez-Tome H.*, *Bariaud F.*, *La structure de l'identite a l'adolescence*. Toulouse: Privat, 1980.

39. *Rosenthal D.*, *Hrunevch C.*, *Ethnicity and ethnic identity*, *International journal of psychology*, v20(6), 1985.

40. *Sherif M., Sherif C.*, An outline of social psychology, N.Y.: Harper and Row, 1956.
41. *Simon B. et al*, On being more than just a part of the whole: regional identity and social distinctiveness., *European journal of social psychology*, 25(3), 1995.
42. *Swann W.B., Hixon J., DeLaRonde C.*, Embracing the bitter "truth": negative self-concept and marital commitment, *Psychological Science*, v3(2), 1992.
43. *Swann W.B.*, Identity negotiation: where two roads meet. *Journal of personal and social psychology.*, v53, 1987.
44. *Swann W.B.*, To be adored or to be known: the interplay of self-enhancement and self-verification. In *Handbook of motivation and cognition.*, Guilford, N.Y.: 1990
45. *Tajfel H.*, *Social identity and intergroup relations*, Cambridge university press, Cambridge: 1982.
46. *Tajfel H., Turner J.*, The social identity theory of intergroup behaviour, In *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson-Hall, 1986.
47. *Tajfel H.*, *Human groups and social categories: studies in social psychology*, Cambridge university press, Cambridge: 1981.
48. *Tajfel H.*, *The social dimensions*, Cambridge university press, Cambridge: 1984.
49. *Tajfel H., Turner J.*, An Integrative Theory of Intergroup conflict. In *Social psychology of intergroup relations*. Ed. Austin W. & Worchel S. 1979.
50. *Turner J. et al*, "Self and collective: cognition and social context", *Personality & Social Psychology Bulletin*, v20(5), 1994.
51. *Waterman A.* (ed.), *Identity in Adolescence: processes and contents.*, San-Francisco: 1985.
52. *Weisberger A.*, Marginality and its directions, *Sociological Forum*, v7(3), 1992.
53. *Widdecombe S.*, Dimensions of adolescent identity, *European journal of social psychology*, v18(6), 1988.
54. *Wood J., Tajlor K.*, Serving self-relevant goals through social comparison, In *Social comparison*, Hillsdale, 1991.

## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ

Во второй половине нашего столетия усилились процессы, характеризующиеся всплеском осознания своей этнической идентичности — принадлежности к определенному этносу “этнической общности”. В то же время в отечественной науке остается множество белых пятен, связанных с исследованием данной проблемы.

Даже значение термина “этнос” до сих пор остается неоднозначным. В наши дни многие российские этнологи и психологи продолжают рассматривать этнос как реальную социальную группу, сложившуюся в ходе исторического развития общества (Г.М. Андреева, 1996; В.В. Пименов, 1995). Но в зарубежной науке широкое распространение получил другой подход к изучению этнических общностей, которые рассматриваются как социальные конструкции, возникающие и существующие в результате целенаправленных усилий политиков и творческой интеллигенции для достижения коллективных целей, прежде всего обеспечения социального комфорта в рамках культурно однородных сообществ (В.А. Тишков, 1993).

Однако для психолога важны не различия — действительно радикальные — между подходами к интерпретации этноса; не столь существенно, представляют ли этносы изначальную характеристику человечества или они созданы заинтересованными в этом идеологами. Для него более важно то общее, что есть во всех подходах — от первых работ по психологии народов М.Лацаруса и Г.Штейнталя до Л.Н.Гумилева (1993) — признание того, что этнос явля-

ется для индивидов социально–психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой весьма существенную его характеристику.

С нашей точки зрения не очень важно и то, на основе каких конкретных характеристик строится осознание этнической принадлежности. В качестве этнодифференцирующих характеристик могут выступать самые разные признаки: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство. Список этот бесконечен, в нем может оказаться и форма носа, и способ запахивания халата, как у древних китайцев. Или некоторые элементы материальной культуры, которые считают значимыми для идентификации корейцы, проживающие в Средней Азии: особая терка для резки овощей, национальный маленький столик, удлиненные подушки, машинка для резки лапши (В.П.Левкович, Л.В.Мин, 1996).

Значение и роль признаков в восприятии членов этноса меняются в зависимости от особенностей исторической ситуации, от стадии консолидации этноса, от особенностей этнического окружения. Этнодифференцирующие признаки почти всегда отражают некоторую объективную реальность, чаще всего элементы духовной культуры. Но отражение может быть более или менее адекватным, более или менее искаженным, даже ложным.

Например, общность происхождения членов современных этносов — это красивый миф: с одной и той же территорией могут ассоциировать себя несколько народов; многие элементы народно–бытовой культуры сохранились только в этнографических музеях. Этнический язык может быть утрачен большинством населения и восприниматься лишь как символ единства. Так, в нашем исследовании привязанность к этническому языку студентов–казахов проявилась в частности в том, что 98,1% респондентов считают его родным, хотя четвертая часть из них “русскоязычна” (А.И.Донцов, Т.Г.Стефаненко, Ж.Т.Уталиева, 1997). Иными словами, этническая общность — это прежде всего общность представлений о каких–либо признаках, а не сама по себе культурная отличительность. Неслучайно, попытки определить этнос через ряд признаков постоянно терпели неудачу, тем

более что с унификацией культуры количество этнодифференцирующих признаков неуклонно сокращается.

Итак, с позиции психолога можно определить **этнос как устойчивую в своем существовании группу людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых как этнодифференцирующие.**

Рост этнической идентичности, затронувший население множества стран на всех континентах, вначале даже получил название этнического парадокса современности, так как сопутствует все нарастающей унификации духовной и материальной культуры. В настоящее время этническое возрождение рассматривается как одна из основных черт развития человечества во второй половине двадцатого века. Интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков "загадочной народной души" до стремления создать или восстановить свою национальную государственность.

Но если во всем мире представители разных наук уже более тридцати лет изучают этническое возрождение, то в бывшем СССР, если верить многочисленным специалистам-обществоведам доперестроечной поры, процесс шел в противоположном направлении: национальные общности не только расцветали, но и сближались, а национальный вопрос был полностью решен. На самом деле ситуация в нашей стране не отличалась от мировой, и у многих народов наблюдался рост этнической идентичности и этнической солидарности. Исключение составлял лишь русский народ, привилегированность которого позволяла его представителям очень слабо осознавать свою к нему принадлежность и не проявлять явных национальных чувств. Так, согласно результатам этносоциологических исследований, проведенных в 1988 ГОЛУ, около двадцати пяти процентов русских затруднялись ответить, что их роднит со своим народом кроме фиксации своей национальности в паспорте.

Мы не будем подробно останавливаться на непсихологических причинах небывалого роста этнической солидарности большинства народов бывшего СССР, а только перечислим некоторые из них: 1) имперское колониальное наследие, в частности приоритет православной церк-



ви даже в годы гонений на религию — когда все церкви были “плохие”, православная была все-таки немного лучше; 2) преступления против человечества (депортации целых народов, репрессии против национальной интеллигенции); 3) произвольность этно-территориального членения страны: только 53 народа из более чем 100, проживавших на территории бывшего СССР, имели свои территориальные единицы; была установлена их строгая иерархия — союзные республики, автономные республики, автономные области, автономные округа. А статус национально-государственных образований и их границы очень часто определялись без учета реального расселения народов.

В этой ситуации задолго до распада СССР многие этносы стремились к самоопределению, рассматривая существующий порядок как незаконный. Национальная напряженность проявлялась во многих регионах, случались и массовые выступления: например в 70-ых — начале 80-ых годов в Грузии, Абхазии, Северной Осетии, Якутии. Но известны они были только специалистам. Этнографы и социологи знали, что на территории СССР существуют многочисленные узлы межнациональных противоречий, которые в любой момент могут вспыхнуть — Абхазия, Нагорный Карабах, Южная Осетия и многие другие.

И все-таки кризис межнациональных отношений конца восьмидесятых годов, когда гласность выпустила джинна из бутылки, оказался неожиданным по своим масштабам и последствиям. Кризис затронул практически все народы, населяющие СССР, но формы его проявления, связанные с ростом этнической идентичности и этнической солидарности, крайне разнообразны: от кровопролитных войн на Кавказе до попыток возродить самобытную культуру народов Крайнего Севера. Проблемы возникли и у русских, жителей бывших республик бывшего СССР, внезапно оказавшихся нежелательными иммигрантами в государствах, которые приобрели ярко выраженную этнокультурную определенность и предъявили жесткие требования к “оккупантам”. У многих русских в этой ситуации проявился “синдром навязанной идентичности”, сопровождающийся “усилением этнической компоненты в противовес гражданской, что приводит к активизации механизмов социальнопсихологической защиты, итогом которой являет-

ся сверхпозитивная этническая идентичность и этническая интолерантность" (Н.М.Лебедева, 1997, с. 34).

Не подготовленными к кризису оказались не только государственные структуры, но и научное сообщество, многочисленные специалисты, занимавшиеся доказательством расцвета и сближения наций: историки, философы, социологи, демографы. Не подготовленными оказались и психологи, но по другой причине — этнопсихология в это время находилась в нашей стране в зачаточном состоянии. Серьезные этнопсихологические исследования не проводились с 30-ых годов, когда их фактически запретили, прямо связывая с расизмом и национализмом.

Но если в жизни современного человека осознание своей принадлежности к определенному народу, поиски его особенностей — в том числе и особенностей психики — играют столь важную роль и оказывают столь серьезное влияние на отношения между людьми — от межличностных до межгосударственных, то совершенно необходимо изучение психологического аспекта этнического фактора. Среди множества вопросов, требующих ответа этнопсихологов, и те, которые, затронуты в этой статье: каковы психологические причины роста этнической идентичности в наше время, почему именно этнические общности часто оказываются аварийными группами поддержки в ситуации острой социальной нестабильности, какие стратегии используются людьми для поддержания позитивной этнической идентичности.

В мировой науке существует несколько объяснительных концепций этнического возрождения второй половины двадцатого века. Разные социологические школы объясняют рост этнической идентичности: а) реакцией отставших в развитии народов на этнокультурное разделение труда порождающее экономическую и технологическую экспансию народов более развитых; б) мировой социальной конкуренцией, в результате которой интенсифицируется внутриэтническое взаимодействие несмотря на унификацию материальной и духовной культуры; в) повышением влияния больших социальных групп в экономике и политике и облегчением процессов их сплочения благодаря средствам массовой коммуникации. При этом утверждается, что именно этнические общности оказываются в

более выгодном положении, чем другие большие группы, например классы.

Мы не будем анализировать достоинства и недостатки этих социологических концепций, так как в любой из них, как справедливо отмечает этносоциолог А.А.Сусоколов (1990), этнос рассматривается как группа, призванная обеспечивать экономические и политические преимущества. Социального психолога этнос интересует прежде всего как психологическая общность, способная успешно выполнять важные для каждого человека функции: 1) ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно упорядоченную информацию; 2) задавать общие жизненные ценности; 3) защищать, отвечая не только за социальное, но и подчас за физическое самочувствие. Человеку всегда необходимо ощущать себя частью "мы", и этнос — не единственная группа, в осознании принадлежности к которой человек ищет опору в жизни. Среди таких групп можно назвать партии, церковные организации, профессиональные объединения, неформальные объединения молодежи и т.д. и т.п. Многие люди целиком "погружаются" в одну из подобных групп, но в них стремление к психологической стабильности не всегда может быть реализовано. Опора оказывается не слишком устойчивой, ведь состав групп постоянно обновляется, сроки их существования ограничены во времени, самого человека могут за какой-то проступок из группы исключить. Всех этих недостатков лишена этническая общность. Это межпоколенная группа, она устойчива во времени, для нее характерна стабильность состава, а каждый человек обладает устойчивым этническим статусом, его невозможно "исключить" из этноса. Благодаря этим качествам этнос является для человека надежной группой поддержки.

Конечно, кроме этнических есть и другие стабильные большие группы. Еще больше их существовало на более ранних этапах развития человечества. В традиционных обществах и сейчас существуют группы, которые лучше, чем современные этносы, выполняют ценностно-ориентационную и защитную функции. Так, получаемая от них информация не только однородна и упорядочена, но и требует однозначного, безукоризненно точного выполнения множества обрядов, сопровождающих каждый шаг жизни человека от рождения до смерти, а также всю его хозяйствен-

ную деятельность. Культуры таких групп, культуры, ориентированные на предков и традиции, американский этнолог Маргарет Мид назвала постфигуративными.

Современные этнические общности не имеют столь непререкаемых традиций и стабильной картины мира, многие элементы их культуры размываются — интернализируется хозяйственная деятельность, жилище, пища, искусство. Этносы в значительной степени оторваны от традиций, поведение предков не рассматривается членами группы как эталон. Согласно терминологии М. Мид, это кофигуративные культуры, в которых "...преобладающей моделью поведения для людей оказывается поведение их современников" (Мид, 1988, с. 342).

Но американская исследовательница предсказывала появление еще одной культурной формы — префигуративных культур, где не предки и не современники, а сам ребенок определяет ответы на сущностные вопросы бытия. В этом случае старшие не видят, что их собственный опыт повторяется в жизни молодого поколения. Жизнь родителей не является моделью для детей, происходит разрыв поколений. Дети как бы говорят родителям: ты никогда не был молодым в мире, где молод я.

В жизни современного общества можно найти проявления того, что прогноз М. Мид сбывается. Но если бы предсказание американской исследовательницы сбылось полностью, человечество исчезло бы с лица земли. Несмотря на любые инновации, человечеству, чтобы самовоспроизводиться и саморегулироваться, необходимо сохранять связи между поколениями.

Более того, в современном мире наблюдается психологический сдвиг в настроениях людей — большой интерес к корням. Это умонастроение есть следствие международных конфликтов, опасности ядерной войны, экологической угрозы. Человек ощущает нестабильность окружающего мира, уменьшается его оптимизм и желание смотреть вперед. Все больше людей — даже молодых — склонны смотреть назад и вглубь, искать поддержку и защиту в стабильных ценностях предков. Поэтому именно межпоколенные стабильные общности, прежде всего этносы, несмотря на предсказанные М. Мид и действительно наметившиеся тенденции к их разрушению, приобретают столь существенное значение в жизни современного человека.

Итак, мы выделили одну из психологических причин роста этнической идентичности во второй половине двадцатого века — поиск ориентиров и стабильности в перенасыщенном информацией и нестабильном мире. Вторая психологическая причина лежит на поверхности и не требует особых доказательств. Это интенсификация межэтнических контактов, как непосредственных (трудовая миграция, студенческие обмены, перемещение миллионов эмигрантов и беженцев, туризм), так и опосредованных современными средствами массовой коммуникации от телевидения до сети “Интернет”. Повторяющиеся контакты актуализируют этническую идентичность, так как только через сравнение можно наиболее четко воспринять свою “русскость”, “еврейство” и т.п. как нечто особое. Психологические причины роста этнической идентичности едины для всего человечества, но особую значимость этнос приобретает в эпоху радикальных социальных преобразований, приводящих к социальной нестабильности.

В этих условиях этнос часто выступает в качестве аварийной группы поддержки. Именно в такой период, который переживает и наша страна, человеку свойственно ориентироваться прежде всего на этнические общности и нередко преувеличивать позитивное отличие своей группы от других. Мы уже отмечали, что группой поддержки этнос был для очень многих людей и в бывшем СССР. А когда колосс зашатался, и к осознанию несправедливости существующих отношений между группами добавилось осознание их нестабильности, этнические чувства выплеснулись наружу. В нашей стране этому процессу способствовало еще и то обстоятельство, что в советский период этносы оказались одними из немногих общностей, которые способны были выполнять столь необходимые для человека ценностно-ориентационную и защитную функции. Как известно, в СССР в течение семидесяти лет проводился эксперимент по установлению социальной однородности. В результате его осуществления были уничтожены многие группы, которые в большей или меньшей степени служили человеку опорой и защитой — сословия, крестьянская община, большинство церковных приходов, многочисленные партии, землячества национальных меньшинств и т.п.: “от крестьянского двора до союза поэтов, от кооператива маслособойщиков до университетской профессуры” (Г.Гусейнов,

Д. Драгунский, 1990, с. 9). Были утеряны и региональные элементы культурной отличительности, на основе которых формировалась групповая идентичность граждан российской империи, осознававших себя прежде всего как поморов, казаков, мегрелов, а не как русских, украинцев, грузин.

Какие группы остались? Во-первых, — государство, поскольку при государственном социализме очень многие граждане СССР чувствовали себя полностью защищенными и оберегаемыми великой державой. Идеологическая машина ‘много сделала для того, чтобы советские люди знали только одну страну, “где так вольно дышит человек”. Во-вторых, социальные классы, но при диктатуре одного из них — пролетариата — сложно сохранять позитивную групповую идентичность с остальными. Кроме этого функционировали: одна партия — КПСС, одна молодежная организация — комсомол, одна детская — пионерская — организация. Конечно, этого явно недостаточно для удовлетворения интересов всех граждан огромной страны. Но зато это были стабильные группы, по отношению к которым очень многим — не без помощи идеологической машины — удавалось сохранить позитивную групповую идентичность. И защиту человек действительно искал у партии, даже если он только декларировал коммунистические нормы и ценности. Защита не обязательно состояла в привилегиях. Многим из 18 миллионов членов партии было достаточно одного чувства принадлежности к группе, которая имела самый высокий статус в обществе.

Но времена изменились. Сегодня человек остался один на один с нелегкой жизнью и не знает, кто он такой, на какие ценности ему ориентироваться. Как никогда ему требуется защита и поддержка, т.к. распад СССР и советской системы повлекли за собой массовый “культурный шок” и потерю устойчивой социальной идентичности. Когда окружающий мир перестает быть понятным, начинается поиск групп, которые помогли бы восстановить его целостность и упорядоченность, защитили бы от трудностей пореформенной жизни.

И действительно, за последние годы в России появилось много новых групп, претендующих на эту роль — кришнаиты и хиппи, белое братство и рокеры. Предпринимаются попытки возродить уничтоженные за годы советской власти общности: действуют общества потомков дворян и

купцов, все более активно казачество. Партии исчисляются десятками, если не сотнями. Но все эти группы не могут успешно выполнять ценностноориентационную и защитную функции для большинства граждан России из-за особенностей, о которых уже говорилось. Более того, очень часто эти объединения — во всяком случае на первом этапе своего существования — оказываются лишь инсценировками групп, если использовать термин, предложенный социологом Л. Г. Иониным (1996). Как он справедливо отмечает, в подобных группах превалируют внешние знаки идентификации: их члены осваивают символику одежды (сари, кожаные куртки, казачью форму), специфический жаргон, стиль движений и приветствий.

Многие люди “погружаются” в подобные субкультуры, но для большинства в период слома социальной системы необходимо “зацепиться” за что-то более стабильное, за намного более устойчивую группу. Как и в других странах, переживающих эпоху острой социальной нестабильности, в России такими группами оказались межпоколенные общности — семья и этнос. Не следует также забывать, что этническая идентичность является наиболее доступной формой социальной идентичности именно у нас в стране: самоотождествиться с “народом” для большинства граждан не составляет труда, так как советская паспортная система превратила “национальность” в расовую категорию, определяемую по “крови” (происхождению родителей), тогда как во всем цивилизованном мире это понятие означает гражданство.

С помощью осознания своей принадлежности к этносам потерявшие опору в жизни бывшие граждане бывшего СССР стремятся найти выход из состояния социальной неприкаянности и беспомощности, почувствовать себя частью общности, которая обязательно имеет привлекательные черты. Конечно, на первых этапах и здесь не обходится без “инсценировок”. При этом “новые этнические русские” (или украинцы, татары и т.п.) не так давно осознававшие себя прежде всего в качестве “советских” и не задумывавшиеся о том, что их связывает с этносом кроме пятого пункта в паспорте, часто выделяют либо самые внешние знаки идентичности (национальную одежду, другие элементы оформления внешности, стиль речи), либо глубинные факторы крови, миф об общем происхождении. Так,

члены русских националистических групп опираются на идеи о великом предназначении России, рассуждают, используя архаизированный стиль речи, о тайнах русской души. Доказывая превосходство своего народа, они, тем самым, используют и социально-психологические механизмы, которые помогают противопоставлять свой народ всем остальным и смотреть на них сверху вниз.

Речь идет прежде всего о процессах категоризации (на “мы” и “они”), социальной идентификации и социальной дифференциации, если использовать категориальную сетку английских исследователей А. Тэшфела и Дж. Тернера, получившую широкое распространение в мировой социальной психологии (Tajfel, Turner, 1986). Они выдвинули общий психологический принцип, согласно которому дифференциация (или оценочное сравнение) категоризируемых групп неразрывно связана с другим когнитивным процессом — групповой идентификацией. Или, по меткому выражению Б. Ф. Поршнева — “всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет, мера противопоставления есть мера объединения” (Поршнев, 1973, с. 14).

Единый процесс дифференциации/идентификации приводит к формированию социальной идентичности, которая в самом общем смысле — есть результат процесса сравнения “своей” группы с другими социальными объектами. Именно в поисках позитивной социальной идентичности индивид или группа стремятся самоопределиться, обособиться от других, утвердить свою автономность.

Этническая идентичность — часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. В ее структуре обычно выделяют два основных компонента — когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя как ее члена на основе определенных характеристик) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства). Некоторые авторы выделяют и поведенческий компонент социальной идентичности, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и проявления себя членом определенной группы, “построение системы отношений и



действий в различных этноконтактных ситуациях” (Л.М.Дробужева и др. 1996, с. 296).

В процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка. Одним из первых концепцию развития у ребенка осознания принадлежности к национальной группе предложил Ж. Пиаже. В исследовании 1951 г. он проанализировал — как две стороны одного процесса — формирование понятия “Родина” и одновременно с ним развивающихся образов “других стран” и “иностранцев”. Развитие этнической идентичности швейцарский ученый рассматривает прежде всего как создание когнитивных моделей, ответом на которые являются этнические чувства. Пиаже выделяет три этапа в развитии этнических характеристик: 1) в 6–7 лет ребенок приобретает первые — фрагментарные и несистематичные — знания о своей этнической принадлежности; 2) в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации — национальность родителей, место проживания, родной язык; 3) в младшем подростковом возрасте (10–11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры.

К настоящему времени проведены исследования, в которых уточняются и конкретизируются возрастные границы этапов в развитии этнической идентичности. Первые “проблески” диффузной идентификации с этнической группой большинство авторов обнаруживает у детей 3–4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий (цвета кожи, волос) детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с Пиаже в том, что “реализованной” этнической идентичности ребенок достигает в младшем подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

Среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивных и аффективных компонентов. Одни считают, что этнические предпочтения формируются лишь к 9–10 годам на основе достаточно значительных этнических знаний. Но в других исследованиях было обнаружено, что детские пред-

почтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью об этих группах, предубеждения **Могут** предшествовать какому-либо знанию.

Но каковы бы ни были спорные вопросы в теории, совершенно очевидно, что в процессе формирования этнической идентичности ребенок проходит ряд этапов от диффузной до реализованной идентичности и результатом этого процесса является эмоционально-оценочное осознание своей принадлежности к этнической группе в подростковом возрасте.

Но этническая идентичность подростка не статичное, а динамичное образование: процесс ее становления не окончен. Внешние обстоятельства могут толкать человека любого возраста на переосмысление роли этнической принадлежности в его жизни. После накопления фактов рыхлое этническое сознание часто становится более устойчивым и даже может меняться. Пробуждению дремавшей этнической идентичности могут способствовать и значимые события в жизни народа. Ярким примером этого является значительный рост этнической идентичности у русских в новых независимых государствах после распада СССР.

Следует также отметить, что последовательность возрастных стадий развития этнической идентичности и их временные границы не являются универсальными для всех народов и социальных ситуаций. Осознание детьми своей этнической принадлежности значительно варьирует от того, живут ли они в полиэтнической или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Отсутствие опыта межэтнического общения обуславливает, с одной стороны, меньшую predisposedность к подобным контактам, с другой стороны, меньший интерес к собственной этничности.

Различия в осознании этнической идентичности обнаружены и у подростков, живущих в разных гетерогенных средах. Когда этот показатель сравнивался у русских в Беларуси и Казахстане, то выяснилось, что этническая идентичность наиболее сильно выражена у тех, кто живет в условиях сильно отличающейся по своим этническим при-

знакам культуры (в Казахстане). Для индивидов, живущих среди представителей группы, близкой в культурном отношении (в Беларуси), осознание собственной этничности не становится жизненно важной проблемой (О.Л.Романова, 1995).

Итак, этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами приобретаются раньше, если ребенок живет в полиэтничной среде. Но насколько точны эти знания и насколько позитивны социальные установки во многом зависит от того, к какой группе он принадлежит — большинства или меньшинства. Британскими социальными психологами было выявлено, что дети пакистанских эмигрантов в Шотландии получают представление об этнических группах раньше, чем дети шотландцев, являющихся группой этнического большинства. Дети из группы меньшинства неизбежно осведомлены о доминирующей культуре как через средства массовой коммуникации, так и через личные контакты. А их сверстники из группы большинства могут вообще не обладать знаниями о пакистанской культуре, если они не имеют соседей этой национальности. Они общаются в основном внутри своей группы, а контакты с национальными меньшинствами протекают в контексте доминирования норм их культуры. Но даже если члены группы меньшинства обладают знаниями о различиях между двумя культурами, это вовсе не означает, что они обязательно признают свою принадлежность к меньшинству.

В многочисленных исследованиях развития этнической идентичности, проводившихся в США, Великобритании, Новой Зеландии, дошкольникам предъявлялся набор кукол или картинки с изображением людей разных рас и национальностей и предлагалось выбрать те, которые больше похожи 'на них самих'. Дети из групп меньшинств часто выбирали "неправильные" стимулы, например черные дети выбирали белых кукол. А белые дети выбирали кукол, действительно похожих на них.

Тенденция для членов групп меньшинства идентифицироваться с доминантной группой отражает раннюю осведомленность детей о существовании определенной социальной структуры, о том, что в обществе одни группы оцениваются выше, чем другие. В выборе кукол маленькие дети с еще не сформировавшейся социальной идентич-

ностью либо проявляют желание принадлежать к группе с более высоким статусом, либо даже считают себя принадлежащими к ней.

Но с возрастом и развитием этнической идентичности у членов этнических меньшинств обычно происходит сдвиг к “внутригрупповой ориентации”. “Приписывание” к этнической общности происходит в процессе социализации, когда новому поколению передаются нормы и ценности социокультурной среды. Ребенок приобретает новые знания о межэтнических различиях и более четко определяет свою принадлежность к определенной группе. Не следует также забывать, что процесс этнической идентификации представляет собой не только осознание индивидом членства в группе, но и принятие группой индивида. Должна существовать определенная степень согласия между внешними (даваемыми другими) и собственными (самоопределяемыми) критериями идентичности. И все-таки даже члены этнических меньшинств имеют выбор стратегий при определении этнической идентичности в случае неблагоприятного межгруппового сравнения.

Они могут принять правильную самоидентификацию вместе с негативной оценкой группы, при этом у них формируется негативная этнической идентичность. Но принимая негативную самоидентификацию, человек может по-разному реагировать на негативные суждения о своем этносе. Он может относить их к другим членам своей группы, но не к самому себе, установив психологические границы между ними и собой. Сохранение себя как особой группы допускает и формирование идентичности по негативному принципу: “пусть мы такие плохие, но это действительно мы”. Подобное аффективное подчеркивание принадлежности выявлено у выходцев из стран Северной Африки во Франции.

Вторая стратегия состоит в попытке сменить группу. Если рассматривать этнос как биосоциальный организм, то он оказывается группой с нулевым уровнем межгрупповой мобильности: никто не может выбирать этническую группу, к которой хотел бы принадлежать, этничность есть наследуемое качество. Однако в наше время редко кто придерживается столь крайней точки зрения, определяя этническую принадлежность человека по “крови”. Что касается этнической принадлежности, то в наши дни большинство

исследователей считает ее скорее приписываемым, чем наследуемым качеством. Весьма современно звучат слова замечательного русского ученого Г. Г. Шпета о том, что принадлежность человека к народу определяется не биологической наследственностью, а сознательным приобщением к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание истории народа: “Человек, действительно, сам духовно определяет себя, относит себя к данному народу, он может даже “переменить” народ, войти в состав и дух другого народа, однако опять не “произвольно”, а путем долгого и упорного труда пересоздания детерминирующего его духовного уклада” (Шлет, 1996, с. 371).

У большинства людей проблемы выбора не возникает, но многие, прежде всего члены групп меньшинства и выходцы из межэтнических браков, все-таки проходят через “постоянный внутренний референдум” на лояльность к той или иной общности. В процессе этнической идентификации кроме критерия приписывания большую роль играет и критерий внутреннего выбора.

Критерий приписывания более важен, когда этничность проявляется в очень явных физических характеристиках, например расовых различиях. Даже люди, имеющие объективные основания причислять себя к какой-либо общности, например дети из расовосмешанных браков, часто оказываются чужими для нее: кем бы сам себя не осознавал мулат, для белых он — африканец, а для черных — белый.

Когда явных межгрупповых различий нет, важнее может оказаться внутренний выбор человека, и группа его примет, даже если по крови он — “чужой”. Человек, родители которого по паспорту белорусы, родившийся и выросший в Москве, воспитанный в русской культуре, может легко осуществить свой свободный выбор: он не только сам может осознавать себя русским, но его родной язык, повеление и внешний облик не мешают окружающим отнести его к этой этнической общности.

В реальности члены группы меньшинства или выходцы из межэтнических браков имеют больше вариантов выбора, чем полная идентификация с одной из групп. Индивид может одновременно идентифицировать себя и с двумя этническими общностями. Эту модель идентификации американские ученые назвали моделью двух измерений (Berry et al., 1992).

Для человека может быть характерна моноэтническая идентичность. В подавляющем большинстве случаев это идентичность со своей этнической группой. В полиэтническом обществе обладающие ею люди демонстративно поддерживают позитивную групповую идентичность, используют этноцентристские стереотипы, проявляют предрассудки по отношению к представителям других этнических групп и уклоняются от тесного взаимодействия с ними. Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой возможна в случаях, когда индивид проживает в иноэтническом окружении, а чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный и т.д. статус, чем своя. Моноэтническая идентичность с чужой этнической группой ведет к полной ассимиляции, т.е. принятию норм, обычаев, верований, языка чужой группы вплоть до полного растворения в ней.

Так, эмигранты либо живут замкнутыми колониями, создавая, например, “маленькую Одессу” на Брайтон-Бич. Они стараются сохранить прежнюю идентичность, что тормозит их адаптацию в новой культуре и вызывает неизбежные трудности во взаимоотношениях с быстро ассимилирующимися детьми. Либо отвергают свое прошлое, стремясь выработать в себе новую идентичность, например забыть свое советское прошлое и стать стопроцентными американцами.

Сильная идентификация с обеими взаимодействующими группами ведет к формированию биэтнической идентичности. Имеющие такую идентичность люди обладают особенностями обеих групп, осознают свое сходство с обеими культурами. Множественная идентичность позволяет человеку использовать опыт одной группы для адаптации в другой, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной. Таких людей называют посредниками или мостами между культурами. Осознание и принятие своей принадлежности к двум этническим общностям благотворно сказывается и на личностном росте выходца из межэтнического брака. Прекрасно сказала об этом Н. Н. Берберова, армянка по отцу и русская по матери: “ Я давно уже не чувствую себя состоящей из двух половинок, я физически ощущаю, как по мне проходит не разрез, но шов. Что я сама есть шов. Что этим швом, пока я жива, что-то сошлось во мне, что-то спаялось, что я-

то и есть в природе один из примеров спайки, соединения, слияния, гармонизации, что я живу не даром, но есть смысл в том, что я такая, какая есть: один из феноменов синтеза в мире антитез” (Н.Н.Берберова, 1996, с. 51).

Но возможна и слабая, четко не выраженная этническая идентичность как со своей, так и с чужой этническими группами — маргинальная этническая идентичность. В этом случае человек колеблется между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. Подобные маргиналы, путаясь в идентичностях, часто испытывают внутриличностные конфликты. И именно поэтому внешне они могут быть агрессивно настроенными националистами — в пользу своей или в пользу чужой группы, в зависимости от того, какая из них имеет более высокий статус в обществе. Это обнаруживается в повседневной жизни, и это подтверждено результатами эмпирических исследований. В уже упоминавшемся исследовании, проведенном нами в Казахстане, маргиналы, плохо владеющие казахским языком, оказались наиболее склонными к предубеждениям в отношении русских. Пытаясь решить конфликт этнической идентичности, они продемонстрировали явное предпочтение внутриэтнических контактов (А.М.Донцов, Т.Г.Стефаненко, Ж.Г.Уталиева, 1997).

Но случаев ассимиляции, маргинализации и биэтнической идентичности меньше, чем попыток любыми путями поддержать свою этническую идентичность. Иными словами, при сравнении своей этнической группы с другими люди чаще всего стремятся сохранить или восстановить позитивную групповую идентичность. У членов группы доминантного большинства обычно не возникает с этим особых трудностей. Сложнее низкостатусным группам — им приходится использовать стратегию социального творчества, которая приобретает разные формы, но все они связаны с пересмотром критериев сравнения. Это может быть поиск оснований для сравнения. Так, в семидесятые годы в США движение “черное — это прекрасно” способствовало тому, что идентичность афроамериканского меньшинства стала намного более позитивной, а маленькие черные дети перестали выбирать белых кукол как наиболее привлекательных и похожих на них. Это может быть и выбор для сравнения еще менее успешных или еще более слабых групп, с восстановлением таким путем субъективного

благополучия. Так, восточные немцы после воссоединения Германии оказались на более низкой ступени социальной иерархии, чем западные, но свое недовольство они направили не на могущественное государство и не на доминирующую группу западных немцев. Для сравнения они нашли еще более уязвимые группы иностранных рабочих (вьетнамцев, турок и т.д.). С этим связан рост предубеждений и агрессивных актов против иностранцев в восточных землях ФРГ.

Существует и еще одна стратегия сохранения позитивной этнической идентичности — стратегия социальной конкуренции. В этом случае позитивные различия устанавливаются в прямом соревновании, посредством которого группа может занять более высокое положение в обществе. К сожалению, когда законные интересы одного народа по поддержанию позитивной этнической идентичности сталкиваются с интересами других народов, социальная конкуренция очень часто перерастает в ситуации межэтнической напряженности. Дело доходит до открытых межэтнических конфликтов и кровопролитных войн. В девяностые годы среди самых ожесточенных можно выделить столкновения между сербами и хорватами в бывшей Югославии, между народностями тутси и хуту в африканских государствах Бурунди и Руанде, между абхазами и грузинами и между азербайджанцами и армянами на территории бывшего СССР. Но поиски психологических причин межэтнических конфликтов и влияния на них процесса этнической идентификации требуют серьезного рассмотрения и выходят за рамки проблематики данной статьи.

## ЛИТЕРАТУРА

*Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1996.

*Берберова Н. Н.* Курсив мой: Автобиография. М.: Согласие, 1996.

*Гумилев Л. Н.* Этносфера: История людей и история природы. М.: Экопрос, 1993.

*Гусейнов Г., Драгунский Д.* Новый взгляд на старые истины // Ожог родного очага. М.: Прогресс, 1990. С. 7–28.

*Донцов А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т.* Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 75–86.



*Дробижева Л. М., Аклаев А. Р., Коротеева В. В., Солдатова Г. У.* Демократизация и образы, национализма в Российской Федерации. М.: Мысль, 1996.

*Ионин Л. Г.* Социология культуры. М.: Логос, 1996.  
*Лебедева Н. М.* Социальная психология аккультурации этнических групп: Автореф. дис. доктора психол. наук. М., 1997.

*Левкович В. П., Мин Л. В.* Особенности сохранения этнического самосознания корейских переселенцев Казахстана // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №6. С. 72–81.  
*Мид М.* Культура и мир детства. М.: 'Наука, 1988.

*Пименов В. В.* Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат // Этнология. М.: Наука, 1994. С. 5–14.

*Поршнев Б. Ф.* Противопоставление как компонент этнического самосознания. М.: Наука, 1973.

*Романова О. Л.* Развитие этнической идентичности в этнически смешанной среде // Процессы психического развития: В поисках новых подходов. М., 1995. С. 103–114.

*Сусоколов А. А.* Структурные факторы самоорганизации этноса // Расы и народы. Вып. 20. М.: Наука, 1990. С. 5–39.

*Тишков В. А.* Этничность, национализм и государство в посткоммунистическом обществе // Вопросы социологии. 1993. № 1/2. С. 3–38.

*Шпет Г. Г.* Психология социального бытия. М.: Институт практической психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996.

*Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R.* Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1992.

*Phinney J.* Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // Psychological Bulletin. 1990. V. 108. p. 449–514.

*Tajfel H., Turner J.C.* The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations / Eds. S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986.

В.С.Собкин, А.М. Грачева

## К ПСИХОЛОГИИ ЕВРЕЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

*Еврейская идентичность — это одновременно и великая навязчивая идея и великая двусмысленность — London & Chazan, 1990, p. 1*

Еще совсем недавно тема национальной идентичности была нова для отечественной социально-психологической науки. Однако, как видно даже из публикаций, составляющих настоящий сборник, развитие этой области идет достаточно интенсивно как в теоретическом плане, так и в эмпирическом плане. Понятно, что подобное обращение исследователей к проблеме национальной идентичности во многом обусловлено запросами практики. Для большинства полиэтнических стран на сегодняшний день характерно столкновение двух тенденций — стирание объективных этно-культурных различий (урбанизация, обмен рабочей силой, СМК, новейшие информационные технологии и т.д.) и “вторичное рождение наций в качестве субъектов культуры” вследствие стремления к национальной идентичности [1, с. 19-21]. Первая из указанных тенденций очевидна, современная общественная жизнь в значительной степени проходит на фоне унифицированного внеэтнического пространства. Однако, такая ситуация отнюдь не приводит к “национальному самоотречению”, к которому так призывал Вл. Соловьев, а, скорее, напротив, к стремлению этноса осознать свою “самость”, потребности дифференцировать себя от других в многонациональном общественном контексте. Следует подчеркнуть, что в нашей стране все эти

процессы проходят с особой драматичностью в виду того, что они сопровождаются политическими катаклизмами, экономической нестабильностью, ценностно-нормативной неопределенностью, т.е. целым комплексом социальных факторов, влияющих на самый широкий спектр особенностей национальной идентификации. Существовавшие же до этого идеологические конструкции типа “новая общность людей — советский народ” или “национальное по форме, социалистическое по содержанию”, с помощью которых проводилась политика в области национальных отношений, оказались неадекватными для новых социально-экономических реалий.

Если в самом общем виде следовать выдвинутому нами ранее положению о том, что национальная идентичность является составляющей социальной идентичности субъекта и развивается благодаря его включенности в ту или иную этно-социальную группу, задающую национально специфичные образцы, и под воздействием социальных условий [8], то можно думать, что не только сам процесс национальной идентичности варьируется в зависимости от особенностей социального контекста, но сами задачи и специфика исследований во многом определяется социо-культурными факторами.

Как правило, исследования национальной идентичности базируются на той или иной теоретической модели, которая в значительной степени задает основные направления анализа и интерпретации полученных данных. При этом сама модель, как правило, достаточно универсальна с точки зрения исследования различных этносов, а исследователь выступает с позиции абсолютного наблюдателя, фиксирующего особенности национальной идентичности изучаемой национальной группы.

Тем не менее, существует особый ряд исследований, которые проводятся в рамках определенного этнического сообщества, по стратегическому заданию этого сообщества и непосредственно членами этого сообщества. В этом случае несомненно, что исследователь не может выступать с позиции абсолютного наблюдателя, и это находит свое отражение в специфике интерпретации полученных данных. Кроме того, даже если исследования этого ряда базируются на какой-либо теоретической модели, она модифицируется, причем весьма существенным образом, с тем,

чтобы отражать особенности исключительно данного сообщества и тем самым является неприменимой к иным сообществам в силу существенных содержательных преобразований.

Традиция такого рода исследований характерна в основном для хорошо организованных этнических сообществ, проживающих в инонациональном окружении. Наиболее разработанной в этом смысле, на наш взгляд, можно считать научно-исследовательскую программу американского еврейского сообщества. Она охватывает целый круг вопросов, касающихся специфики еврейской идентичности, а также особенностей ее формирования и развития в контексте полиэтничного государства. Материалы проведенных исследований регулярно публикуются в ежегодном Отчете C/JF Nation Jewish Population.

Если тема национальной идентичности, как уже упоминалось, вообще является в определенной степени новаторской для нашей науки, то тема особенностей формирования еврейской идентичности в России представляет в силу известных причин особый случай в отечественной научной практике. В начале 90-х годов, когда Центр социологии образования РАО приступил к проведению специального исследования особенностей формирования еврейской идентичности в подростковом возрасте, это представлялось шагом смелым. Полученный нами в результате этого исследования уникальный эмпирический материал нашел свое отражение в ряде публикаций и выступлений и дал толчок к проведению дальнейшего разностороннего анализа. В настоящей статье мы сделаем попытку реинтерпретировать данные нашего исследования через рассмотрение тех основных научных представлений, которые характерны для исследований, проводимых в рамках американского еврейского сообщества.

\*\*\*

Ученые, работающие под эгидой американского еврейского сообщества, традиционно проводят различие между понятиями еврейская идентификация и еврейская идентичность. Harold Himmelfarb, считающийся одним из пионеров в этой области писал, что «еврейская идентификация — это процесс мышления и деятельности, который выступает индикатором принадлежности к еврейской жизни и включенности в нее. Еврейская идентичность — это чув-

ство осознания себя евреем” [26, с. 57]. При этом, с точки зрения Himmelfarb, изучение идентификации — это попытка установить степень ориентации еврея на еврейское в поведении и отношениях. Исследование идентификации происходит путем выяснения вопросов, касающихся соблюдения ритуальных обрядов, вовлечения в еврейскую организацию, отношения к Израилю, межнациональным бракам и другим аспектам еврейской жизни. Изучение идентичности — это по Himmelfarb выяснение того, что означает для индивида чувствовать себя евреем и степени важности для него влияния других национальностей. Эти исследования занимаются вопросами, которые так или иначе связаны с выяснением того, кем себя чувствует индивид в первую очередь — евреем или американцем — , а также, гордится ли он тем, что он еврей, или, напротив, стесняется этого; степени осознаваемого еврейского в себе и влиянии этого осознания на его поведение и систему отношений.

Однако, не все исследователи склонны проводить столь жесткое различие между еврейской идентификацией и еврейской идентичностью. Многие считают, что в здоровой еврейской среде, например, ритуал может пробуждать сильное эмоциональное чувство общности — и в современных локальных обществах, и в мировом сообществе, — которое со временем будет усиливаться. В свою очередь глубокое чувства общности, родства побуждает к соблюдению ритуалов. Иными словами, “вести себя как еврей” и “чувствовать себя евреем” редко находятся вне зависимости друг от друга, и они не могут рассматриваться как дискретные феномены и даже как две стороны одного процесса. Исходя из этого дается несколько другое определение идентичности. Simon Herman [24, с. 30] считает, что это “взаимосвязь индивида с группой и его или ее рефлексия соответствующих признаков”. London & Chazan [29] определяют идентичность с позиции взаимодействия субъекта с другими людьми, осознание себя одновременно как индивидуальности и как члена социальной группы. Идентичность, таким образом, понимается как синтез когнитивных, аффективных и поведенческих элементов.

При этом Meyer [30] особенно подчеркивает положение о том, что индивидуальная еврейская идентичность должна пониматься в контексте действия мощных истори-

ческих процессов. В современную эпоху к ним относятся процессы просвещения, антисемитизм, возрождение и развитие государства Израиль. Просвещение, по мнению Meyer, является "благоприятным фактором, способствующим идентификации евреев с большим миром вне границ иудаизма" [30, с. 8]. Антисемитизм же, с точки зрения этого автора, действует двояко, одновременно усиливая и ослабляя еврейские связи. Исторические процессы, подчеркивает Meyer, "вынуждают евреев переосмыслить и переоценить суть их еврейского самоопределения и вообще роль еврейства в их жизни. Каждая из них заставляет представить те или иные исторические события в ином свете" [30, там же].

Опираясь на эти положения, американские ученые определяют еврейскую идентичность как *"индивидуальное присвоение на глубинном уровне системы отношений, касающихся религиозных, этнических и/или культурных элементов иудаизма, еврейского народа и Израиля"* [18, с. 30]. При этом авторы подчеркивают, что на психологическом уровне результаты идентичности проявляются в мышлении, чувствах и поведении субъекта.

Таким образом, еврейские ученые в США считают, что формирование идентичности осуществляется путем присвоения определенной системы отношений. Это утверждение согласуется с позицией отечественных психологов, характерной и для нашего исследования, когда в более широком смысле детское развитие понимается как путь присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Для обозначения субъективного пути присвоения различного рода ценностей и норм применяется термин социализация, который, естественно, предполагает многообразие толкований в зависимости от теоретико-методологического контекста, но в общем виде понимается как влияние среды в целом, предполагающее приобщение индивида к участию в общественной жизни, обучение его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей. В нашем исследовании мы пытались раскрыть понятие национальной специфики социализации как процесса формирования той или иной этно-социальной идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами.

Очевидно, что Россия и США представляет собой совершенно различные контексты общего социо-культурного окружения, в котором идет процесс формирования еврейской идентичности. Полагаем, нет смысла подробно останавливаться на этих различиях — они очевидны — однако, нужно отметить, что в этой связи является общим. В обеих странах еврейская диаспора достаточно многочисленна, кроме того, в России вслед за другими полиэтническими государствами, появилась и в последние годы развивается система национального еврейского образования, и в этой связи проведенные нами исследования могут иметь особое значение.

### Основные подходы к исследованию еврейской идентичности

Вопросы развития и формирования занимают центральное место в исследованиях национальной идентичности у еврейских ученых. David Arnow при анализе этой проблемы предлагает многомерный психологический подход, включающий четыре базовых психологических конструкта, которые, с точки зрения автора, фиксируют различные аспекты еврейской идентичности [18]:

1. **Подход к изучению еврейской идентичности через развитие** — анализ природы еврейской идентичности на протяжении жизненного цикла.

2. **Функциональный** подход — анализ роли еврейской идентичности в ситуации разрешения фундаментальных человеческих переживаний.

3. **Структурный** подход — анализ места еврейской идентичности в иерархии индивидуальной идентичности.

4. **Психодинамический** подход — анализ становления индивидуальной еврейской идентичности.

Названные четыре составляющие предлагаемого Arnow многомерного подхода являются, по его мнению, как бы “своеобразными линзами, через которые в большей степени, чем при репрезентации дискретных компонентов идентичности, можно представить это многомерное понятие” [18, с. 30.]. Представляется интересным рассмотреть выделенные направления изучения еврейской идентичности более подробно, что позволит нам более четко определить место про-

водимых ЦСО РАО исследований в контексте предлагаемого американцами многомерного подхода.

**Подход к еврейской идентичности с позиции развития.**

В рамках этого подхода, как уже упоминалось, анализируется природа еврейской идентичности на протяжении жизненного цикла человека. Все конструкты, составляющие многомерный подход — психодинамические, функциональные и структурные компоненты еврейской идентичности по-разному задаются и проявляются на различных жизненных стадиях. В детстве еврейская идентичность имеет тенденции к диффузности и поддерживается стремлением ребенка подражать родителям, через любовь идентифицируясь с ними. В период юности осложнения, связанные с еврейской идентичностью, будут, по мнению американских еврейских психологов, отражать потребность тинэйджеров пренебрегать родительским авторитетом и найти свое место в жизни. Позднее именно еврейская идентичность может стать тем самоподдерживающим ядром, являющимся основным элементом индивидуального самоопределения.

По мнению исследователей именно через анализ перспектив развития можно понять, что еврейское может и будет продолжать развиваться всю жизнь субъекта [18]. Кроме того здесь важно также понять тот факт, что в ходе нормального развития здоровый рост на одной стадии облегчает здоровый рост на последующих стадиях в том смысле, что нормальное детство не гарантия, но фундамент нормальной взрослости. Есть примеры, как бы опровергающие это: ребенок из ассимилированной семьи может стать *baabai tshuva* (вновь обретенным евреем), но это скорее исключение, чем правило. С практической точки зрения, следовательно, перспектива развития представляет собой источник формирования чувства еврейской идентичности в детстве и юности. Благоприятствование развитию сильного чувства еврейской идентичности позволяет ребенку быть максимально открытым к последующим воздействиям, которые в свою очередь будут это чувство все более усиливать. В ряду других этот подход требует от родителей использовать все средства и мотивацию для того, чтобы они могли в полной мере передать своим детям еврейскую идентичность.



Изучение особенностей еврейской идентичности на различных стадиях жизни человека предполагает, безусловно, специальным образом организованное лонгитюдное исследование, учитывающее все факторы воздействия институтов социализации, транслирующих национальные и культурные ценности. Однако, не умаляя важности анализа специфики национальной идентичности на всех стадиях человеческой жизни, включая и период взрослости, хотелось бы подчеркнуть особое значение подросткового возраста, который является ключевым для процесса жизненного самоопределения.

Хотя очерчивание границ подросткового возраста достаточно вариативно в зависимости как от теоретико-методологических посылок, так и в историческом плане, содержательное описание особенностей отрочества — ранней юности имеет много общего у различных авторов. Э. Шпрангер, автор культурно-психологической концепции, считал подростковый возраст периодом вставания в культуру и обозначил типы этого вставания. Главным новообразованием этого периода он считал открытие “я”, возникновение рефлексии, осознание своей идентичности [10]. Э. Эриксон считал данный возраст самым важным и трудным периодом развития, характеризующимся формированием идентичности [17, 21]. Ж. Пиаже этому возрасту приписывал окончательное формирование личности и считал его периодом построения программы жизни [11]. А. Валлон утверждал, что здесь “личность как бы выходит за пределы самой себя. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять” [3, с. 187].

Л.С. Выготский подробно рассматривал проблему интересов в переходном возрасте, называя ее “ключом ко всем проблемам психического развития подростка” [4, с. 6]. Он считал основным новообразованием этого возраста то, что социальное сознание переносится во внутренний план мышления, происходит становление самосознания. Именно в этот период, с его точки зрения, происходит существенная перестройка всей структуры потребностей и побуждений подростка, переоценка ценностей. “...Иное начинает интересоваться ребенка, иная деятельность возникает у него, и перестраивается сознание ребенка, если понимать сознание как отношение ребенка к среде” [4, с. 385].

По мнению Л.И. Божович, “в течении этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоотношения, приводящие в конечном счете к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь” [2, с. 23]. Д.И. Фельдштейн подчеркивал, что в период “от 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии на собственный жизненный путь, стремление к самореализации себя, что обостряет потребность юношества занять позицию определенной социальной группы, гражданскую позицию” [15, с. 35]. Д.Б. Эльконин считал возраст 15 лет — кризисом мировоззрения [16].

Таким образом, практически все авторы сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности, что основная содержательная его особенность — это актуализация в данный период для подростка проблематики своего жизненного самоопределения (Л. Божович, В. Мухина, И. Кон, А. Петровский, Д. Фельдштейн, Д. Эльконин и др.).

Именно этот возраст представляется нам ключевым моментом формирования национальной идентичности, национального самоопределения в континууме всего жизненного цикла личности и во многом обуславливает прохождение всех последующих стадий. В этой связи наше исследование по выявлению особенностей формирования еврейской идентичности в современной России проводилось в первую очередь на подростковой выборке. В результате проведенного нами анализа было обнаружено, что на рубеже именно этого возраста мы фиксируем разные национально-культурные традиции ценностных изменений в процессе семейного воспитания у еврейских и русских школьников [8].

### **Функциональный подход**

Функциональный подход к анализу еврейской идентичности заключается в анализе того, насколько этно-религиозная идентичность способствует индивидуальному разрешению тех или иных фундаментальных человеческих переживаний. Так, Daniel Bell (со ссылкой на Novak, [31, с. 775] считает, что “культурная система — это возможность решения фундаментальных и общечеловеческих переживаний, таких как рождение, страдание, любовь, совесть или

смерть". Список можно легко продолжить, включив в него потребность в ритуалах, ролевые позиции, идеалы, чувство общности, политические свободы и т.д.

Американские психологи, занимающиеся исследованием еврейской идентичности, полагают, что большинство этих потребностей может удовлетворяться именно через национальную идентичность, и при этом эффективность удовлетворения является прямо пропорциональной силе идентичности. Напротив, у человека со слабой еврейской идентичностью не может возникнуть ощущения еврейского мира в качестве важного источника удовлетворения потребностей, и он будет более ориентироваться на что-либо другое. Это в свою очередь будет и дальше только редуцировать его еврейскую идентичность [18].

Хотя функциональный подход в основном касается развития еврейской идентичности у детей и юношества, он также может быть применим для понимания взрослых, у которых слабо развита еврейская идентичность. Такие люди "чувствуют еврейское", но эти чувства не занимают доминирующего места в их жизни, в процессах их общего самоопределения. David Arnow определяет их поведение как характеризующееся потенциальными "привычками" к традиционным еврейским институтам, которые приводят в действие множество установок и способствуют усилению еврейской идентичности [18]. Рано или поздно, когда эти люди будут испытывать одно из фундаментальных человеческих переживаний (по Bell) и искать смысловое решение, они смогут обратиться к еврейскому этно-культурному и религиозному миру. После нахождения нужного смыслового решения еврейская идентичность этих людей будет усиливаться. В этом процессе, по мнению психологов, существенную роль играют "проводники" или "трансляторы" еврейского мира, которыми могут быть и обычные люди, и профессионалы.

По своей сути эти "проводники" в американский еврейский мир выступают в роли психотерапевтов. Об этом говорит тот факт, что в публикациях [32, 34] подчеркивается, что основными условиями взаимодействия субъекта с "проводником" должны быть однозначность потребности субъекта в обращении к еврейскому миру, с одной стороны, и достижение атмосферы полного доверия и безопасности между субъектом и проводником, с другой. В лите-

ратуре подчеркивается, что эти два ключевых момента отнюдь не так просты, как кажутся на первый взгляд. Социальная и семейная атмосфера в доме ни в коем случае не должна вступать в противоречие с деятельностью “проводников”, в роли которых обычно выступают учителя или раввины. Американские ученые, работающие под эгидой еврейских организаций, чрезвычайно озабочены созданием наиболее благоприятных условий приобщения к еврейской идентичности и проводят множество исследований в целях выявления как частных, так и общих факторов, способствующих созданию этих условий, которые находят свое отражение в значительном количестве публикуемых практических рекомендаций [32, 34].

Национальная идентичность как средство разрешения тех или иных личностных переживаний в отечественной социально-психологической литературе еще не была самостоятельным предметом исследования. Тем не менее разработка этого направления, с нашей точки зрения, может быть весьма перспективной. Если выйти за пределы личностного уровня, то можно видеть, что обращение к своей национальной идентичности уже на уровне группы также является средством разрешения различных этно-социальных проблем [6].

### ***Психодинамический подход***

Психодинамический подход, реализующийся в рамках научной деятельности американского еврейского сообщества, призван анализировать становление индивидуальной еврейской идентичности на базе отношения к этно-культурным и религиозным аспектам в рамках семейного воспитания. Американские еврейские психологи вслед за Eric Erikson [21, с. 23] считают, что процесс формирования идентичности начинается рано — “в первые контакты матери (родителей) и ребенка как двух личностей, когда они могут прикасаться и узнавать друг друга”. При этом отпечаток этнического, прослеживаемый в различных стратегиях и формах воспитания ребенка, бессознательно маркирует его развитие.

Исследования Herz & Rosen, проведенные в 1982 году, подтвердили легко наблюдаемый в жизни факт, касающийся того, что для еврейских родителей характерно способствование вербальным и интеллектуальным достижениям ребенка. Проявления же гнева или раздражения отвергают-

ся еврейскими семьями [25]. Кроме того, еврейские семьи в основном описываются как наиболее демократичные по сравнению с семьями других этнических групп. Этот и ему подобные особенности детского воспитания, присущие еврейским семьям, достаточно легко узнаваемы, однако, это узнавание, по мнению американских еврейских ученых, затрудняется по мере взросления ребенка и расширения его социальных и личностных контактов, включающих общение с представителями других национальностей в школе, в ближайшем социальном окружении.

Наряду с этими факторами этно-культурного влияния психодинамический подход включает также общее воздействие всего раннего опыта ребенка, наиболее явно ассоциирующегося с еврейской традиционной практикой. Это укрепляет раннюю память, в которой отражается формирование необходимых компонентов осознания и ощущения себя евреем.

При оценке воздействия раннего опыта на формирование еврейской идентичности в публикуемой американскими психологами литературе затрагиваются три пограничные темы: роль родителей как трансляторов еврейской идентичности; отражение в раннем возрасте чувства "коллективного ущемления"; особенности поведения в континууме от гордости за принадлежность к еврейской нации до стыдливости и отказе от признания себя евреем. Именно этим трем направлениям, характеризующим психодинамический подход к исследованию национальной идентичности, была посвящена основная часть и нашего исследования.

### **Роль семьи при формировании еврейской идентичности**

Важным источником становления идентичности, по мнению американских еврейских психологов, является переосмысление той роли, которую играют здесь родители. Эта переоценка охватывает такой круг вопросов, как степень серьезности отношения родителей, например, к праздникам или доброжелательное высмеивание их непреложности у своих собственных родителей; насколько глубоко родители оценивают необходимость соблюдения традиций или это делается как бы мимоходом; является ли ев-

рейское образование просто тяжелым и нудным бременем в семейном воспитании.

Исследования показывают, что еврейские дети достаточно легко обнаруживают амбивалентность отношения родителей к этим сторонам жизни, и это в высшей степени спутывает им процесс формирования их собственной национальной идентичности. Многие родители только на словах подчеркивают важность "быть евреем", однако, оставляют формирование еврейской идентичности у своих детей школе. Такой путь, по мнению еврейских психологов, ведет к развитию скорее когнитивного диссонанса, чем нормальной еврейской идентичности.

В своем исследовании мы также исходили из того, что специфика формирования еврейской идентичности, проявляющаяся в приобщении ребенка к религиозным ценностям, нормам, определяется степенью приверженности в семье иудаизму [12]. Кроме того, мы полагали, что ценностные ориентации подростков из религиозных семей в большей степени, чем из семей, для которых характерно дистанцированное, поверхностное отношение к религиозной практике, отражают глубинные установки, характерные для еврейского самосознания.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили, в частности, предположение о том, что религиозность детерминирует самые различные аспекты семейной жизни подростка. Например, было обнаружено, что она обуславливает структурированность социально-ролевых отношений в семье, тип социально-ролевых позиций ее членов по отношению к семейному лидерству [12].

В целях выявления специфики влияния религиозности на структуру ценностных ориентаций еврейских подростков мы провели дифференцированный анализ оценки значимости тех или иных жизненных ценностей со стороны тинэйджеров из религиозных и нерелигиозных еврейских семей. Данные нашего исследования показали, что специфика религиозного поведения подростков из религиозных семей проявляется, например, в том, что для них значимо более важным, чем для их сверстников из семей, не считающихся истинно религиозными, является следование национальным и религиозным традициям [8, 12]. Кроме того результаты проведенного исследования позволили нам проследить особенности влияния религиозности

семьи на оценку значимости установок семейного воспитания. Каждый четвертый еврейский подросток из религиозной семьи — 25% — считает необходимой воспитательную установку на следование национальным традициям, а 23% из них дают высокую оценку значимости собственно религиозных традиций в воспитании (число подростков, разделяющих эту точку зрения из нерелигиозных семей, составляет соответственно только 6% и 0%).

Таким образом, данные нашего исследования можно считать вполне адекватным эмпирическим подтверждением выдвинутого американскими еврейскими учеными постулата (который, однако, и так представляется достаточно очевидным) о важности семейного воспитания как наиболее значимого института трансляции этно-религиозных ценностей, норм и установок, что в свою очередь определяет здоровое формирование еврейской идентичности.

Гораздо более интересным, с нашей точки зрения, представляется выдвинутое американскими психологами утверждение о том, что рассогласование между системой еврейского образования и амбивалентного отношения родителей к еврейской практике приводит к формированию у ребенка когнитивного диссонанса. В России, как уже упоминалось, весьма интенсивно развивается и функционирует система еврейского образования, которая охватывает практически все возраста — начиная от детских дошкольных учреждений и заканчивая высшей школой. При этом, наряду со светскими образовательными учреждениями существуют и религиозные национальные образовательные учреждения. Таким образом, можно утверждать о наличии в России весьма адекватной практики трансляции еврейской религии и культуры через систему образования.

Полученные в нашем исследовании данные о формальных компонентах религиозности еврейских семей в России свидетельствуют о том, что родительское воспитание чрезвычайно редко соответствует необходимому уровню школьного еврейского образования. Так, согласно нашим данным, только 55.5% еврейских семей отмечает соответствующие религиозные праздники. Можно обратить внимание, что у американцев речь идет о формальном отношении к праздникам, отмечаемым в подавляющем большинстве еврейских семей. У нас же почти половина семей их вообще не празднует. Подростков, которые прошли

соответствующие обряды религиозного посвящения, — 39%, в то же время только 22% еврейских тинэйджеров однозначно признают себя религиозными (число сомневающихся в своей религиозности — 40%, остальные однозначно отрицают свою религиозность). Отсюда следует, что подобный обряд является для определенного числа еврейских подростков актом скорее формальным. Необходимость религиозного воспитания подчеркивают 35% еврейских тинэйджеров, считают его ненужным — 31%. И, наконец, постоянно посещают синагогу только 17% подростков, изредка ее посещают 53%, вообще же не ходит в синагогу примерно одна треть — 29%.

Таким образом, если соотнести с позицией американских психологов, то, по нашим данным, приблизительно 80% российских подростков еврейской национальности имеют предпосылки для формирования скорее не еврейской идентичности, а когнитивного диссонанса.

В данной статье мы не будем подробно останавливаться на анализе основных положений теории когнитивного диссонанса L. Festinger, на которых базируется постулат американских психологов о вероятности возникновения когнитивного диссонанса у еврейских детей вследствие несоответствия отношения родителей к религиозной еврейской практике с уровнем ее трансляции в институте национального образования. Напомним только, что, согласно L. Festinger, когнитивный диссонанс возникает у субъекта в том случае, когда в его сознании сталкиваются противоречивые знания о каком-либо объекте [22]. Из этого следует, что когнитивный диссонанс в контексте формирования еврейской идентичности образуется в том случае, когда в когнитивной системе субъекта возникает внутренняя дисгармония, следующая из несоответствия или противоречия знаний об еврействе, получаемых из различных источников — школы и семьи.

Нас не вполне может удовлетворить столь схематичный и потому упрощенный взгляд на природу того явления, которое феноменологически описано вполне достоверно. Противоречие между институтами социализации, выражающееся в трансляции различных ценностей и нормативов, разумеется, приводит к ситуации неопределенности при формировании национальной идентичности. Однако, теория когнитивного диссонанса игнорирует чрезвычайно важ-



ный и, возможно, определяющий конструкт при формировании национальной идентичности. Речь идет об учете конкретных социальных условий жизнедеятельности субъекта, тот самый социо-культурный контекст, в котором происходит как семейное воспитание, так и деятельность национальных институтов образования.

В случае исследования проблемы формирования национальной идентичности в полиэтническом государстве необходимо учитывать значение фоновой инонациональной культуры. В своем исследовании мы пытались показать, что ключевые понятия проблемы национального самоопределения ребенка — национальное самосознание, национальная идентичность, национальная социализация — замыкаются на анализ специфики влияния общества на все эти процессы и содержательность историко-культурных особенностей самого общества. Следовательно, при исследовании специфики формирования национальной идентичности ту социально-культурную реальность, которая окружает ребенка с самого начала его жизненного пути и которая в период отрочества, по словам Л.С.Выготского, раскрывается для него как “мир объективного общественного сознания, мир общественной идеологии” [4, с. 58], надо не просто учитывать, а рассматривать как ключевую и определяющую. Эта реальность по сути дела представляет собой ни что иное как “социальную ситуацию развития” ребенка — понятие, выведенное Л.Выготским как ключевое при анализе отношений “ребенка и среды” [4].

В широком смысле “социальная ситуация развития” охватывает всю социо-культурную реальность, все институты трансляции норм, ценностей, установок и т.д. Говоря о “социальной ситуации развития”, мы понимаем под этим самый полный спектр различного рода социо-культурных влияний среды на ребенка.

Нам представляется, что разнонаправленность векторов влияния общего социо-культурного окружения и институтов трансляции национальной культуры создает уникальную картину национального самоопределения и в каждом конкретном случае требует научно обоснованного анализа и осмысления. Таким образом, с нашей точки зрения, источниками дисгармонии когнитивной системы еврейского подростка является не только и не столько несогласованность трансляции этно-религиозных норм со сторо-

ны семьи и национальной системы образования, сколько деятельность этой системы и общий социо-культурный контекст развития, включающий и общий язык общения. Однако, здесь мы как бы выходим за рамки психодинамического подхода, ориентированного в первую очередь на особенности семейного воспитания, и переходим ко взглядам другого направления — структурного, о котором речь пойдет ниже. Анализируя особенности структурного подхода, реализуемого американскими психологами — членами еврейского сообщества, мы еще вернемся к вопросу о диссонансе, возникающем в результате рассогласованности влияния основных институтов социализации при формировании еврейской идентичности.

### **Проблема антисемитизма**

Психологи — члены еврейского сообщества США — особо подчеркивают значимость той общей эмоциональной атмосферы, в которой происходит развитие детской идентичности. Понятно, что еврейская история во многом обуславливает специфику и насыщенность этого эмоционального фона. В исследовании Cohen [20] был обнаружен поразительный факт, заключающийся в том, какие еврейские символы взрослые считают наиболее важными для осознания себя евреем. Таковыми оказались следующие символы (процент показывает количество испытуемых, считающих эти символы чрезвычайно или очень важными): Холокост — 85%; RochHashanan & Jom Kippur — 79%; американский антисемитизм — 77%; Тора — 76%; Израиль — 67%; Шабат — 45% [20, с. 65]. Действительно, символическая значимость антисемитизма столь широко распространена, что является одним из существенных оснований, в равной степени, по мнению исследователей, делящим религиозный знаменатель и уровень аффилиации. Следовательно, вместе с передачей детям чувства гордости быть евреем родители также транслируют, хотя и не всегда намеренно, в сознание своих детей связь между еврейством и коллективным ущемлением.

Однако, ряд ученых считают необходимым учитывать тот факт, что в обществах с ограничением возможностей для ассимиляции ощущение дискриминации может способствовать усилению чувства групповой солидарности, а в истинно открытых обществах действует обратный про-

цесс ослабления связей молодого поколения с группой, испытавшей дискриминацию на себе. Так, еще в 1960 году Salo Baron [19] предостерегал против распространения, как он называл, "плаксивого взгляда на еврейскую историю", который считал исторически несправедливым и психологически ведущим, напротив, к разрушению, а не к усилению еврейской идентичности.

Как видно, проблема антисемитизма американскими учеными расценивается в историческом плане, т.е. как отголосок прошлого, транслирующийся из поколения в поколение. Антисемитизм — явление как историческое, так и территориальное, и для ряда стран он еще пока не является достоянием истории. Во всяком случае — давней. Антисемитизм в России имел свои специфические черты, его присутствие при советской власти даже тогда было секретом полишинеля. В ситуации сегодняшнего дня, хотя она и выглядит более благоприятной, это означает только перенос антисемитизма с полуофициальной доктрины в план обыденного сознания. И, видимо, должно пройти немало лет, чтобы он стал отошедшим в прошлое фактом "коллективного ущемления". Соответственно, антисемитизм в России является не просто фактором, мешающим формированию здоровой еврейской идентичности, а фактором, во многом ее определяющим. Об этом, в частности, свидетельствуют и данные нашего исследования.

Так, согласно опросу, проведенному в 1994 году, было выявлено, что, наряду с преступностью, голодом и нищетой, войнами на национальной почве, основной угрозой их будущему в России 50% еврейских подростков называют перспективу усиления национализма.

Полученные в результате опроса данные свидетельствуют также о том, что еврейские подростки считают, что испытывают на себе те или иные акты бытового антисемитизма. При этом, если школьный климат выглядит в этом смысле достаточно благополучным — 11% подростков испытывают те или иные притеснения со стороны своих одноклассников и 9% — со стороны учителей -, то отношение к еврейским подросткам более широкого социального окружения представляется в их оценках не столь позитивным — каждый четвертый еврейский подросток (25%) подвергается унижениям со стороны своих сверстников не из школы и почти половина (44%) — со стороны посторонних.

Таким образом, чем менее интимен круг взаимодействия, чем в более широкие социальные связи вступает еврейский подросток, тем более увеличивается его возможность испытать на себе те или иные аспекты национальной дискриминации.

Соответственно, с возрастом в процессе естественной социализации, связанной с неизбежным расширением круга социальных контактов при переходе от подросткового возраста к юношескому, увеличивается и вероятность негативных реакций окружения в отношении молодого еврея по поводу его национальности. Так, если в 13-14 лет 37% подростков испытывают антисемитские притеснения со стороны посторонних, а в 15-16 лет таких подростков уже 44%, то в юношеском возрасте — в 17-18 лет — их число возрастает до 55%.

Итак, более половины представителей еврейской молодежи в России испытывают на себе те или иные акты антисемитизма. Эти данные ставят вопрос о роли фактора “коллективного ущемления” в формировании еврейской идентичности совершенно иным образом, чем он стоит перед американскими учеными, фиксирующих антисемитизм в историческом плане, — памяти поколений. В связи с этим иным становится и вопрос о последствиях антисемитизма, выражающихся как в плане сознания, так и в особенностях социального поведения.

### **Особенности социального поведения как отражение специфики формирования еврейской идентичности**

Приобретенный в раннем детстве позитивный или негативный опыт, по мнению американских авторов, как бы освещает весь дальнейший процесс формирования еврейской идентичности. В рамках семьи еврейская идентичность может легко явиться пространством для выражения широкого спектра различий и конфликтов в диапазоне от комплекса самоуважения и соперничества до сильной и самостоятельной борьбы с родителями. Часто бывает, что стремление юношей к самоутверждению ведет в конечном итоге к отказу от еврейской идентичности [18].

Таким образом, еврейская идентичность может стать предметом конфликта, который в свою очередь становится источником других проблем. И наоборот, еврейская иден-

тичность может стать полем преодоления конфликтов. Для неблагополучного или излишне темпераментного ребенка длительная и осторожная подготовка к определенным иудейским ритуалам (Bar или Bat Mitzvah), особенно, если она делается посвященными родителями, может повысить самоуважение и тем самым укрепить узы между родителями и ребенком, которые в дальнейшем лучше выдержат неминуемые бунты юности. Позднее, когда эти бунты начнут спадать, это выступит как благоприятное условие для возвращения юноши в семью и переосмысления им своих отношений с ней в то время как другие аспекты взаимодействия могут быть еще слишком конфликтными.

Итак, по мнению американских психологов наилучшим источником формирования еврейской идентичности у детей является сочетание обоих описанных выше источников, т.е. с самого раннего возраста фиксирование на позитивном в национальной истории, на светлых сторонах жизни евреев через отражение этого светлого в глазах родителей [18]. Оба этих компонента воспитания в одинаковой степени определяют позитивность в процессе самоопределения и мотивацию этого самоопределения, напротив, недостаточность хотя бы одного из источников — фиксация на негативных аспектах еврейской истории или отсутствие прямого родительского поощрения — практически исключают перспективу дальнейшего развития идентичности и способствуют формированию мотивации сокрытия, стыдливости и смущения как на поведенческом уровне, так и в плане личностных переживаний.

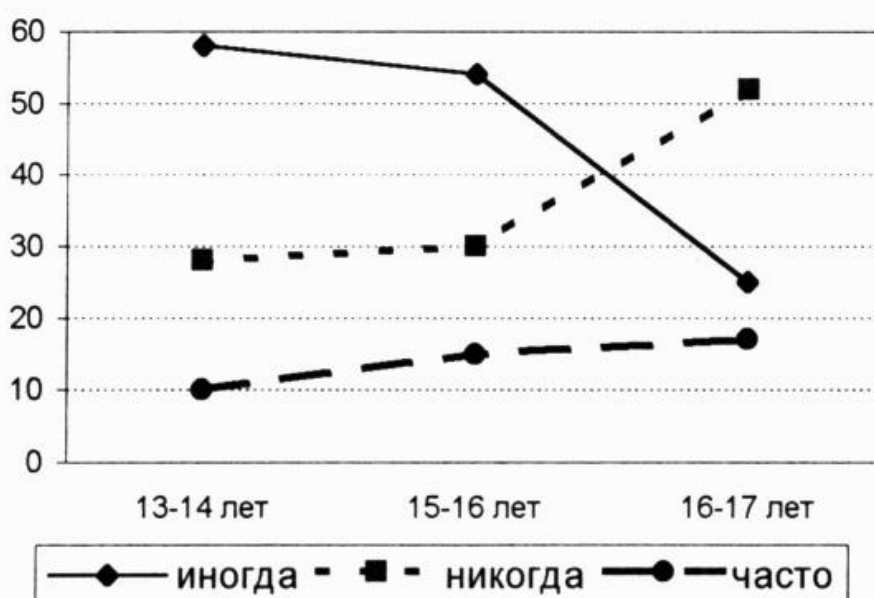
В нашем исследовании мы особо останавливались на проблеме социального поведения еврейских подростков, вызванного теми или иными актами антисемитизма. Как уже упоминалось, данные исследования свидетельствуют, что каждый второй еврейский подросток или еврейский юноша в России испытывает чувство унижения или оскорбления по поводу своей национальной принадлежности. В результате этого естественной формой противостояния антисемитизму для еврейского подростка может стать избрание им определенной тактики постоянного или ситуативного сокрытия своей национальности.

Результаты показали, что никогда не скрывает свою национальность каждый третий еврейский подросток — 32%; каждый второй из них предпочитает все же иногда

скрывать, что он еврей — 50%; часто скрывает свою национальность каждый десятый подросток — 12%; тактики абсолютного сокрытия принадлежности к еврейской нации придерживается 4%. Таким образом, лишь треть еврейских подростков имеет достаточный внутренний резерв, позволяющий им не утаивать свою национальность при социальных контактах. Интересно отметить, что уверенней себя в этом смысле чувствуют девочки. Так, 37% из них никогда не скрывают свою национальность, тогда как мальчиков здесь — 28%. По-видимому, это связано с тем, что “мужские” контакты характеризует несколько большая жесткость и по стилю взаимодействия, и по его последствиям.

С возрастом мы наблюдаем любопытную траекторию изменения отношения еврейских тинэйджеров к проблеме необходимости сокрытия своей национальной принадлежности. По мере перехода от подросткового возраста к юношескому, с одной стороны, снижается доля тех, кто предпочитает иногда скрывать свое еврейское происхождение, а, с другой стороны, увеличивается вдвое количество старшеклассников, которые часто скрывают свою национальность и которые не считают необходимым вообще никогда не скрывать свою национальность (Рис. 1).

Анализ рисунка свидетельствует, что по мере взросления, расширения круга общения в процессе естественной социализации и возрастающей доли антисемитизма



**Рис. 1.** Возрастная динамика различных тактик сокрытия своей национальной принадлежности еврейскими подростками при взаимодействии с посторонними (%%).

со стороны окружающих у еврейских подростков все более конкретизируется полярная позиция на необходимость сокрытия своей национальности и смелость открытого признания себя как еврея. К 17-18 годам более половины еврейских юношей и девушек вопреки увеличению направленных на них случаев антисемитизма считают неверным скрывать когда бы то ни было свою национальную принадлежность. К этому же возрасту 16% евреев выбирают тактику практически абсолютного сокрытия своей национальности и около трети 17-18-летних евреев занимают промежуточную позицию — позицию приспособления к обстоятельствам. Интересно отметить здесь два момента. Во-первых, максималистское отношение к жизни вообще характеризует юношеский возраст, поэтому занятие адаптивной позиции по конкретному вопросу необходимости сокрытия своей национальности в зависимости от обстоятельств коррелирует, например, с данными, полученными нами в этом же опросе, когда мы просили определить старшеклассников значимость тех или иных качеств, которые семья должна воспитывать в своих детях. Такое качество как "умение приспосабливаться к любой обстановке" в 13-14 лет отмечают 51% подростков, в 15-16 лет — 36%, а в 17-18 — только 31% еврейской молодежи. Таким образом, вообще выбор адаптивной позиции в целом значительно в меньшей степени характерен для возраста 16-18 лет, чем для подросткового периода.

Во-вторых, открытое признание себя евреем при социальных контактах или практически абсолютная тактика сокрытия своей национальности поляризуют еврейских юношей и девушек относительно презентации себя в обществе, в котором они живут. В этой связи встает вопрос, как они связывают свое будущее с этим обществом, как оценивают свои собственные перспективы внутри этого общества или вне его. Этот вопрос непосредственно касается проблемы той роли, которую играет национальная идентичность в системе социальной идентичности субъекта, иными словами, здесь мы переходим от психодинамического подхода к изучению структурных компонентов формирования еврейской идентичности.

### **Структурный подход**

Структурный подход занимается оценкой различий формальных характеристик индивидуальной еврейской

идентичности. Еврейская идентичность может распределяться в континууме от диффузии до высокой степени единства. В том случае, когда родительское воспитание не способствует формированию еврейской идентичности у ребенка создается диффузия эмоций, памяти и представлений, связанных с национальной идентичностью. Диффузия чувства идентичности может быть весьма сильной, и ее трудно минимизировать, поскольку она не базируется на глубинных представлениях об еврействе.

Еще одна проблема структурного подхода — это анализ места еврейской идентичности в иерархии индивидуальной идентичности. Чтобы определить это место, американские психологи предлагают оценить степень важности трех компонентов идентичности: американец, еврей, человек. Дальнейший анализ предполагает рассмотрение взаимоотношения между этими и другими сторонами индивидуальной идентичности (родитель, супруг, профессионал). Основной акцент исследователей при этом ставится на вопросе о том, насколько интегрирует еврейская идентичность субъекта с другими элементами или она существует как бы изолированно от них и проявляется только в особом месте, в особое время, в особом случае [27].

Анализом структурных компонентов еврейской идентичности посвящено особое направление исследований ЦСО РАО, которое осуществляет С. Баклушинский, публикующий материалы своего исследования на страницах настоящего сборника.

Отмеченная проблема представляется членам американского еврейского сообщества особенно важной, причем актуальность вопроса о структурном противоречии между компонентами идентичности, по их мнению, будет в дальнейшем только возрастать. Предполагается нарастание интенсивности степени противоречия между еврейской и американской идентичностью, увеличение “иностранный” во многих евреях. В 50-х годах Will Herberg [23] на основании проведенного им очень точного анализа сделал оптимистичное утверждение о том, что для большинства американцев религиозная идентичность главным образом является выражением американских ценностей — братства, гуманизма, равенства, человеческого достоинства и т.д. Религиозная и американская идентичность так хорошо гармонируют друг с другом, потому что религия стала цент-



ральной опорой того, что Herberg называл “американским стилем жизни”. Кто неидентичен самому себе, неидентичен как протестант, католик, еврей — тот не американец.

Эта гармония отношений, способствующая эволюции гражданского иудаизма, базировалась на богатстве символов, таких как Холокост, антисемитизм и Израиль [33]. Ядром гражданского иудаизма является вера в то, что американский еврей может не только выжить, но и процветать в “американском обществе, для которого характерен тезис “нация любит все нации”” [33, с. 101]. Следовательно, нет нужды выбирать между выживанием и интеграцией, поскольку эти два понятия взаимно дополняют друг друга.

Как думали и Herberg, и Woosher, эти оснозания еврейской идентичности не могут в конечном итоге служить исчерпывающим ответом на вопрос “Почему остались евреи?”. Оба исследователя пришли к заключению о слабости построения еврейской идентичности в контексте ценностей и практики, в которых изначально не была серьезно выражена еврейская религиозная практика. Обеспокоенный ставшими традиционными межнациональными браками Charles Liebman [28] считал их проявлением скрытого или подавляемого противоречия между еврейской и американской идентичностью. Как точно отмечал в этой связи Liebman, “американский еврей разрывается (неосознанно) между двумя системами ценностей — одна связана с интеграцией и включением в американское общество, другая — с выживанием еврейской группы. Эти ценности представляются мне несовместимыми” [с. vi]. Признание очевидности этого противоречия отразилось не только в большинстве дискуссий вплоть до сегодняшнего дня, но и в тенденции к переоценке постоянно проводящихся общинных позиций: возрастающая готовность считать дневную школу одним из факторов, в наибольшей степени способствующих еврейской идентичности; увеличение федеральных ассигнований дневных школ; и, наконец, в среде неоконсерваторов, некоторых ортодоксов и других евреев — желание прекращения потока родовой секуляризации в Америке, которую они понимают как однозначно противоречащую еврейским интересам, разрушение стены между церковью и образом жизни. Хотя современные еврейские американские ученые затрудняются делать долгосрочные прогнозы относительно решения этих структурных противоре-

чий и того, как широко распространены и насколько глубоки они будут, они придерживаются твердого убеждения, что природа взаимоотношений между еврейской и американской идентичностью будет стоять на повестке дня, и то, как будут развиваться эти противоречия, окажет дальнейшее влияние на еврейскую идентичность будущих поколений.

Таким образом, структурный подход к анализу проблемы приводит нас в конечном итоге к вопросу о роли и специфике социо-культурного контекста в процессе формирования еврейской идентичности. Если мы подойдем более дифференцированно к данному понятию, т.е. расчленим социо-культурный контекст на ряд составляющих, таких как социально-политический контекст и собственно социально-культурное окружение, то тем самым мы получим по крайней мере две линии влияния общего контекста на формирования национальной идентичности. При этом под социально-политическим контекстом мы будем понимать весь комплекс факторов, обуславливающих возможности актуализации еврейской жизни в России и развитие здесь гражданского иудаизма, — специфика социально-политического статуса национальных меньшинств, степень антисемитизма и вообще наличие националистических тенденций и т.п., а под культурным контекстом — особенности влияния инонациональной русской культуры, включающей христианские ценности и нормы, а также специфику семантики сознания, обусловленную отсутствием реального общения на иврите. Понятно, что в обоих случаях для нас важно прежде всего фиксировать не столько фактическую сторону дела — т.е. содержание юридических документов о статусе национальных меньшинств в России или число политических партий с националистическими ориентациями, сколько *переживание* еврейскими подростками, актуализирующими свое жизненное самоопределение этих перечисленных выше факторов — как на уровне сознательной оценки, так и на глубинном психосемантическом уровне.

### **Особенности жизненного самоопределения подростков в России**

В своем исследовании мы исходили из гипотезы о том, что национальная идентичность как осознание себя

представителем определенной этно-социальной группы проявляется на уровне подросткового сознания в отождествлении себя с этой группой в контексте конкретного национально-государственного устройства и в связи с отношением к нему. Это выражается как в специфике переживаний реальных социально-политических коллизий, так и в отнесении себя к определенному этно-социальному типу в государстве — национальному меньшинству или национальному большинству.

В исследовании нами был выявлен ряд феноменов, характеризующих социально-психологический тип отношения к окружающей действительности со стороны еврейских подростков и связанных с фиксацией ими своей принадлежности к национальному меньшинству в полиэтническом государстве. Так, при анализе взглядов подростков на политику и национальный вопрос было выявлено, что более половины настаивают на правовом закреплении равноправия наций в государстве, причем с возрастом установка на необходимость правового аспекта во внутренней национальной политике только возрастает. Кроме того, еврейские подростки поддерживают децентрализацию российского государства, выражающуюся в появлении суверенных стран на территории бывшего СССР, что весьма существенным образом отличает их от русских сверстников — представителей национального большинства, испытывающих ностальгию по территориальной целостности российской или советской империи [12].

Причину национальных конфликтов еврейские подростки склонны видеть в культурных различиях между народами — религии, культурных ценностях и стереотипов обыденного сознания, тогда как их русские сверстники более ориентированы на макротенденции при оценке причин межнациональных противоречий. Интересно отметить, что с возрастом именно пункт различия стереотипов обыденного сознания фиксирует расхождение взглядов тинэйджеров — национального меньшинства и большинства — на этот вопрос [12].

Данные нашего опроса показали также, что в своих антипатиях еврейские подростки в основном ориентированы на народы, которые являются противниками Израиля и не угрожают безопасности России. Народы, проживающие в России, вызывают симпатию у 53% евреев (и только

у 37% русских), национальности других государств вызывают антипатию у 50% евреев (и только у 10% русских). При этом народ, вызывающий особую антипатию у еврейских тинэйджеров, — это арабы. Иначе говоря, в отношении к другим народам еврейские подростки в России идентифицируют себя прежде всего с Израилем.

Итак, для евреев в России характерно ощущение себя национальным меньшинством и соответствующий тип отношений к происходящим в ней процессам. На этом макроуровне само национально-политическое устройство российского государства исключает абсолютное значение утверждения о взаимном дополнении понятий выживания и интеграции, что, однако, не исключает ни того, ни другого. И здесь мы вплотную подходим к так волнующему членов американского еврейского сообщества вопросу о противоречии между выживанием еврейской нации в полиэтническом государстве и интеграцией, которые они считают несовместимыми, несмотря на столь благоприятные условия для этого в США. Проблема того, как еврейские подростки видят свое будущее связанным или несвязанным, с одной стороны, с Россией, а, с другой стороны, с еврейской культурой — была предметом и нашего исследования.

Мы старались показать, что строй и характер переживаний подростков, связанных с их личностным самоопределением, во многом определяется не только оценкой личной ситуации, но и, возможно как раз в первую очередь, некими образами — моделями своего возможного будущего [12]. Очевидно, что построение подростком представлений о своих жизненных перспективах глубоко связано с широким диапазоном его общих ценностных представлений, детерминированных как его “социальной ситуацией развития”, так и особенностями его национально-религиозной принадлежности. В этой связи нам представлялось важным выявить оценку еврейскими подростками перспектив своего народа и соотнесение с этим своих собственных личных жизненных планов.

В оценке собственных перспектив оптимистами является всего 13% подростков, только 2% ожидают дискриминацию по национальной принадлежности, а 42% тинэйджеров полагают, что их перспективы никак не связаны с национальной принадлежностью, а зависят только от них самих и от благоприятного случая, причем с возрастом

число подростков, придерживающихся такого мнения, возрастает — с 40% в 13-14 лет до 51% в 17-18.

На основании полученных нами результатов мы выделили модели социализации еврейских подростков в России. Одна из них — это последовательная включенность в российскую социальную действительность, другая — ориентирована на оставление России. Подобное утверждение достаточно тривиально, однако, наши данные позволяют выявить основания, обуславливающие выбор подростками того или иного пути. В основе этого выбора лежит определенный комплекс возможностей еврейских юношей противостоять национальной дискриминации, с одной стороны, и актуализировать в себе определенный потенциал в мотивации достижения, с другой.

Выше мы подробно останавливались на проблеме антисемитизма в России, а также на связанных с ним особенностях социального поведения еврейских подростков. Открытое признание себя евреем при социальных контактах или практически абсолютная тактика сокрытия своей национальности поляризуют еврейских юношей и девушек по типу презентации себя в обществе, в котором они живут. Соответственно, встает вопрос, как они связывают свое будущее с этим обществом, как оценивают свои собственные перспективы внутри этого общества или вне его. Понятно, что в первом случае речь идет или об ассимиляции или об интеграции в зависимости от факторов, определяющих соответствующий тип социального поведения, во втором случае — это ориентация на эмиграцию.

Данные нашего исследования показали, что планы на эмиграцию у еврейских подростков не связываются ни с уровнем дохода их семей, ни с уровнем образования родителей. 29% 13-14-летних еврейских подростков считают, что темпы эмиграции евреев из России будут возрастать, в 15-16 лет их уже 38%, а в 17-18 лет больше половины еврейских юношей и девушек — 55% — придерживаются этой точки зрения.

При анализе оценок подростками своих собственных перспектив мы выявили, что четвертая часть их — 23% — думают, что только в другой стороне они смогут добиться успеха. С возрастом, однако, это число снижается — с 27% в 13-14 лет до 11% — в 17-18 лет. Та же возрастная динамика прослеживается и при выяснении собственных пла-

нов подростков на эмиграцию. По нашим данным в среднем 62% еврейских подростков ответили утвердительно на вопрос о том, собираются ли они эмигрировать из России, однако в 13-14 лет их 70%, в 15-16 — 62%, а в 17-18 их остается 53%. Таким образом, хотя еврейские тинэйджеры с возрастом все более скептически относятся к перспективам евреев в России, свои собственные, личные перспективы они все более связывают с российской действительностью. Это, хотя и выглядит несколько парадоксально, но в свете анализа структурного подхода к еврейской идентичности приобретает более определенный смысл. Можно представить себе, что все более выраженная с возрастом ориентация еврейской молодежи в России на собственные силы и возможности, актуализирующаяся вне зависимости от их оценки общей национальной ситуации в стране как неблагоприятной отражает некий отход от еврейской идентичности в сторону индивидуальной идентичности. В какой-то степени это положение вообще снимает вопрос о степени интеграции или ассимиляции, однако, усиливает значение проблемы стремления к еврейской идентичности для еврейской молодежи — как намеревающихся остаться в России, так и потенциальных эмигрантов. Интересно отметить, что из планирующих уехать из России 71% еврейских юношей намеревается обосноваться на исторической родине, тогда как остальные — 29% планируют жить в других развитых странах — США, Германии и т.д. Эти данные свидетельствуют о том, что из планирующих эмигрировать из России еврейских тинэйджеров треть не обнаруживает реального стремления к еврейской идентичности, если условно полагать, что ее наличие фиксируется намерением жить в Израиле. Таким образом, и здесь проявляется скорее тенденция к индивидуальной идентичности, чем к национальной.

### **Особенности “Я-концепции” еврейских подростков**

Понятно, что проблема изучения эмиграции — как ее причин, так и следствий — перед членами американского еврейского сообщества не стоит. Для них важно в рамках структурного подхода выявить степень взаимодействия компонентов социальной идентичности — американец, еврей. По их мнению, между американской и еврейской идентичностью существуют противоречия, проявляющиеся на

уровне системы ценностей. В нашем исследовании мы также обращались к анализу этой проблемы, которая в данном случае звучала, соответственно, как влияние базовой российской культуры на формирование еврейской идентичности подростков.

В общепсихологическом смысле здесь важно не только социо-культурное окружение еврейских подростков, но не менее значимым представляется фактор языка. В 93,5% еврейских семьях общение происходит исключительно на русском языке, он признается родным, и только около 13% старших членов семей вообще владеют ивритом. А ведь "социально-исторический опыт определенного этноса в значительной мере хранится и трансформируется во времени и пространстве в вербальной форме, в форме значений слов" [13, с. 42]. Не вызывает сомнений также то, что социализация личности осуществляется прежде всего посредством языкового развития ребенка [9, 13, 14]. Тем самым "ребенок приобщается к духовной культуре, а также к нормам и ценностям общественной жизни" [5, с. 135].

Таким образом, чтобы осуществить более глубокий анализ влияния социо-культурного окружения на процессы формирования еврейской идентичности подростков мы провели специальное психосемантическое исследование, ориентированное на выявление специфики категориальной структуры обыденного сознания еврейских подростков в области межнационального восприятия [7].

На основании сравнительного анализа выделенных в результате нашего экспериментального исследования базисных категорий сознания подростков мы сделали вывод о наличии тождественного ментального пространства у русских и еврейских тинэйджеров в России при восприятии ими реальности межнациональных отношений. При этом структура обыденного сознания подростков обеих национальностей включала такие категории: Альтруизм-Эгоизм, Расчетливость, Пассивность-Активность, Эмоциональность.

Наличие инвариантного ментального пространства у подростков независимо от национальной принадлежности свидетельствует, на наш взгляд, о доминирующем влиянии социо-культурной среды и языка общения на имплицитную картину представлений подростков в области этносоциальной реальности [7].

Особое выделение для оценивания национальных и религиозных стереотипов как субъектов отношений позволило нам поставить в этот ряд понятия “Я” и “идеальное Я”. Тем самым мы получили возможность рассматривать разрыв между этими составляющими “Я-концепции” в семантическом пространстве как зону личностно-смысловых напряжений при формировании национальной идентичности. При этом значимость разрывов (расстояний по осям факторов) между факторными значениями позиций “Я” и “идеал Я”, а тем более поляризация их модальностей (положительное или отрицательное значение по оси соответствующего фактора) давало нам возможность судить о тех содержательных основаниях, по которым различаются представления подростков о своем Я и идеальном образе. Мы полагали, что подобный разрыв позволяет говорить о наличии определенного смыслового напряжения, противоречия, дающего основание для движения личности к своему идеалу. Соответственно, расстояние между факторными значениями образа Я и образа автоэтностереотипа (еврей) или религиозного автостереотипа (иудаист) позволяет судить об идентификации или, напротив, об отчуждении от своей национальности или своей религии. Остановимся подробнее на наиболее существенных, на наш взгляд, моментах особенностей “Я-концепции” еврейских подростков (Рис. 2).

Из рисунка видно, что все размещенные здесь позиции — “Я”, “идеал”, “русский”, “еврей”, “христианин”, “иудаист” имеют приблизительно равные значения по основанию *Альтруизм*. Однако по оси другой категории — *Расчетливость* — мы видим весьма значимые различия в их факторных значениях. Позиции “еврей” и “иудаист” расположены в плоскости *расчетливость*, тогда как личностный идеал вместе со стереотипами “русский” и “христианин” — на противоположном полюсе. Это можно интерпретировать как отчуждение личностного идеала от собственной национальности и религии по этому основанию классификации. Допустимо предположить, что христианское окружение, христианская культура как контекст социализации еврейских подростков оказывает существенное влияние на формирование личностных идеалов, ценностей, установок и является тем самым причиной этого отчуждения [7].





**Рис. 2. Размещение стереотипов в пространстве факторов “Альтруизм” - “Расчетливость”.**

Таким образом, на основании данных исследования мы фиксируем у подростков противоречие между тенденцией к еврейской идентичности и движением к личностному идеалу, сформированному под влиянием христианского окружения, когда происходит противопоставление национально-культурных ценностей, установок и ценностей, установок общего социально-культурного контекста. В этом случае проблема отчуждения собственного идеала от представлений об идеале своей нации, религии является проблемой самоопределения личности.

Легко видеть, что здесь наши выводы абсолютно смыкаются с утверждениями американских психологов о ценностном конфликте, переживаемом евреями в инонациональном окружении. Одна система ценностей связана с интеграцией и включением в общество. А, по нашим представлениям, она еще и обусловлена этим обществом и неизбежно несет в себе все ценностные и нормативные его черты — будь то российская духовная культура, исторически просеянная через сито советской идеологии или “американский стиль жизни”. И наличие этой системы ценностей в свою очередь определяет весь комплекс различий понятий “русский еврей” и “американский еврей” —

различий, с которыми неизбежно сталкиваются те же американские психологи, занимающиеся проблемой еврейской идентичности, находясь по ту сторону процесса эмиграции.

Другая система ценностей связана с выживанием еврейской группы. И здесь мы возвращаемся к роли институтов трансляции национальной еврейской культуры — семье и национальной школе. Мы уже говорили выше о том, что еврейская семья в России является достаточно слабым звеном в процессе формирования национальной идентичности у ребенка по сравнению с американской еврейской семьей, хотя психологи особо занимаются разработкой всяческих практических рекомендаций в целях проведения специальной работы с этими семьями для развития у родителей особого типа поведения, способствующего формированию у ребенка национально-культурных ценностей и норм, чтобы семейная практика не вступала в противоречие с национальной школой. В России, понятно, этим не занимаются, хотя бы потому, что семейная традиционность поведения в большинстве случаев утеряна в период советской власти, и на уровне сегодняшнего поколения восстановить ее вряд ли представляется возможным. По сути дела в России существует один институт трансляции еврейской культуры — это система еврейского образования. Она же, таким образом, и является источником, усиливающим переживание несовместимости между описанными выше двумя системами ценностей, выражающемся на личностном уровне в виде структурного противоречия “Я-концепции”. Национальная еврейская школа, призванная спасти от ассимиляции, ставит перед подростком совершенно иные проблемы самоопределения, связанные с интериоризацией этнических ценностей в обстановке инонационального окружения, инонациональной культуры. В этой связи основное структурное противоречие формирования еврейской идентичности в России представляется принципиально иным, чем в США. В Америке это звучит как противоречие между структурными компонентами “американец — еврей”, а в России — как “мой идеал — еврей”. И в этом смысле понятным становится обращение еврейских подростков в России к поиску самоидентичности как отказу от любой групповой формы идентичности.

## Заключение

Психологи — члены еврейского сообщества США не жалеют сил для того, чтобы минимизировать ассимиляцию еврейской группы в Америке. “Усиление еврейской идентичности — похвальное дело *L`shma* (ради них самих)” [18, с. 36]. При этом на первый план выступает проблема психологической ассимиляции, хотя и проблема интернациональных браков весьма волнует еврейское сообщество — ведь с 1985 года 52% еврейской молодежи вступили в межнациональные браки [18, с. 29]. По России мы сегодня не владеем такими данными, однако, можно упомянуть, что по результатам проведенного нами опроса порядка 56% еврейской молодежи не считают различие в национальной принадлежности препятствием для вступления в брак.

Однако, хотелось бы отметить, что американские психологи не рассматривают еврейскую идентичность как “прививку в общественной борьбе против интернациональных браков” [18, с. 36], для них первостепенной задачей выступает сохранение богатства еврейского культурного и религиозного мира на уровне ощущения его каждой отдельной личностью.

Разработанный ими многомерный подход — это одновременно итог проделанной многолетней научной работы и прекрасный базис для проведения дальнейших исследований. Для российских психологов, занимающихся проблемой еврейской идентичности, он является великолепным примером реального воплощения интересов сообщества в научной практике, и учет этого опыта весьма полезен. Однако, прямой перенос исследовательской парадигмы американских ученых в отечественные научные разработки вряд ли возможен и целесообразен. И дело здесь не в теоретических посылах. Дело в том, и эта мысль, как нам представляется, достаточно последовательно прослеживается в тексте настоящей статьи, что сама проблема формирования еврейской идентичности в России звучит по-другому и, соответственно, требует формулирования несколько иных задач и целей исследовательской программы. Кроме того, и сами исследователи в России находятся в ином положении, чем их американские коллеги. Как бы ни было очевидно с точки зрения здравого смысла изучение формирования национальной идентичности, этот вопрос представляет собой пока

чисто теоретический интерес, и без реального “запроса” со стороны еврейского российского сообщества исследование вряд ли дойдет до американского размаха. Можно надеется, что в не слишком далеком времени необходимость масштабных исследований такого рода актуализирует практику его обеспечения со стороны заинтересованных лиц. Ведь “Еврейская идентичность — не “достижение”, которое оканчивается в фиксированной точке во времени и затем просто несется как неизменная от одного периода жизни до другого” [18, с. 36].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. Бытие на грани // Век XX и мир. — М., 1989, N 7, — С. 16-21
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: “Просвещение”, 1968 — 464 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М.: “Просвещение”, 1967 — 196 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. Избранные главы. — Собр. соч.: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/под ред. Д.Б.Элькониной — М.,: “Педагогика”, 1984, — С. 5-242
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка. — М.: Изд-во АПН, 1956, — 319 с.
6. Грачева А.М. Национальный вопрос как предмет исследования социологии образования//Социология образования. Труды по социологии образования, Т.1, Вып.1, М.: Центр Социологии Образования РАО, 1993, — С. 45-56
7. Грачева А.М. Психосемантический сопоставительный анализ особенностей категорий сознания русских и еврейских старшеклассников в области межнационального восприятия//Ценностно-нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования. — Т. 3, Вып. 4, М.: Центр социологии образования РАО, — 1995, — С. 99-111
8. Грачева А.М. Психологический анализ особенностей становления национальной идентичности подростков (на материале исследования старшеклассников русской и еврейской национальностей). /Автореферат диссертации на соиск. ст. канд. психол. наук. — М., 1996.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность. — М.: “Наука”, — 1966, — 175 с.

10. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: "Тривола", — 1995, — 430 с.

11. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. — М.: "Педагогика-Пресс", -1994, - 526 с.

12. *Собкин В.С.* Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков// Ценностно-нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования, Т.3,Вып.4, М.: Центр Социологии Образования РАО, — 1995, — С. С. 6-63

13. *Тарасов Е.Ф.* Социально-психологические моменты этнопсихоллингвистики // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М.: "Наука", — 1977, — С. 256-271

14. *Тарасов Е.Ф., Сорокин Д.А.* Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М.: "Наука", — 1977, — С. 17-38

15. *Фельдштейн Д.И.* Психологические аспекты изучения современного подростка//Вопросы психологии, — 1983, N1, — С. 17-28

16. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, — 1971, N 1, — С. 45-61

17. *Эриксон Э.* Детство и общество, — Обнинск: "Принтер", 1993, — 55 с.

18. *Arnou D.* Toward a psychology of Jewish Identity. A Multidimensional Approach. Journal of Communal Service.vol. 71, NO. 1, NJ, 1994. p/29-36

19. *Baron S.* A new outlook for Israel and the Diaspora. / Diaspora: Exile aand the contemporary Jewissh condition., Ed. by Etan Levine. — N-Y: Shapolsky Books, — 1960.

20. *Cohen S.M.* Content or continuity. — N-Y: American Jewish Committee, — 1991.

21. *Erikson E.H.* Identity, youth and crisis. — N-Y: W.W. Norton, — 1968.

22. *Festinger L.* The Theory of cognitive dissonanse. — Stanford, California: Stanford University Press/ — 1976.

23. *Herberg W.* Protestant, Caathlic, Jew. — Garden City, N-Y: Anchor Books, — 1955.

24. *Herman S.* Jewish identity: A social psychological perspective. — New Brunswick, NJ: Traansaction Publishers, — 1989.

25. *Herz F. & Rosen E.* Jewish families. / Ethnicity and family therapy., Ed. by Monica McGoldrick et al. — N-Y: The Guilford Press, — 1982.

26. *Himmelfarb H.* Research on American Jewish identity and identification: Progress, pitfalls, and prospects. / Understanding American Jewry/, Ed. by Marshall Sklare. — New Brunswick, NJ: Transaction, — 1982.

27. *Kelman H.C.* The place of Jewish identity in the development of personal identity. / Jewish Education and Jewish Identity — Colloguium Papers. — N-Y: American Jewish Committee, — 1976.

28. *Liebman C.S.* The ambivalent American Jew. — Priladelphia: The Jewish Publication Society of America. — 1973.

29. *London P. & Chazan B.* Psychology and Jewish identity education. — N-Y: American Jewish Committee. — 1990.

30. *Meyer M.* Jewish identity in the modern world. — Seattle: University of Washington Press. — 1990.

31. *Novak M.* Pluralism: A humanistic perspective. / The Harvard encyclopedia of American ethnic groups., Eds. by Ann Orlov & Oscar Handling. — Cambridge: Belknap Press of Garvard University. — 1980.

32. *Putnam H.* Judaism and Jewish identity. / Jewish identity., Eds. by David Theo Goldberg & Michael Krausz. — Priladelphia: Temple University Press. — 1993.

33. *Woocher J.S.* Sacred survival: The civil religion of American Jews. — Bloomington, IN: Indiana University Press. — 1986.

34. *Zeemach E.M.* Custodians. / Jewish identity., Eds. by David Theo Goldberg & Michael Krausz. — Priladelphia: Temple University Press. — 1993.

## МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕСТВО И ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЫХ ИНОСТРАНЦЕВ В ФРГ (по материалам исследований Фонда им. Ф.Эберта)

Предлагаемая статья посвящена вопросам становления системы мультикультурного воспитания и образования в ФРГ. Разработка этой проблематики имеет для ФРГ в настоящее время исключительно большое значение в связи с необходимостью социокультурной интеграции детей и подростков из семей иммигрантов, приехавших в эту страну еще в конце 60-х — начале 70-х гг. Достаточно детально вопросы мультикультурного образования изучаются в научно-исследовательском институте Фонда им. Ф.Эберта — частной культурной организации, в задачи которой входит содействие урегулированию трудовых и социальных отношений в обществе. Опубликованные в изданиях этого фонда статьи и рефераты, выступления на конференциях демонстрируют широкий спектр вопросов, связанных с интеркультурным образованием и воспитанием. В настоящей статье предпринят анализ некоторых из них. Его основная цель — выявление характерных аспектов образовательного процесса в Германии 90-х гг. в связи с теми социально-демографическими факторами, которые вызваны последствиями массовой иммиграции в эту страну.

Изучение мультикультурности, как особой социокультурной проблемы, не может обойти, как это показывают

многочисленные исследования немецких ученых последних лет, задачи социально–педагогического вмешательства в образовательные процессы. До сих пор идут непрекращающиеся споры по поводу самой сути такого явления как мультикультурное общество. Для одних это общество, в котором различные культуры живут во взаимном обогащении, для других оно символизирует представление о потере немцами собственной идентичности [1].

Как ответ на задачи организации жизни в мультикультурном обществе возникла концепция *интеркультурного обучения*, которая пришла на смену доминировавшей в 60–70–е годы *“педагогике для иностранцев”* [2]. Суть последней сводилась к усилиям по устранению своего рода *“дефицитов”* у приехавших на работу в Германию иностранцев и преследовала цель гарантировать *приспособление* мигрантов к культуре коренного населения и существующим стандартам. Интеркультурное же обучение опирается на такое понимание культуры, которое исходит из активного *взаимодействия* индивидов с окружающим миром и согражданами. Важно иметь ввиду, что идеи и принципы интеркультурного взаимодействия по преимуществу имеют модельный характер и в настоящее время лишь апробируются в системе школьных и внешкольных институтов.

Само понятие мультикультурного или интеркультурного обучения появилось из правительственных программ классической страны иммиграции, Канады. В ФРГ эти понятия стали использоваться с начала 70–х годов в педагогическом профессиональном языке и относились первоначально к системе дошкольного воспитания. Сегодня понятие интеркультурного обучения стало центральной составной частью научной дискуссии во всех странах, куда прибывают иммигранты. Хотя концепция интеркультурного обучения, которая находится еще в стадии формирования, касается всех слоев населения, как коренного, так и иммигрантов, наибольшее количество современных исследований рассматривает задачи интеркультурного образования и воспитания среди детей и подростков [3].

Достаточно очевидно, что система образования в обществе, где живут представители различных национальностей, сопровождается противоречивыми тенденциями. Юных мигрантов в ФРГ условно называют *“третьим поколением”* иностранцев. В самом этом определении прояв-



ляется противоречивость их существования в современном обществе. Фактически они уже не иностранцы, поэтому многие исследователи предпочитают говорить о молодых жителях Германии без немецкого паспорта. Даже имея в виду успешную интеграцию, нельзя забывать, что эти люди в своем большинстве лишены гражданских прав, включая и избирательное. Это одна из главных причин противостояния интеграционным процессам, усиливающая тенденции общественно-политического, социального и культурного обособления представителей молодого поколения иностранцев [4].

Указанные явления требуют фундаментальных социологических знаний о ситуации, сложившейся в сфере воспитания и образования юных иностранцев. Анализ содержащихся в рассматриваемых нами публикациях данных позволяет выявить некоторые характерные тенденции и отношения в этой сфере в свете задач интеркультурного обучения. Выделим три наиболее существенных аспекта:

1. Процессы дошкольной и школьной интеграции юных мигрантов. Здесь наиболее остро стоит вопрос о дошкольной интеграции детей иностранцев. Причем эмпирические данные социологических исследований опровергают весьма распространенное мнение о том, что родители-иностранцы опасаются раннего приобщения их детей к немецкой культуре.

2. Влияние социально-демографических и социально-стратификационных факторов на удовлетворение образовательных потребностей представителей разных национальных групп.

3. Отношение иностранных учащихся к различным аспектам профессионального образования, выявление мотивов, определяющих продолжение обучения. Анализ этих данных позволяет приблизиться к ответу на чрезвычайно актуальный для немцев вопрос о возможности предоставления иммигрантам гражданских прав.

Явно выраженной доминантой во всех перечисленных направлениях исследований является сосредоточение их авторов на вопросе о существующих тенденциях в отношении *равенства шансов* немецкой и иностранной молодежи в получении образования.

Обратимся к более детальному изложению эмпирических материалов.

*Интеграция юных мигрантов.* Проблеме интеграции юных мигрантов “третьего поколения” посвящена работа В.Santel (1995). Она базируется на обследовании, выполненном в 1991–92 гг. по поручению Министерства труда, здравоохранения и социальных вопросов федеральной земли Северный Рейн–Вестфалия. Исследование касается в основном пяти наиболее многочисленных национальностей, представители которых были привлечены в Германию в качестве рабочей силы. Это турки, экс-югославы, итальянцы, греки и испанцы. Считается, что данные по региону Северный Рейн–Вестфалия являются репрезентативными для всей Германии.

Особый акцент в работе ставится на дошкольном воспитании молодых мигрантов; выделяется принципиальная роль и социальная специфика системы дошкольного воспитания по сравнению с другими ступенями системы образования в социализации иммигрантов и их интеграции в базовую культуру. Поэтому особенно важную фазу развития представляет посещение детского сада для детей иностранцев. Своевременное обращение в детское учреждение уменьшает их позднейшие трудности в процессе обучения и трудности личного характера.

В.Santel подчеркивает, что в прошедшие годы значительно улучшилась дошкольная интеграция детей мигрантов, но в целом обеспечение местами в детских дошкольных учреждениях оценивается как неудовлетворительное. Так, если среди немецких детей в возрасте от 3 до 6 лет около 75% посещают дошкольные учреждения, то среди детей иммигрантов менее половины. Эти данные представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Немецкие и иностранные дети в дневных дошкольных учреждениях.**

Дети от 3 до 6 лет	Численность детей земли Северный Рейн-Вестфалия	дети в детских садах	квота обеспеченности
немецкие дети	498.144	374.406	75.16
иностраные дети	80.420	39.287	48.85
всего	578.564	413.639	71.50
доля иностранных детей (%)	13.9	9.5	

Причины нехватки мест для детей иностранцев имеют комплексный характер. Одна из них в том, что мигранты живут преимущественно в городах, где всегда имеется нехватка мест в детских учреждениях. Именно это обстоятельство приводит в противоположность распространенному мнению о том, что причиной низкой посещаемости детьми иммигрантов детских садов является опасение иностранных родителей в отношении слишком раннего "отрыва" их детей от родной культуры. Наоборот, иностранные родители так же, как и немецкие сознают, что возможно более раннее посещение детского учреждения способствует развитию духовных и социальных способностей детей.

В подтверждение этому приводятся результаты репрезентативных социологических исследований Фонда им. Ф.Эберта, которые показывают, что 92% всех состоящих в браке иностранцев с детьми до 6 лет позитивно относятся к тому, чтобы их дети посещали детские дошкольные учреждения. На основании бесед с воспитательницами стало возможным к тому же констатировать, что иностранные родители, так же как и немецкие, принимают участие в родительских встречах и проявляют живой интерес ко всем аспектам жизни дошкольного заведения. Данные позволяют говорить о том, что причину более низкой посещаемости детских учреждений детьми иностранцев следует искать в коммуникативных и организационных трудностях иностранных родителей (например, не выдерживаются сроки подачи заявок, не соблюдаются другие формальности). Препятствием для них являются также денежные взносы и сопротивление немецких родителей, не довольных слишком высокой долей детей иностранцев в детских учреждениях.

Что касается иностранных воспитателей, то положение здесь значительно хуже. Так, в 1992 году в детских учреждениях земли Северный Рейн-Вестфалия работало 51.112 воспитателей. Из них лишь 832 или 1.6% — иностранного происхождения. Большая открытость начальной педагогики для иностранных специалистов принесла бы, по мнению автора статьи, значительные преимущества.

Проведенное исследование также показало, что значительно улучшилось положение юных мигрантов в школе. Все больше молодежи иностранного происхождения получает свидетельства об окончании общеобразовательной

школы повышенного типа и дипломы вузов. В результате этого в Германии увеличилось число иностранных студентов и заложен солидный фундамент для их профессиональной мобильности. Юные мигранты, прошедшие все ступени немецкой системы образования, сегодня также часто получают свидетельства о среднем специальном образовании, как и немецкие школьники. В течение 10 лет (с 1983–84 по 1991–92 учебный год) доля иностранных школьников земли Северный Рейн–Вестфалия, не получивших свидетельство об окончании главной школы (ступень обучения в средней школе) уменьшилась с 30.5% до 15.2%. Более, чем в двое, за этот же период увеличилось число абитуриентов–иностранцев. Оно поднялось с 3.9% в 1983–84 гг. до 9.4% в 1991–92 гг. В то же время имеется большой отрыв от немецких учеников–абитуриентов, из которых почти треть (30.2%) закончили школьное образование с аттестатом зрелости.

*Социально–демографические и социально–стратификационные факторы, влияющие на удовлетворение образовательных потребностей представителей разных национальных групп.* Этим проблемам посвящено исследование R.Tölle (1995). В нем приводятся данные об интеркультурном воспитании в школе и вне школы, описывается опыт работы регионального отдела организации по содействию иностранным детям и подросткам (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher) в Дортмунде. Такие региональные отделы, сначала в качестве экспериментальной модели, стали создаваться в Германии в начале 80–х годов. Их основной задачей являлось оказание помощи иностранным детям и подросткам в получении школьного и профессионального образования. При этом речь шла не только об устранении дефицита образования, но и о развитии концепции интеркультурного воспитания, охватывающего как иностранных, так и немецких детей. В настоящее время подобные отделы функционируют во всех федеральных землях как коммунальные организации.

Дортмунд был выбран в качестве объекта изучения в силу сложившейся в нем демографической ситуации. В этом городе на 610 000 жителей — 66 000 иностранного происхождения (11%). Ученики–иностранцы составляют в дортмундских школах 17%, что значительно выше среднего

показателя по стране. В городе учатся 12 100 детей более чем из 50 стран мира; из них 13% из стран ЕС. Число детей иностранцев в общеобразовательных школах стабильно на протяжении ряда лет. Почти половина всех учеников — турки, марокканцы, тунисцы. Число иностранцев в профессиональных школах за последние годы значительно выросло — до 15%.

Иностранные ученики распределены по территории Дортмунда крайне неравномерно. В 6 из 12 районов города иммигранты составляют по меньшей мере 25%. Нет ни одного района, в котором ученики-иммигранты составляли бы менее 10%. В северной части города более 50% учеников иностранного происхождения, что делает это место достаточно кризисным с различных точек зрения. Здесь наибольшее число безработных, неполных семей и тех, кто пользуется социальной помощью. Здесь также чаще возникают проблемы с наркотиками, насилием и праворадикализмом.

К началу 80-х годов дети из семей иммигрантов посещали почти исключительно лишь начальные, главные и специальные школы. В настоящее время они учатся в школах всех форм, но в разном соотношении. Доля иностранцев в начальных школах составляет в Дортмунде в среднем 16%. В начале 80-х годов более 50% таких детей посещало начальную школу, в настоящее время только 35% (среди немецких детей — 39%). В этой динамике проявляется изменение в возрастной и семейной структуре иммигрантов. Доля детей-иностранцев, посещающих другие виды школ, превышает средние показатели: в главных школах — 33%, в спецшколах — 23%, в общих школах — 21%.

В сравнении с восьмидесятыми годами доля иностранцев в начальных и спецшколах значительно снизилась, в школах других форм значительно возросла. Иностранные ученики распределены в школах более равномерно, чем раньше. В таблице 2 представлено распределение немецких и иностранных учеников в различных типах школ.

Как видно из таблицы, доля иностранных учащихся в главных школах заметно выше, чем немецких. В то же время процент посещающих гимназии среди иностранцев в два раза ниже, чем среди немецких школьников.

Существуют национально-специфические различия в распределении учеников по школам Дортмунда. Если на-

**Таблица 2. Распределение немецких и иностранных учеников.**

Типы школ	Немецкие ученики		Иностр. ученики	
	(абс.)	%	(абс.)	%
Начальные школы	192261	39.0	3540	34.8
Главные школы	46681	9.5	2255	22.1
Общие школы	62246	12.6	1702	16.7
Реальные школы	61152	12.5	950	9.3
Гимназии	112233	22.7	1176	11.5
Спецшколы	18830	3.7	559	5.5
Всего	494403	100.0	101,82	100.0

Начальную школу посещает 38% всех итальянцев и марокканцев, то всего лишь 26% испанцев и португальцев. Но еще больше различий применительно к общеобразовательным школам повышенного типа. Представители стран ЕС, за исключением итальянцев, интегрированы в общеобразовательный процесс больше, чем другие группы иностранцев. Так, среди учеников из бывшей Югославии учатся в главных школах 43%, в то время как среди испанцев только 6%. Доля же испанцев заметно выше в реальных школах — 27%. Португальцы значительно представлены в гимназиях, их там свыше 60%, в то время как немцев — 37%. Турки представлены в общих школах — 34%. Подобные различия в распределении разных групп иностранных учащихся по различным типам школ связаны, среди прочего, со специфическими национально-ориентированными видами помощи иностранным ученикам и степенью “открытости” школы по отношению к окружающим ее жителям.

На основе результатов исследования делается вывод о том, что не целесообразно рассматривать иностранных учеников в качестве одной этнической группы и в одном блоке сравнивать с немецкими учащимися. Все программы содействия и интеграционной помощи будут более действенными, если иметь в виду необходимость дифференцированного подхода к иностранным ученикам.

R.Jölle считает, что интеркультурные элементы образования и воспитания вошли в школьную жизнь Дортмунда и стали ее составной частью. Данные соображения но-

сят описательный характер и не подтверждены статистическими данными. Однако стоит перечислить те аспекты, по которым оценивается эффективность интеркультурного образования. К ним относятся следующие: больше знаний у учеников и учителей о стране происхождения и культуре иностранных учеников по сравнению с началом 80-х годов; больше внимания к культурным особенностям учеников-иностранцев (быт, религиозные праздники, обычаи); реализация концепции “встречных языков”, когда немецкие ученики изучают родной язык своих иностранных товарищей в качестве второго иностранного языка; уроки по изучению ислама; школы становятся более “открытыми”, приобщаются к субкультурам мигрантов, живущих в данном квартале города, а также входят в контакт с иностранными объединениями, обществами, мечетями; иностранные праздники становятся составной частью школьной жизни; иностранные школьники участвуют в школьном самоуправлении.

Наряду с отмеченными позитивными моментами интеркультурного воспитания обостряются и противоположные тенденции, ведущие к общественно-политическому, социальному и культурному обособлению молодых иностранцев. Это связано с рядом факторов. Большое значение здесь имеет отсутствие у большинства иммигрантов гражданских прав, поэтому у иностранных школьников очень низкий интерес к политическим вопросам. Немецкая школа исторически имеет этноцентристскую направленность, и от меньшинства все еще требуется приспособление к ценностям и нормам большинства. Результат этого — замыкание учеников в собственных национальных группах, особенно исламского вероисповедания.

Иностранцы вне школы живут под влиянием иммигрантской субкультуры, что проявляется в деятельности школ по изучению корана (особенно в северной части Дортмунда), заключении браков только между исламскими партнерами (последние подыскиваются специально для этого в стране происхождения родителей вступающих в брак), в критической оценке моральных качеств немцев и запрещении своим детям, особенно девочкам, общаться с немецкими одноклассниками. К тому же различные иностранные группы отграничены друг от друга, например, турки от курдов, сербы от боснийцев, греки от турок.

Ущемленность детей иностранцев проявляется в процессе овладения как родным языком, так и иностранным. Изучение родного языка в условиях иммиграции происходит редуцированно. Слабые контакты с немецкоязычной средой ведут к недостаточному овладению и немецким языком. В результате дети не в полной мере получают тот социальный опыт, который им необходим для жизни в немецком обществе. R.Tölle подчеркивает, что в условиях, когда билингвистические и бикультуралистические модели еще не реализованы в полной мере на практике, жизнь между разными культурами для многих молодых людей приводит к постоянной борьбе за собственную идентичность.

В этих условиях, несмотря на успешную интеграцию, иностранные ученики находятся в худшем положении по сравнению с немецкими:

- значительная часть иностранных учеников все еще посещает главные школы (41%), из немецких учеников туда идут 9%. В Дортмунде в гимназии идут 42% немецких школьников и только 17% — иностранных;

- 11% всех иностранных учащихся покидают школу, не получив среднего образования, немецких — 5%. Наоборот, 29% немецких учеников становятся абитуриентами, а среди иностранных — 13%;

- профессиональное образование получает лишь 37% иностранного юношества, а немецкого — 70%. К тому же иностранные молодые люди в 50% случаев прерывают свое профессиональное образование.

*Отношение иностранных учащихся к различным аспектам профессионального образования.* О доступности иностранной молодежи профессионального образования свидетельствуют результаты исследования Федерального института профессионального образования, нашедшие отражение в работе K.Schweikert (1994) "Ситуация в области образования и занятость среди иностранной молодежи". Данное исследование раскрывает важный политический аспект в сфере образования, устанавливая связь между степенью образованности и изменениями в сознании молодых иностранцев в отношении их политического статуса, в частности, готовности участвовать в общественной жизни Германии.



го поколения до 18 лет. В опросе участвовали молодые люди из Греции, Италии, бывшей Югославии, Португалии, Испании и Турции. Основные цели опроса связаны с выяснением проблем профессионального образования иностранных молодых людей, с выявлением благоприятных и неблагоприятных факторов, влияющих на получение профессионального образования, с фиксацией тех изменений, которые произошли за последние 10 лет.

Доля обучающихся в сфере профессионального образования составила 29%. Эта квота рассчитывалась, исходя из количества молодых людей в сфере профобразования по отношению ко всему иностранному населению соответствующего возраста. Эта цифра значительно ниже аналогичной, касающейся немецкой молодежи, которая составляет 77%. Имеется существенная разница между причастностью к профобразованию девушек и юношей (соответственно: 24% и 35%). Обнаружены также существенные расхождения по национальностям. Эти данные представлены в таблице 3.

На профессиональное обучение оказывает воздействие возраст, в котором молодые люди попадают в ФРГ. Тот, кто родился здесь или въехал сюда в возрасте до 6 лет, имеет большие шансы на получение квалифицированного профессионального образования. Эти данные представлены в таблице 4.

Как видно из таблицы, молодые люди, которые оказались в ФРГ в возрасте 16 или более лет подвергаются риску оказаться без профессии: только 1.5% из этой группы получили профессиональное образование.

Возможные планы родителей вернуться на родину, практически не имеют никакого значения для получения

**Таблица 3. Доля обучающихся в системе профобразования.**

	юноши	девушки	всего
Греки	25	15	18
Итальянцы	34	22	27
Югославы	22	20	21
Португальцы	50	33	40
Испанцы	22	30	24
Турки	39	26	32
Всего	35	24	29

**Таблица 4. Получение профессионального образования в зависимости от возраста, в котором молодые люди приехали в Германию (%).**

	до 3 лет	4-6 лет	7-10 лет	11-15 лет	26 и более
Получившие профобразование	29,5	28,1	21,7	19,4	1,5
Молодежь без профобразование	14,7	15,7	18,9	22,5	28,2

молодыми людьми профессиональной квалификации. Напротив, существует взаимосвязь с собственными реиммиграционными намерениями и получением профессионального образования. Намерение остаться в ФРГ более четко выражено у получивших профессиональное образование.

В результате опроса были получены также данные о взаимоотношении между видом школы, которую закончил иностранный молодой человек, и дальнейшим получением профессионального образования, о степени удовлетворенности обучением, о процессе самого обучения, о дальнейших профессиональных планах и проч.

Исследование позволило приблизиться к ответу на живо дискутируемый в последнее время вопрос о том, может ли получение немецкого гражданства облегчить интеграцию живущих в Германии иностранцев. Показательны в этой связи данные о желании иностранных молодых людей к получению немецкого гражданства. Всего 60% молодых людей были бы готовы к этому. Из них 17% при условии отказа от гражданства страны своего происхождения, и 43% предпочли двойное гражданство.

K.Schweikert на основе анализа материалов социологического исследования выявляет факторы, не влияющие и влияющие на принятие немецкого гражданства. К факторам, не оказывающим особого влияния, относятся:

- национальность опрошенных иностранцев;
- вид класса в школе (смешанный или состоящий из одних иностранцев);
- состав населения по месту жительства;
- случаи столкновения опрошенных с безработицей;

Позитивно на желание принять немецкое гражданство воздействуют следующие факторы:

- рождение в Германии;
- учеба в немецкой школе;

- окончание немецкой школы;
- получение профессионального образования;
- проживание в домах с преимущественно немецким населением;
- намерение навсегда остаться в ФРГ.

Подводя итоги анализа рассмотренных в статье исследований, следует констатировать, что представленные данные лишь частично раскрывают наиболее важные явления и тенденции в сфере интеркультурного образования и воспитания в ФРГ. Такого рода исследования ведутся в Германии на протяжении ряда лет, имеют солидную базу и разработанную методологию. Это позволяет не только зафиксировать своеобразие существующей образовательной ситуации, но и наметить пути совершенствования системы образования, в частности, дать конструктивные рекомендации о формах и методах удовлетворения образовательных потребностей детей иностранцев в мультикультурном обществе. Речь идет о современной модели образования, которая не просто противостоит опасности маргинализации юных мигрантов, но делает их полноценными членами общества, гражданами свободного демократического государства, где образование должно быть доступно всем членам этого общества.

В то же время, модели мультикультурного образования актуализируют вопросы плюрализма в образовательной сфере, в частности, особых культурных интересов этнических групп. Мультикультуралисты и в Европе, и в США отрицают культурный релятивизм, присущий ранним моделям интеркультурного образования. Как подчеркивает один из американских исследователей проблем мультикультурного обучения (M.R.Olneck, 1990) современная педагогическая теория и практика отказались от решения задач по достижению коллективной этнической идентичности на путях утверждения общего, разделяемого всеми образа жизни, когда акцент делается на сглаживании различий, гармонизации социальных отношений между различными индивидуумами. Эта идеология предполагала, что осуществление прав личности на отличные культурные реалии приведет к быстрому исчезновению культурных различий и этнических связей, сделает их иррелевантными для межперсональных отношений. Новые модели в образовании, способные адекватно реагировать на рассовое и этническое разнообразие, должны, по мнению сторонников мультикультурализма, культивировать межкультурные возможности, которые позволя-

должны, по мнению сторонников мультикультурализма, культивировать межкультурные возможности, которые позволяют сосуществовать этническим индивидуальностям в контексте многогруппового взаимодействия. Однако в реальности современные модели мультикультурного образования не внедряют в необходимой мере идеологию плюрализма в структуру и практику школьного обучения, не учитывают образ жизни этнических коллективов, а являются по преимуществу интегрирующими.

### Примечания

1 Multikulturelle Gesellschaft. Der Weg zwischen Ausgrenzung und Vereinnahmung? [Bonn 1992], S. 24. В данном сборнике статей мультикультурное общество рассматривается с научной, политической и педагогической точек зрения. В статье, автором которой является один из ведущих исследователей проблем мультикультурного общества (Axel Schulte. Multikulturelle Gesellschaft: Zu Inhalt und Funktion eines vieldeutigen Begriffs) представлены различные концепции мультикультуризма.

2 См. M.Springer. Interkulturelle Erziehung und Community Education. Verstehen, nicht nur akzeptieren: Beispiele für Pädagogen aus der Praxis. — Multikulturelle Gesellschaft. [Bonn 1992], S. 111. Педагогические концепции интеркультурного обучения отражены в издании Фонда им. Ф.Эберта "Interkulturelles Lernen. Basis kommunaler Ausländerarbeit" [Bonn 1995], S. 7–22.

3 M.Springer–Geldmacher. Interkulturelles Lernen in Schulen mit Kindern und Jugendlichen. — Interkulturelles Lernen [Bonn 1995], S. 29–34.

4 Die dritte Generation: Integriert, angepaßt oder ausgegrenzt? [Bonn 1995]. Статьи сборника посвящены проблеме "включения" в жизнь немецкого общества современных детей и подростков иностранного происхождения.

5 B.Santel. Die Lebenslage jungen Migranten: Zur Problematik der "Dritten Generation". — Die dritte Generation: Integriert, angepaßter ausgegrenzt? [Bonn 1995], S. 7–26.

6 R.Tölle. Interkulturelle Erziehung in Schule und Schulumfeld. — Die dritte Generation: Integriert, angepaßt oder ausgegrenzt? [Bonn 1995], S. 27–46.

7 K.Schweikert. Bildungs- und Beschäftigungssituation ausländischer Jugendlicher. [Bonn 1994], S.11–32.

8 M.R.Olneck. The Recurring Dream: Symbolism and Ideology in Intercultural and Multicultural Education. — American Journal of Education, February, 1990, p. 147–174.

## ОБРАЗОВАНИЕ И ЭТНИЧЕСКОЕ НЕРАВЕНСТВО

(по материалам статистических данных  
об испаноязычных учащихся в США)

Эта небольшая статья преследует две цели. Одна — связана с анализом тех статистических индикаторов, с помощью которых задается общий контекст изучения этнической проблематики в сфере образования. Другая — ориентирует на изложение тех конкретных тенденций, которые характеризуют особенности образования испаноговорящих учащихся в США, поскольку сам фактологический материал подобного рода может быть интересен отечественным специалистам в области образования. Основным материалом для анализа послужила публикация Национального центра образовательной статистики США (NCES) “The Educational Progress of Hispanic Students” (1995). Подобного типа публикации издаются этим центром регулярно и касаются разных аспектов образования. В основном они базируются на фундаментальных статистических сборниках NCES (Национальный Центр Образовательной Статистики), где дается детальный статистический материал самого разнообразного характера о состоянии системы образования в США (“The Condition of Education”). Подчеркнем, что на материалах, касающихся испаноязычного населения, в данной статье для нас важно выявить общую логику и принципы анализа этнических проблем в образовании. Эта логика достаточно инвариантна при анализе макротенденций в отношении других эт-

нических групп (например темнокожего населения, азиатов, американских индейцев, алеутов, эскимосов и др.).

Оценивая характер исследований, посвященных проблемам этнического неравенства в образовании, систематизируем основные аспекты, по которым проводится анализ статистических данных. Подобная работа позволит, на наш взгляд, описать то пространство показателей, в рамках которых содержательно разворачивается данная проблематика.

**Базовое теоретическое представление.** Исходной идеей при отборе и анализе статистического материала в публикациях, исследующих этническое неравенство в сфере образования, является представление о вертикальной социальной мобильности. Можно констатировать, что в теоретическом отношении эти работы опираются на положения, наиболее отчетливо сформулированные Питиримом Сорокиным об образовании, как институте, обеспечивающем процессы вертикальной и горизонтальной мобильности (образование как "социальный лифт"). В этом отношении обычно дается исходная ссылка на более низкий материальный уровень испаноязычного населения в США и его более низкий образовательный статус. В методологическом отношении подобная исходная оценка материального и образовательного статуса той или иной этнической группы представляется принципиальной для проведения дальнейшего анализа, поскольку она позволяет развернуть линию анализа в логике социальной дифференциации образовательных учреждений, — посещение непрестижных школ, где общая академическая и материальная обстановка менее благоприятны для обучения.

**Демографическая база данных.** Этот момент является исходным, поскольку он позволяет проводить сопоставимые сравнительные оценки между разными этническими группами в возрастном и половом аспектах. Так, например, важна не только общая численность испаноговорящих детей, посещающих те или иные типы образовательных учреждений, но именно сравнительный анализ процента детей соответствующего возраста той или иной этнической группы, посещающих соответствующие учреждения.

Важно иметь в виду, что, в зависимости от целей анализа, сама база этнических индикаторов может достаточно существенно дифференцироваться. Так, например, испан-

цы, как относительно однородная группа, наиболее часто описываемая в статистических отчетах, при сравнении с другими группами, иногда же они разбиваются на подгруппы: мексиканские американцы, жители Пуэрто-Рико, кубинцы, другие испанцы. Другим характерным моментом дифференциации демографических данных являются показатели, связанные с миграцией. Здесь выделяются соответствующие подгруппы: родившиеся вне США, представители первого поколения, представители второго и более поколений. Этот тип дифференциации демографической базы данных важен не только в связи с проблемой освоения английского языка, но и имеет существенное значение при оценке академической успешности, анализе динамики отсева учащихся из системы образования и др.

**Типология образовательных учреждений.** Представления о типологии образовательных институтов имеют принципиальное значение при анализе проблем этнического неравенства. С помощью этих представлений проводится потоковый анализ распределения возрастных когорт по различным институциональным подсистемам сферы образования.

Следует отметить, что при изучении проблем этнического неравенства для американских исследований характерно составление базы данных по этническим группам относительно всех звеньев образования, — начиная от системы дошкольного воспитания, кончая высшим и дополнительным образованием взрослых. Подобный тип анализа позволяет оценить особенности существования этнического неравенства на различных этапах обучения, демократичность различных звеньев образования и целый ряд других аспектов.

В зависимости от задач анализа типология образовательных учреждений может быть более детализированной. Например, могут быть выделены образовательные учреждения для детей с нарушениями в развитии, государственные и частные образовательные учреждения, религиозные образовательные учреждения и др.

**Уровень академической успешности.** Этот момент существенно отличает американскую статистику в сфере образования от многих стран и, в частности, от России. Так, на основе данных общенационального тестирования в ма-

тематике, естественных науках, чтении и других предметах проводится сопоставительный возрастной анализ различных этнических групп. Подобные сопоставления дают возможность оценить прогресс в школьном образовании различных этнических групп.

Для оценки успешности в звеньях профессионального образования используются более формальные статистические данные: наличие соответствующего диплома, получение ученой степени и др.

**Временная динамика.** Этот аспект имеет принципиальное значение. Опираясь на богатую статистическую базу данных имеется возможность проводить сопоставительный анализ динамики изменений на больших временных интервалах. Так, во-первых, можно оценить характер общих демографических изменений той или иной этнической группы. Во-вторых, проводится сравнительный анализ динамики доли учащихся соответствующей этнической группы в различных звеньях образования. Например, доля испанских (или темнокожих) детей соответствующего возраста, посещающих дошкольные учреждения. В-третьих, оценивается прогресс успешности в образовании. Так, обычно приводится динамика средних баллов за различные годы по общенациональному тестированию среди учащихся различных этнических групп.

**Статистические данные о социальном контексте.** Эти данные достаточно разнообразны. Например, используются данные о национальном составе школ, позволяющие оценивать степень изоляции той или иной этнической группы. Другим важным показателем являются данные о социальном неблагополучии учащихся (употребление наркотиков, алкоголя, курения) и характеристики среды обучения (конфликтные взаимоотношения между учащимися, родителями и учителями).

Для оценки системы профессионального образования обычно привлекаются данные, характеризующие ситуацию на рынке труда (трудоустройство, заработок представителей этнических групп с соответствующим уровнем образования).

Выделенные блоки в основном задают то пространство статистических данных, в рамках которого и разворачивается содержательная проблематика этнического не-



равенства в образовании. Рассмотрим конкретно ряд содержательных сюжетов.

### **Меньшая доступность начального этапа образования.**

В США существует целый ряд федеральных программ (например, Head Start), которые направлены на то, чтобы дать детям из семей с низким доходом более ранний старт в образовании. Эти программы предполагают обучение детей 3–4 лет, посещающих pre-kindergarten. Весьма показательна динамика включенности в эти программы детей разных этнических групп. Если в 1973 году среди белых детей этими программами были охвачены 19%, то среди испанских детей эта доля была чуть меньше — 14%. Однако к 1993 году этот разрыв усилился весьма существенно. Среди белых детей в возрасте 3–4 лет посещали дошкольные учреждения уже 38%, а среди испанских только 17% [1,2]. Таким образом, темп включения белых детей в дошкольные учреждения за эти годы резко увеличивался, в то время как у испанцев он оставался практически на том же уровне. Можно сделать вывод о том, что белое население оказывается в большей мере склонным, по сравнению с испанцами, ориентироваться на стратегию более раннего включения детей в общественную систему воспитания.

Эти данные интересно соотнести со статистикой приобщения детей 3–4 лет темнокожего населения. Так, имеющиеся данные [2,22] показывают, что темнокожее население придерживается достаточно сходной с белым населением стратегии. Если в 1972 году среди белых детей в возрасте 3–4 лет посещали детские сады 16.5%, то среди темнокожих детей этого возраста — 16.2%; в 1980–м, соответственно: 29.9% и 28.0%; в 1988–м, соответственно: 34.2% и 26.4% (среди испанцев в этом году посещали детские сады лишь 18.0%). Таким образом, сравнение статистических данных показывает, что белое население США с начала 70–х годов все более ориентируется на стратегию раннего приобщения детей к системе дошкольного воспитания. Родители темнокожих детей также сориентированы на эту стратегию, однако с начала 80–х годов темпы поступления темнокожих детей в возрасте 3–4 лет в

детские сады начинают последовательно снижаться по сравнению с долей детей белого населения. И, наконец, динамика приобщения 3–4–летних детей к системе дошкольного воспитания испаноязычного населения заметно отстает от динамики как белого, так и темнокожего населения (процент их поступления в детские сады в конце 80–х годов соответствует той доле, которая была характерна для белых и темнокожих детей этого возраста в начале 70–х). Иными словами, фиксируется все более усиливающийся разрыв в охвате программами раннего дошкольного воспитания детей белого, темнокожего и особенно испаноязычного населения.

Показательно, что среди пятилетних детей различия уже практически отсутствуют. Так, по данным 1988 года среди белых детей пятилетнего возраста посещают детские сады 79.8%, среди темнокожих этого возраста — 78.5%, среди испанцев — 76.9% [2, 22]. Таким образом различия обнаруживаются лишь относительно самого раннего старта приобщения к системе общественного воспитания. В принципе, эти данные, относительно различий в приобщении к системе дошкольного воспитания именно 3–4–летних детей, имеет смысл оценивать не только относительно более раннего старта в системе общественного воспитания, но и относительно дальнейшей академической успешности.

### **Академическая успешность.**

Как мы уже отмечали, характерной особенностью образовательной статистики США является использование результатов общенационального тестирования. В таблице 1 представлены сравнительные данные об успешности выполнения общенациональных тестов NAEP (Национальная оценка прогресса в образовании) по чтению, математике и естественным наукам белыми и испанскими школьниками 9, 13 и 17 лет [1,5].

Приведенные в таблице данные типичны для образовательной статистики США. Прокомментируем ряд моментов. Так, во–первых, мы видим, что в чтении, математике, естественных науках белые учащиеся, по данным общеамериканского тестирования, во всех возрастных группах опережают испанских школьников. Во–вторых, можно оценить динамику изменения академической успешности, сравни-

**Таблица 1 Средние балльные оценки по тестам NAEP (National Assessment of Educational Progress) белых и испаноязычных учащихся по возрастным группам 9, 13 и 17 лет.**

Предмет и год	белые			испанцы		
	9 лет	13 лет	17 лет	9 лет	13 лет	17 лет
<b>Чтение</b>						
1975	217	262	293	183	232	252
1984	218	263	295	187	240	268
1992	218	266	297	192	239	271
<b>Математика</b>						
1978	224	272	306	203	238	276
1986	227	274	308	205	254	283
1992	235	279	312	212	259	292
<b>Естественные науки</b>						
1977	230	256	298	192	213	262
1986	232	259	298	199	226	259
1992	239	267	304	205	238	270

вая данные 70-х, 80-х и 90-х годов. Например, мы видим, что в чтении среди белых учащихся за этот период времени не наблюдается какого-либо ощутимого прогресса. Среди же испаноязычных школьников прогресс весьма заметен. Причем в основном он произошел в группах 13 и 17-летних школьников в середине 80-х годов. В последующие же годы ситуация не принесла видимых результатов. Важно иметь также в виду, что, несмотря на заметный прогресс в чтении, испаноязычные дети заметно отстают от своих белых сверстников. Так, 17-летние испанцы оказываются практически на уровне 13-летних белых школьников. Если их белые сверстники, получающие по тестам оценки на уровне 300 баллов могут "находить, понимать, суммировать и объяснять относительно сложную информацию", то 17-летние испанцы, получающие оценки на уровне чуть более 250 баллов, могут только "искать ту или иную специфическую информацию, связывать отдельные идеи и делать обобщения".

Аналогичны данные и в успешности освоения естественных наук. Так, мы видим, что стартовый разрыв среди 9-летних школьников практически сохраняется и к концу обучения. Причем характерно, что наибольший прогресс по сравнению с 1977 годом в 1992 году наблюдается в среднем звене школы (среди 13-летних школьников). Заметна определенная динамика и в начальном звене, но в старшем она весьма незначительна. Сравнивая приведенные данные, мы видим, что, как и в чтении, уровень подготовки 17-летних испанцев в области естественных наук оказывается на уровне 13-летних белых школьников.

Схожие тенденции прослеживаются и в математике. При этом следует отметить, что в данной дисциплине прогресс наиболее заметен. Если в 1978 году разрыв между 17-летними белыми и испанскими школьниками составлял по тестам NAEP 30 баллов, то в 1992 он сократился до 20 баллов.

В статистических сборниках приводится достаточно детальная сравнительная информация об успешности в обучении белых, испаноязычных и темнокожих учащихся и по другим учебным дисциплинам: грамотность, история, общественные науки [2]. Данные носят схожий характер. Так, например, по тестам грамотности NAEP в 1988 году испанские одиннадцатиклассники набирали средний балл 202.0, темнокожие — 206.9, белые — 225.3. Возрастное сравнение показывает, что испаноязычные и темнокожие одиннадцатиклассники по своей грамотности находятся ниже уровня белых восьмиклассников, чей средний балл по данным тестирования равняется 213.1 балла. Если по истории испаноязычные двенадцатиклассники по тестам NAEP в среднем набирают 273.9 балла (темнокожие — 274.4), то их белые сверстники — 301.1. Практически, испанские и темнокожие двенадцатиклассники показывают знания по истории на уровне белых восьмиклассников, средний балл которых равен 270.4. Иными словами, если к окончанию школы испанцы и темнокожие имеют знания на уровне “знаний начальной исторической информации и элементарных умений интерпретации” (уровень соответствующий 250 баллам), то белые двенадцатиклассники находятся на более высоком уровне: “понимание основных исторических терминов и понятий, понимание исторических взаимосвя-

зей” (уровень соответствующий 300 баллам). Сходная ситуация отмечается и относительно предметов обществоведения. Испанские двенадцатиклассники по тестированию NAEP в среднем имеют 279.2 балла (темнокожие — 273.8), а белые 301.9. Для сравнения белые учащиеся восьмых классов набирают в среднем 266.3 балла. Таким образом, и в общественных науках уровень освоения предмета у испанцев к двенадцатому классу соответствует уровню белых восьмиклассников. Если к окончанию школы испанцы в целом “понимают природу политических институтов; понимают взаимоотношения между гражданами и правительством” (уровень 250 баллов), то их белые сверстники осваивают уже более высокий уровень: “понимают специфику правительственных структур и их функции” (уровень 300 баллов).

Таким образом, использование данных федерального тестирования показывает существенное неравенство в уровне освоения учебных программ и получаемых знаний у белых и испаноязычных учащихся.

Помимо данных тестирования успешности освоения знаний в различных учебных дисциплинах, при изучении этнического неравенства используется анализ содержания осваиваемых учащимися программ обучения. Здесь в качестве индикатора выступает такой показатель, как выбранные учащимися курсы обучения. Этот индикатор действительно интересен. Так, несмотря на то, что по данным на 1992 год белые и испанские выпускники высшей школы (12-летнее обучение) закончили одинаковое число общих (24) и академических (соответственно: 18 и 17) курсов, испанские выпускники в меньшей мере, чем их белые сверстники, прошли основную программу обучения (4 курса английского языка, по 3 курса естественных наук, социальных наук и математики), рекомендованную программой Nation at Risk (“Нация в опасности”). Если среди белых выпускников курсы основной программы прошли 49% выпускников, то среди испанцев 36%.

Наряду с этими общими данными приводятся и более детальные по отдельным учебным дисциплинам. Например, если курсы по геометрии в 1982 году у испанцев выбирали 29.0% (у белых — 53.9%), то в 1992 — 62.9% (у белых — 72.6%). Алгебру второй ступени в 1982 у испан-

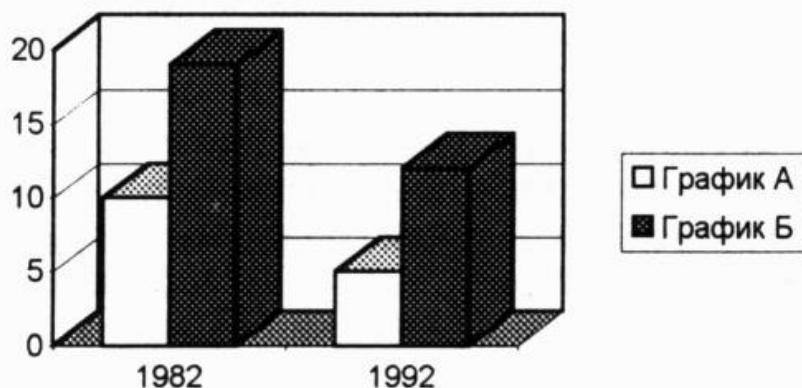
цев изучали 22.5% (у белых — 40.5%), а в 1992 году 46.9% (у белых — 59.2%). Аналогичны тенденции и по курсам химии: в 1982 году их выбирали среди испанцев 16.7% (у белых — 34.7%), а в 1992 году, соответственно: 42.6% и 58.0%. Схожая динамика и по курсам физики и по целому ряду других дисциплин.

Как мы видим, на протяжении десяти лет различия в содержании образования между белыми и испанскими учащимися существенно сгладились. В целом же, подобного рода данные позволяют оценить общие тенденции в изменении содержания образования соответствующей этнической группы. Это крайне важно, поскольку позволяет прогнозировать характер дальнейших этапов образования, оценить в целом возможности данной группы на рынке труда.

### **Динамика отсева из системы школьного образования.**

Этот индикатор является одним из важных показателей, фиксирующих этническое неравенство в системе образования. В статистических сборниках приводится достаточно большое число сравнительных данных относительно этого индикатора по различным годам обучения и в различные годы. На рисунке 1 в качестве примера представлена динамика выбывания из высшей школы (10–12 классы) белых и испанцев в 1982 и 1992 годах.

Как видно из рисунка, процент выбытия среди испанцев и в 1982, и в 1992 годах в два раза превышает процент выбытия из старших классов их белых сверстников. Причем, несмотря на общую позитивную тенденцию за про-



**Рис. 1. Процент выбывших из 10-12 классов школы белых (график А) и испанских (график В) школьников. Слева 1982 год; справа - 1992 год.**

шедшие десять лет процент выбытия испанцев остается высоким (практически каждый девятый испанец не оканчивает школу).

Причем характерно, что, не смотря на снижение темпов выбытия испанцев из старших классов, процент не закончивших школу в возрастной группе 16–24 летних почти не снижается. Авторы аналитических исследований объясняют подобный факт высокими темпами выбытия испанцев из школы на более ранних ступенях обучения [1,6].

Другой аспект, касающийся проблемы отсева, связан с длительностью проживания в США. Так, среди молодых людей в возрасте 16–24 лет, родившихся вне США, процент получивших статус выбывших из школы очень высок — 43% (для сравнения: среди неиспанцев родившихся вне США — 8%). Среди же испанских американцев первого и второго поколения он значительно ниже, соответственно: 17% и 24% (среди неиспанцев, соответственно: 6% и 11%). Таким образом, мы видим, что в целом испанцы оказываются весьма неблагоприятной группой в получении образования. Причем сам факт иммиграции (длительность проживания в стране), весьма существенно влияет на их реальные возможности в получении образования.

Наконец, как мы отмечали выше, при характеристике демографической базы данных, сама группа американских испанцев делится на подгруппы: мексиканские американцы, жители Пуэрто-Рико, кубинцы, другие испанцы. Анализ данных показывает, что эти группы по разному проявляют себя относительно получения двенадцатилетнего образования. Так, статус выбывших из школы в возрастной группе 16–24-летних на 1989 год среди мексиканских испанцев имеют 36%, среди Пуэрто-Риканцев 32%, а среди кубинцев 9%.

Таким образом, мы видим, что индикаторы, фиксирующие отсев учащихся и уровень неполного среднего образования в старшей возрастной группе, могут являться достаточно мощными показателями социального неравенства в сфере образования.

### **Оценка условий обучения (социальная среда).**

Достаточно подробно в статистических сборниках США представлены данные о социальном неравенстве и школь-

ном климате у учащихся разных этнических групп. К ним относятся такие данные, как уровень дохода семьи, употреблении алкоголя, наркотиков, распространенность агрессивных действий. Все это факторы риска, динамика которых отслеживается на длительных интервалах времени.

Так, например, сравнительный анализ данных показывает, что если среди белых детей до 18 лет (по данным на 1988 год) 14.1% живет в малообеспеченных семьях, то среди испанцев доля таких детей составляет 37.6%. Причем подобное соотношение по сути не меняется с середины 70-х годов. Больше испанских детей живет и в семье с одним родителем. Так, если среди белых восьмиклассников с одним родителем живет 17.7%, то среди испанцев 23.4% (для сравнения отметим, что наиболее тяжелая ситуация по этому индикатору среди темнокожих школьников — 46.5%). Стоит заметить, что образовательный статус родителей испанских школьников заметно ниже, чем у белых. Если среди белых восьмиклассников 6.2% имеют родителей не закончивших школу, то среди испанцев таких 33.4%. Отличаются испанские школьники и по уровню материального положения семьи. Например, среди белых восьмиклассников 14.1% живет в семьях с доходом ниже 15 000\$ в год, а среди испанцев — 37.5%. Наряду с этими достаточно традиционными факторами риска в статистике США отмечаются еще и такие показатели, как наличие брата или сестры, исключенных из школы; время, в течение которого ребенок находится один без присмотра родителей (более трех часов в день). По этим показателям испанские дети также находятся в худших условиях. Так, среди них вдвое больше тех, кто имеет братьев или сестер, исключенных из школы (среди испанцев 16.0%; среди белых — 8.8%). Сравнение по отмеченным выше индикаторам показывает, что если среди белых детей более половины (61.5%) находится в благополучных условиях (не отмечает ни один из индикаторов), то среди испанцев лишь чуть более четверти (30.5%).

Данные по употреблению наркотиков показывают, что их потребление несколько выше среди испанских школьников, чем среди белых. Так, если среди белых восьмиклассников 90.1% ни разу не употребляли наркотики, то среди испанцев — 85.7%. В целом, испанские учащиеся



чаще фиксируют агрессивные и конфликтные отношения в своей школьной среде. Случаи вандализма в школе отмечают 17.6% (среди белых — 12.8%); обладание оружием отмечают 13.7% (среди белых — 9.7%); драки среди сверстников отмечают 17.8% (среди белых — 14.8%); физическую агрессию по отношению к учителям отмечают 10.4% (среди белых — 7.0%); вербальную агрессию по отношению к учителям отмечают 13.0% (среди белых — 10.9%).

Таким образом, приведенные выше факты показывают, что испанские учащиеся находятся в гораздо более худших социальных условиях по сравнению с их белыми сверстниками. Подобные факты используются при объяснении проблем социального неравенства национально-этнических групп в системе образования. С их помощью интерпретируются различия в академической успешности, отсеивание из школы и другие факты.

### **Оценка этнического неравенства в высшем профессиональном образовании.**

Не менее детально, чем в системе школьного образования, отслеживается статистика этнического неравенства в системе профессионального образования.

Здесь выделяется целый ряд индикаторов. Одним из них является показатель поступления в колледж выпускников школ после их окончания. Статистические данные показывают, что в последние годы по данному индикатору каких-либо существенных различий между испанскими и белыми выпускниками школ США не наблюдается. Например, в 1992 в колледж поступило 58% испанских выпускников школ, среди белых чуть более 60%.

Другим типом показателей является статистика об областях обучения и получения степени бакалавра в той или иной области. Так, данные показывают, что испанцы несколько чаще специализируются в социальных науках и этике для получения степени бакалавра и реже в технической сфере. Причем эти различия достаточно устойчивы на протяжении длительного времени.

Наряду с отмеченным выше показателем о поступлении в колледж, фиксируется также процент окончивших колледж и процент получивших степень бакалавра. Так,

например, если среди тех испанских выпускников школ, кому в 1994 году уже было 25–29 лет, окончил колледж лишь каждый второй, то среди их белых сверстников таких две трети. Если среди испанцев в возрастной кагорте 25–29 лет степень бакалавра получает 13%, то среди белых — 30%. Таким образом, если относительно поступления в колледж не наблюдается каких-либо заметных этнических различий, то относительно завершения обучения и получения степени бакалавра различия весьма заметны.

Данные о получении степени бакалавра оцениваются также и относительно пола. Эти данные показывают, что испанские женщины получают заметно чаще степень бакалавра, чем мужчины. Схожая тенденция наблюдается, впрочем, и среди белых студентов. Однако у них она проявилась позже, — лишь в середине 80-х годов; в то время как у испанцев она наметилась уже в начале 80-х.

Помимо данных о завершении образования и получения степени, оценивается время, потраченное студентами на обучение для окончания колледжа. Данные показывают, что испанские студенты учатся в среднем дольше, чем белые. Если среди испанцев (по данным 1990 года) более четверти (27.1%) тратят на обучение в колледже больше 6 лет, то среди белых доля таких студентов заметно ниже — 18.5% (в 1986 году эти данные были, соответственно: 37.1% и 25.5%). И наоборот, среди белых студентов за 4 года заканчивает колледж 44.4%, а среди испанцев это удается лишь 31.1% (в 1986 году, соответственно: 47.1% и 33.5%). Как мы видим, и среди белых, и среди испанцев за четыре года заметно сокращается группа с длительным обучением в колледже (более 6 лет); в то же время группа, осваивающая программу колледжа за 4 года, достаточно стабильна.

Наконец, используется целый ряд индикаторов, фиксирующих особенности трудоустройства выпускников разных национально-этнических групп в зависимости от их уровня образования. Например, в 1992 году было трудоустроено 54% выпускников-испанцев высшей школы (окончивших 12 классов) от числа тех кто не поступил в колледж, в то время, как среди тех, кто не закончил высшую школу, трудоустроилось значительно меньше — 29%. Это свидетельствует о том, что уже уровень школьного образования начинает выступать как определенный “ка-

питал”, обеспечивающий продвижение и конкурентноспособность на рынке труда. В то же время, сам по себе уровень образования не выравнивает полностью этнического неравенства на рынке труда. Так, например, среди белых выпускников школ смогли устроиться на работу более 70%, среди закончивших школу испанцев трудоустроилось заметно меньше — 40%.

Помимо трудоустройства, в статистике США активно используется такой показатель, как средний уровень зарплаты для людей с соответствующим уровнем образования. По этому показателю в 1993 году испанские мужчины с 9–11 классами образования зарабатывали на 27% меньше, чем выпускники высшей школы; испанцы, имеющие степень бакалавра, зарабатывали на 60% больше. Схожие тенденции и среди женщин: испанские женщины с 9–11 классами образования зарабатывали на 30% меньше своих сверстниц, имевших диплом высшей школы; испанки, имевшие степень бакалавра, зарабатывали на 82% больше. Эти данные, также как и предыдущие, свидетельствуют о том, что уровень образования является мощным фактором, обеспечивающим уровень материального положения испанцев и их социального продвижения. И в то же время, имеющиеся данные показывают, что испанские выпускники колледжа в возрасте 25–34 лет зарабатывают значительно ниже, чем их белые сверстники (по данным на 1993 год: мужчины на 23%; женщины на 14%).

Таким образом, в целом можно сделать вывод о том, что и в системе высшего профессионального образования, также как и на предыдущих ступенях образования, реально существует система этнического неравенства. Она заключается в более низкой доле испанцев, получающих дипломы об окончании колледжа, их более длительном обучении и целом ряде других моментов. В то же время мы видим, что само образование является мощным фактором, обеспечивающим социальную стратификацию испанского населения США. Причем, на рынке труда, наряду с уровнем образования, сам по себе этнический фактор весьма существенно влияет на уровень оплаты труда и возможности трудоустройства.

Завершая статью, заметим, что приведенные в ней данные и направления анализа могут быть использованы при построении программы исследования национально-этнической проблематики образования в России. В то же время, следует иметь в виду, что целый ряд весьма существенных индикаторов, используемых в США, отсутствует в отечественной национальной статистике. Особенно это касается данных об академической успешности учащихся на разных ступенях обучения и данных о социальных характеристиках различных групп учащихся. В этой связи наиболее приемлемой представляется стратегия, ориентированная на локальные выборочные сопоставительные обследования различных национальных групп, проживающих в России. И, в то же время, со всей неотложностью встает задача по разработке системы статистических индикаторов в образовании, соответствующих современному состоянию международной образовательной статистики.

### Литература

1. The Educational Progress of Hispanic Students. — Finding from the Condition of Education. — U.S. Department of Education. Office of Education Research and Improvement. — Washington, D.C.: 1995, N4. — 25 pp.
2. The Condition of Education 1991, Volume 1, Elementary and Secondary Education. — U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. — Washington, D.C.: 1991. — 291 pp.
3. The Condition of Education 1991, Volume 2, Postsecondary Education. — U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. — Washington, D.C.: 1991. — 293 pp.

**ЧАСТЬ II.**  
**ЭМПИРИЧЕСКИЕ**  
**ИССЛЕДОВАНИЯ.**



## НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ ГЛАЗАМИ СТАРШЕКЛАССНИКА

В статье рассмотрен ряд вопросов, касающихся особенностей отношения школьников к национальной политике в России. Их можно сгруппировать в три относительно самостоятельных сюжета: о принципах национальной политики; о причинах возникновения и способах разрешения национальных конфликтов; о политике в отношении русскоязычного населения в Ближнем Зарубежье и иммиграционной политике.

Основной эмпирический материал, на котором основана статья, получен в ходе социологического опроса 1604 московских школьников (учащиеся 9 и 11 классов) в 1996 году [1]. Анализ проводится относительно демографических (пол, возраст) и социально-стратификационных факторов (уровень материальной обеспеченности семьи, уровень образования родителей).

Основная цель статьи, — показать сложную возрастную динамику изменения отношения к национальному вопросу на протяжении старшего школьного возраста. При этом ключевым является представление о том, что возрастное изменение взглядов школьников о национальной политике непосредственно связано с активно формирующейся в этом возрасте социальной идентичностью. Иными словами, мы попытаемся показать, как с возрастом все более начинают различаться мнения школьников из бедных и богатых семей и из семей с разным образовательным статусом. Таким образом, основная цель заключается в наме-

рении выявить на эмпирическом материале то, как возрастное становление социальной идентичности определяет особое ценностное видение (“кругозор”) национальной проблематики.

### **Принципы внутренней национальной политики**

При выяснении мнений старшеклассников о принципах проведения национальной политики в России им были предложены три варианта: равноправие всех наций и народностей; примат интересов национального большинства; отсутствие правовых разграничений по национальному признаку. В определенном отношении первый и последний из предложенных принципов достаточно сходны, однако в последнем случае акцент специально сделан на правовом аспекте. Это не случайно, поскольку, как показали наши предыдущие исследования [2;3], именно этого принципа придерживаются представители национального меньшинства. Таким образом, фиксация различий общего, абстрактного и идеологически клишированного принципа “равенства” и правового аспекта в проведении национальной политики имеет существенное значение. В данном случае мы опираемся на мнение Питирима Сорокина, считавшего, что “наши “национальные вопросы” составляют одну из глав общего учения о правовом неравенстве членов одного и того же государства” [4,249].

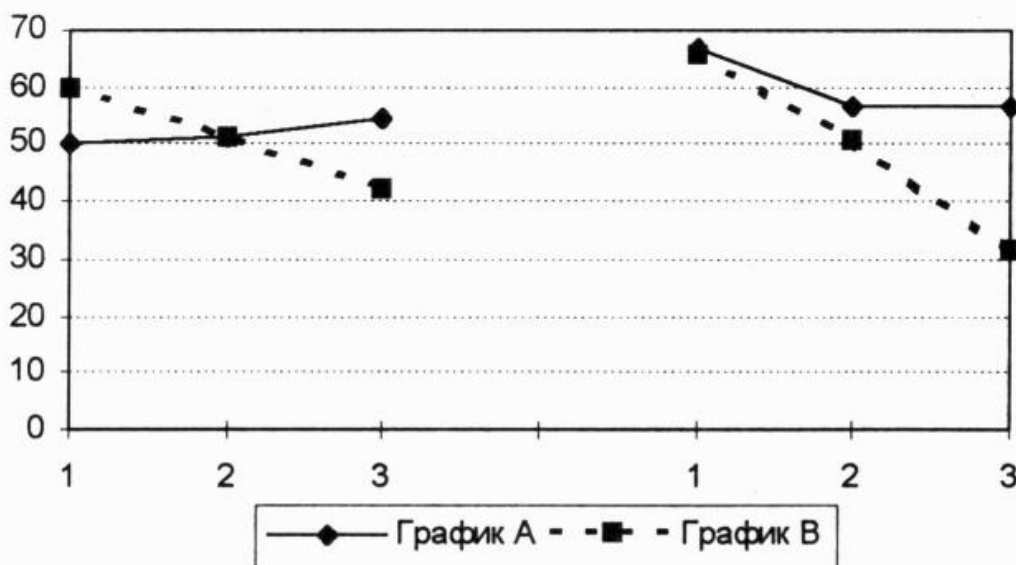
Ответы старшеклассников на вопрос о принципах национальной политики распределились следующим образом. Считают, что в основе внутренней политики России должен лежать принцип “равноправия всех наций и народностей” 53.2%. Придерживаются мнения о том, что в основе внутренней политики должен лежать принцип примата интересов национального большинства 13.3%. Наконец, считают, что в основе внутренней национальной политики должен лежать принцип отсутствия правового разграничения населения по национальному признаку” — 22.0%.

Для сравнения в данном случае уместно привести данные другого нашего исследования, где на тот же самый вопрос отвечали 216 еврейских школьников [2]. Характерно, что среди них “принцип отсутствия правового разграничения населения по национальному признаку” выбирает почти в два раза больше школьников — 37.5%. Другая картина среди тувинских школьников в Туве [3]. Среди опро-

шенных 934 старшеклассников тувинской национальностим практически столько же, как и среди русских, поддержива-ет принцип “равноправия” — 51%. Однако, среди них почти каждый четвертый (23%) считает, что национальная поли-тика должны быть ориентирована на интересы коренного населения республики. Эти данные недвусмысленно сви-детельствуют о том, что ориентация на поддержку того или иного принципа в проведении национальной политики в России существенным образом отличается у представи-телей разных национальных групп (у представителей наци-онального большинства; у представителей национального меньшинства, проживающего в мегаполисе; у представи-телей коренного населения национальной республики).

Поскольку в данной статье нас в основном интересу-ет социально–стратификационный аспект, то рассмотрим, как меняется с возрастом оценка значимости этих прин-ципов у представителей разных социальных страт среди учащихся московских общеобразовательных школ.

**Материальный статус семьи.** Возрастная динамика из-менения мнений у школьников с разным материальным уров-нем обеспеченности семьи представлена на рисунках 1–3.



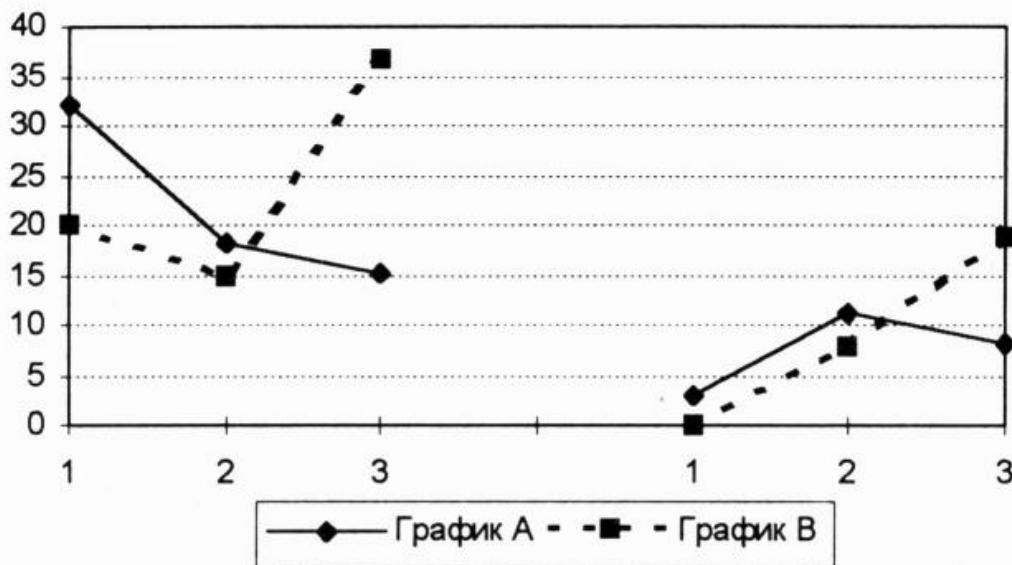
**Рис. 1.** Изменение значимости принципа “равно-правие всех наций и народностей” у старшеклассни-ков с разным материальным уровнем обеспеченнос-ти семьи (%). Гафик А — девятый класс; гафик В — одиннадцатый класс. 1 — ниже прожиточного мини-мума; 2 — среднеобеспеченные; 3 — высокообеспе-ченные. Слева — юноши; справа — девушки.



Как видно из рисунка, среди **юношей** из семей с разным материальным уровнем в девятом классе сторонников принципа равноправия всех наций и народностей практически одинаковое количество. Однако с возрастом к одиннадцатому классу происходит достаточно существенная дифференциация. Если в среднеобеспеченном слое их доля практически не изменяется, то в малообеспеченном возрастает, а в высокообеспеченном наоборот падает. В одиннадцатом классе разрыв в значимости этого принципа среди бедных и богатых старшеклассников составляет уже восемнадцать процентов. У девушек тенденции несколько иные. Здесь уже в девятом классе намечается заметная дифференциация. Так, девушки из малообеспеченного слоя чаще придерживаются данного принципа по сравнению со средне- и высокообеспеченными. В одиннадцатом классе эта тенденция становится еще более явной. Так, разрыв между бедными и богатыми в оценке значимости этого принципа во внутренней национальной политике составляет уже более тридцати процентов. В целом можно сделать вывод о том, что к одиннадцатому классу явно проявляется общий принцип: чем более обеспечена семья, тем менее склонны старшеклассники считать, что в основе внутренней политики государства должен лежать принцип равноправия всех наций и народностей.

Теперь обратимся к анализу противоположного принципа: "примат интересов национального большинства" (Рис. 2).

Здесь следует обратить внимание на несколько обстоятельств. Во-первых, сторонников этого принципа в целом значительно больше среди юношей, чем среди девушек. Во-вторых, если доли сторонников этого принципа в среднем слое с возрастом практически не изменяются, то в малообеспеченном и высокообеспеченном слоях число сторонников этого принципа изменяется достаточно динамично. Особенно показательна тенденция среди юношей. Так, если в девятом классе сторонников этого принципа больше среди малообеспеченных старшеклассников, то в одиннадцатом классе ситуация меняется на противоположную. В высокообеспеченном слое этот принцип считает важным более трети, а в малообеспеченном слое лишь каждый пятый. В-третьих, о том, что с возрастом сторонников данного принципа становится все больше именно в

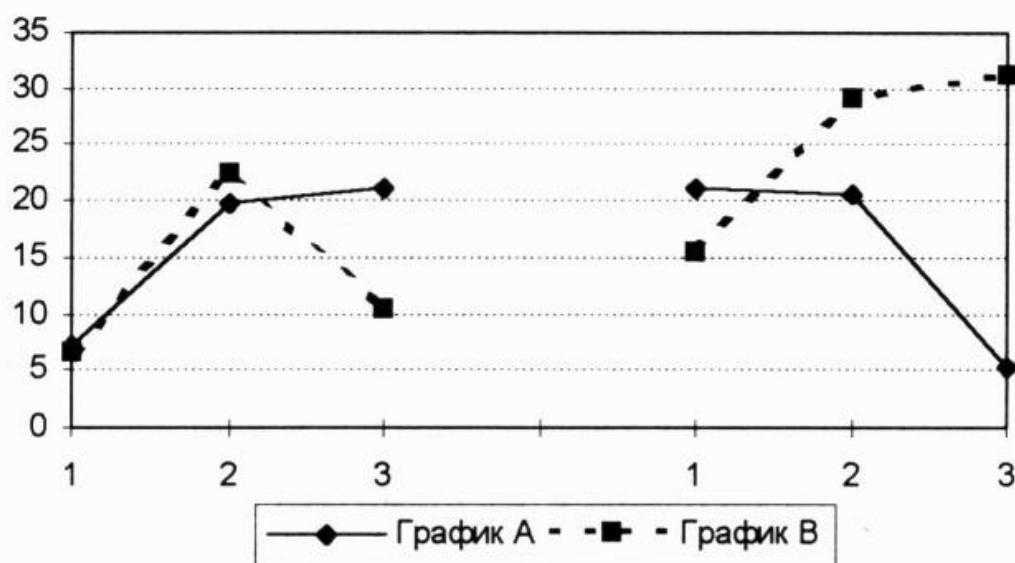


**Рис. 2. Изменение значимости принципа “примат интересов национального большинства” у старшеклассников с разным материальным уровнем обеспеченности семьи (%). График А — девятый класс; график В — одиннадцатый класс. 1 — ниже прожиточного минимума; 2 — среднеобеспеченные; 3 — высокообеспеченные. Слева — юноши; справа — девушки.**

высокообеспеченном слое, свидетельствует и увеличение их численности у девушек из высокообеспеченного слоя.

Рассмотрим изменение отношения школьников к принципу “отсутствие правового разграничения населения по национальному признаку” (Рис. 3).

У юношей в девятом классе сторонников этого принципа оказывается заметно больше в среднеобеспеченном и высокообеспеченном слоях. Однако в одиннадцатом классе доля сторонников этого принципа снижается у юношей из высокообеспеченного слоя. В среднем же слое по-прежнему ориентируется на этот принцип каждый пятый. У девушек тенденции несколько иные. В девятом классе на этот принцип более ориентированы школьницы из малообеспеченного и среднеобеспеченного слоя. В одиннадцатом же классе ориентация на этот принцип у школьниц из малообеспеченного слоя снижается и резко возрастает ориентация на него у представительниц из высокообеспеченного слоя. Вообще следует обратить внимание на то, что в одиннадцатом классе данный принцип оказывается для девушек заметно более значимым, чем для юношей.



**Рис. 3.** Изменение значимости принципа “отсутствие правового разграничения населения по национальному признаку” у старшеклассников с разным материальным уровнем обеспеченности семьи (%). График А — девятый класс; график В — одиннадцатый класс. 1 — ниже прожиточного минимума; 2 — среднеобеспеченные; 3 — высокообеспеченные. Слева — юноши; справа — девушки.

Представленный выше материал дает основание высказать одно соображение общего характера. Можно заметить, что с возрастом наиболее динамично происходят переориентации мнений относительно принципов национальной политики именно в высокообеспеченном слое старшеклассников. В этом отношении можно думать, что стремительные процессы социальной стратификации, которые происходят в России, связаны с формированием новой идеологии богатого слоя относительно принципов национальной политики, которая отражается и на подростках из этих семей. Чем они становятся взрослее, тем более они становятся непохожими на своих сверстников из малообеспеченного слоя. Причем важно отметить и то, в каком содержательном направлении происходит эта дифференциация. Так, для высокообеспеченного слоя все менее значимым становится принцип “равноправия всех наций и народностей” и все более значимым выступает принцип “примата интересов национального большинства”.

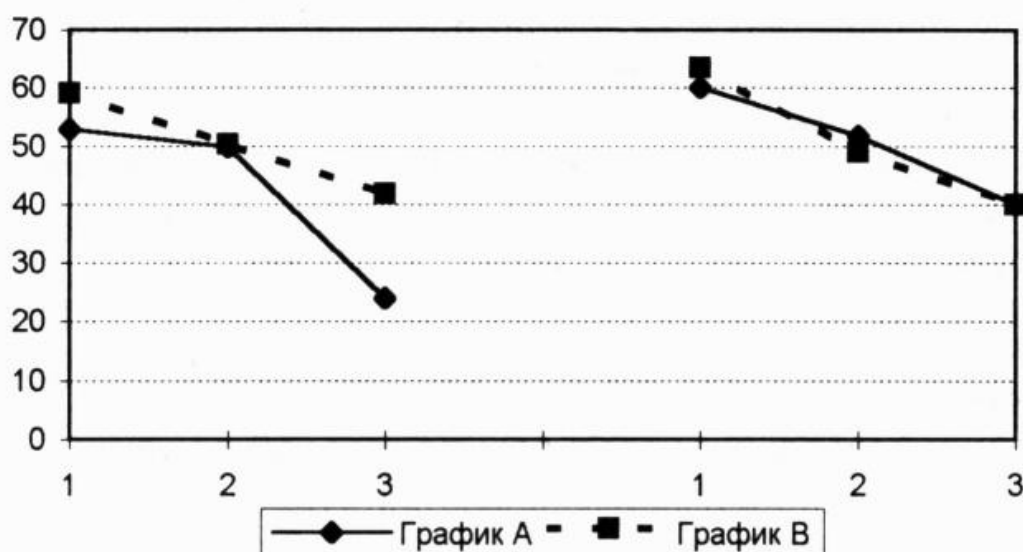
**Образовательный статус родителей.** Рассмотрим, как меняется отношение к различным принципам государ-

ственной политики у старшеклассников в зависимости от уровня образования их родителей. В целом анализ показывает, что уровень образования родителей влияет на мнение старшеклассников относительно двух принципов: “равноправие всех наций и народностей” и “отсутствие правового разграничения по национальному принципу”. Так, среди школьников со средним образованием матери первый принцип отмечает 55.7%, с высшим — 52.3%; со средним образованием отца — 62.6%, с высшим — 52.3%. Вторым принципом, соответственно: 19.9% и 24.4%; 16.7% и 26.7%. Здесь стоит обратить внимание на два аспекта. Первый связан с тем, что школьники с более высоким уровнем образования родителей менее склонны в целом ориентироваться на общее идеологическое клише “равноправие всех наций и народностей”; они более ориентированы на принцип, который предполагает правовое равенство, — “отсутствие разграничения населения по правовому признаку”. Вторым аспектом связан с тем, что влияние уровня образования отца проявляется более отчетливо и рельефно, чем влияние уровня образования матери.

Достаточно любопытна возрастная динамика. Так, среди юношей со средним образованием родителей от девятого к одиннадцатому классу возрастает доля школьников, считающих, что в основе внутренней политики России должен лежать принцип “равноправия всех наций и народностей” (со средним образованием матери в девятом классе 44.9%, в одиннадцатом — 52.8%; со средним образованием отца, соответственно: 50.0% и 59.0%).

С высшим образованием родителей наблюдается наоборот незначительное снижение (соответственно: 52.4% и 49.7%; 52.8% и 50.3%). Стоит обратить внимание на то, что среди школьников, чьи родители имеют ученую степень к одиннадцатому классу доля ориентированных на этот принцип значительно ниже: среди школьников с ученой степенью матери она равна 42.1%, а с ученой степенью отца — 41.7%.

Влияние уровня образования родителей на мнение девушек относительно значимости этого принципа имеет сходный характер. На рисунке 4 приведены данные относительно значимости этого принципа у одиннадцатиклассников с разным уровнем образования родителей.



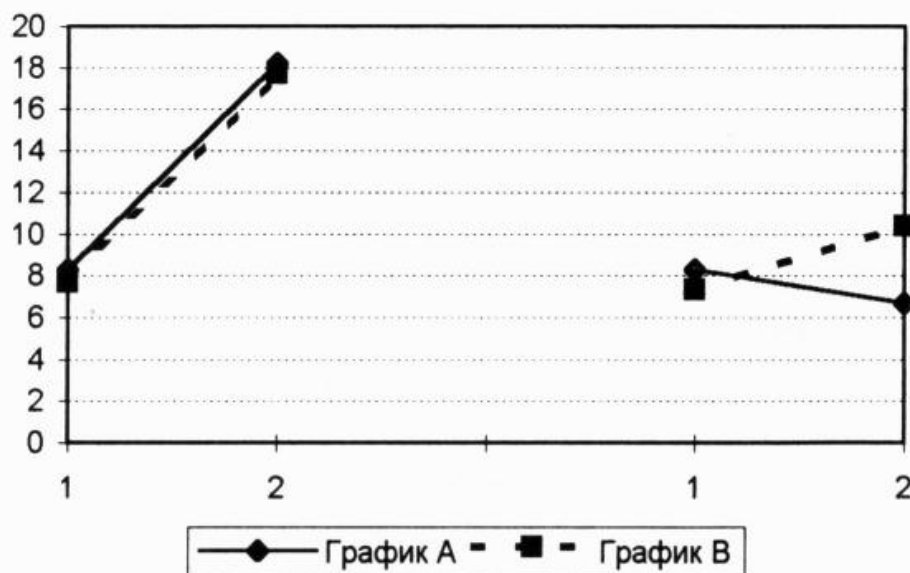
**Рис. 4.** Изменение значимости принципа “равноправие всех наций и народностей” у одиннадцатиклассников с разным уровнем образования родителей (%). График А — уровень образования матери; график В — уровень образования отца. 1 — среднее образование; 2 — высшее образование; 3 — наличие ученой степени. Слева — юноши; справа — девушки.

Как мы видим, в одиннадцатом классе (особенно у девушек) явно выражена дифференциация мнений в зависимости от уровня образования родителей относительно значимости данного принципа. Эти данные целесообразно соотнести с данными одиннадцатиклассников на рисунке 1. Как мы видим они коррелируют: в низкообеспеченном слое также выше ориентация на значимость этого принципа, чем в среднем и высокообеспеченном. Иными словами, можно сделать вывод о том, что социальная стратификация как по основанию материальной обеспеченности (материальный статус семьи), так и по образовательному статусу семьи сходным образом проявляет себя в отношении к данному принципу внутренней национальной политики.

Достаточно характерна и динамика изменений относительно другого принципа — “примат интересов национального большинства”. Так, следует обратить внимание на то, что у юношей из семей со средним образованием родителей от девятого класса к одиннадцатому резко сокращается доля тех, кто ориентирован на принцип “примат интересов национального большинства”. Со средним об-

разованием матери эта доля снижается от девятого класса к одиннадцатому с 22.4% до 8.3%; со средним образованием отца, соответственно: с 20.0% до 7.7%. В то же время у юношей с высшим образованием родителей никакой возрастной динамики в отношении к значимости этого принципа во внутренней национальной политике не обнаруживается. Таким образом, в одиннадцатом классе отношение к значимости этого принципа начинает дифференцировать юношей, чьи родители имеют среднее и высшее образование. Среди девушек же из семей с разным образовательным статусом родителей ориентация на данный принцип не имеет сколько-нибудь значимого дифференцирующего значения. На рисунке 5 показана значимость этого принципа у одиннадцатиклассников с разным уровнем образования родителей.

Если соотнести эти данные с данными представленными на рисунке 2, то можно заметить, что юноши с высшим образованием родителей в определенной степени повторяют те тенденции в отношении к значимости данного принципа, которые характерны для высокообеспеченного слоя. Иными словами, чем выше статус семьи (образова-



**Рис. 5. Значимость принципа “примат интересов национального большинства” у одиннадцатиклассников с разным уровнем образования родителей (%). График А — уровень образования матери; график В — уровень образования отца. 1 — среднее образование; 2 — высшее образование. Слева — юноши; справа — девушки.**

тельный или материальный), тем больше склонность среди юношей поддерживать принцип национальной политики, предполагающий соблюдение примата интересов национального большинства.

По отношению к принципу "отсутствие правового разграничения населения по национальному принципу среди юношей с разным уровнем образования родителей уже в девятом классе существует определенная дифференциация. Так, со средним образованием матери значимость этого принципа отмечает 16.3%, с высшим — 22.6%; со средним образованием отца 20.0%, с высшим — 26.8%. В одиннадцатом классе соотношение остается примерно таким же. У девушек, в целом в девятом классе тенденции те же, что и у юношей. Так, в девятом классе среди девушек со средним образованием матери этот принцип отмечает 17.9%, с высшим — 23.7%; со средним образованием отца 15.6%, с высшим — 20.7%. В одиннадцатом классе, соответственно: 23.6% и 30.2%; 14.6% и 36.3%. В этой связи стоит отметить, что у девушек именно уровень образования отца оказывает более существенное влияние в их ориентациях на данный принцип.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать общий вывод о том, что к одиннадцатому классу уровень образования родителей начинает играть все более дифференцирующую роль на отношение старшеклассников к принципам внутренней национальной политики. Можно также обратить внимание на то, что уровень образования отца в целом оказывает большее дифференцирующее влияние на мнение девушек. Школьники с более высоким уровнем образования родителей с возрастом все больше ориентируются на правовой аспект национальной политики — "отсутствие правовых разграничений".

### **Национальные конфликты.**

Мнения школьников о национальных конфликтах мы рассмотрим в двух аспектах: 1) причины их возникновения; 2) способы их разрешения.

Начнем с анализа мнений старшеклассников относительно причин возникновения национальных конфликтов. По мнению 26.5% старшеклассников в разжигании национальных конфликтов в России прежде всего заинтересо-

ваны местные национальные лидеры, борющиеся за власть. На втором месте по частоте отмечается то, что в основе национальных конфликтов лежат объективные причины (распад СССР, несовпадение взглядов на собственность территории, различие в вероисповедании, исторически обусловленные предрассудки и стереотипы). На этот комплекс причин указывает 23.5%. Наконец, 22.2% указывает на то, что разжигание национальной розни это способ отдельных политиков и групп для реализации своих политических и властных амбиций. Эти три причины отмечаются школьниками наиболее часто. Наряду с ними 13.3% указывают на то, что разжигание национальных конфликтов является способом для центральной власти списать свои просчеты и неудачи в политике; 11.7% отмечают, что в разжигании национальных конфликтов прежде всего заинтересованы криминальные структуры; 5.8% считают, что национальные конфликты обусловлены действием иностранных спецслужб, заинтересованных в дестабилизации внутреннего положения в России.

Следует отметить, что в самих вариантах ответов заложен ряд оппозиций: местные национальные элиты — центральная власть; объективные причины — внешние враги (теория заговора); политические лидеры — криминальные структуры.

Рассмотрим как меняются с возрастом ответы старшеклассников. Надо отметить, что изменение мнений у юношей и девушек показывает в целом сходную возрастную динамику. Так, с возрастом резко увеличивается доля старшеклассников, считающих, что в основе межнациональных конфликтов лежат объективные причины (распад СССР и т.п.). У юношей в девятом классе таких 18.4%, а в одиннадцатом — 33.2%; у девушек, соответственно: 15.7% и 30.5%. Увеличивается и доля тех, кто считает, что разжигание национальных конфликтов это способ для центральной власти списать свои просчеты и неудачи в экономике и политике. В девятом классе среди юношей подобную точку зрения разделяют 10.4%, в одиннадцатом — 15.1%. У девушек эта тенденция выражена еще более отчетливо, соответственно, 9.7% и 19.5%. В то же время заметно падает доля тех, кто считает, что в основе национальных конфликтов более всего заинтересованы местные национальные лидеры, борющиеся за власть. У юношей в дея-

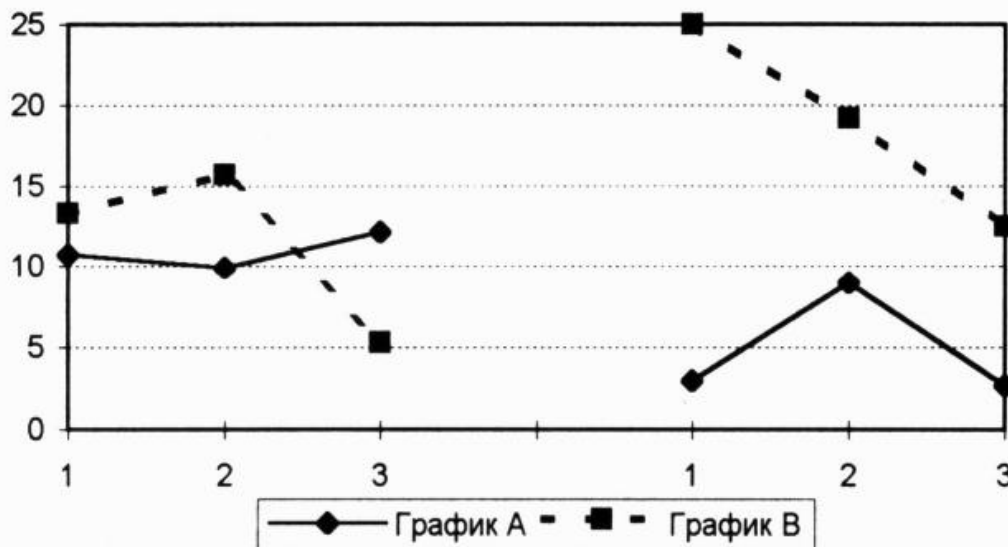


том классе 32.0%, в одиннадцатом — 24.3%; среди девушек, соответственно: 30.3% и 21.4%. Таким образом, как мы видим, в целом с возрастом происходит повышение значимости объективных причин (и, соответственно, падение значимости внешних — “происки иностранных разведок”) и все более критично оцениваются действия центральной власти. Именно в действиях центральной власти видится основная причина национальных конфликтов в России (с падением, соответственно, значения и роли местных национальных лидеров).

Следует отметить, что в возрастном плане есть достаточно существенные различия в изменении мнений о факторах, обуславливающих национальные конфликты, среди школьников из разных социальных страт. Например, в девятом классе у юношей из семей с доходом ниже прожиточного минимума достаточно популярна точка зрения о том, что национальные конфликты обусловлены действием иностранных спецслужб 21.4% (в среднеобеспеченных семьях — 6.4%, в высокообеспеченных — 6.1%). К одиннадцатому классу доля сторонников этой точки зрения в данном социальном слое падает до 6.7% и не отличается от доли в среднем слое (6.8%) и высокообеспеченном (5.3%). В то же время к одиннадцатому классу усиливается дифференциация между школьниками из разных социальных страт относительно мнения, что в разжигании межнациональной розни заинтересована центральная власть. Эта тенденция отображена на рисунке 6.

Представленная тенденция достаточно характерна, поскольку она может свидетельствовать о том, что к одиннадцатому классу в малообеспеченном и среднеобеспеченном слоях возрастает критичность к центральной власти, в то время как высокообеспеченный слой к ней более лоялен. О том, что старшеклассники из высокообеспеченного слоя становятся с возрастом все более лояльным к власти свидетельствует и тот факт, что в данном слое в одиннадцатом классе все меньшая вина за разжигание национальных конфликтов возлагается на политические и властные амбиции отдельных политиков и групп. Эта тенденция отражена на рисунке 7.

Как видно из рисунка, в одиннадцатом классе мнение школьников из высокообеспеченных семей весьма суще-

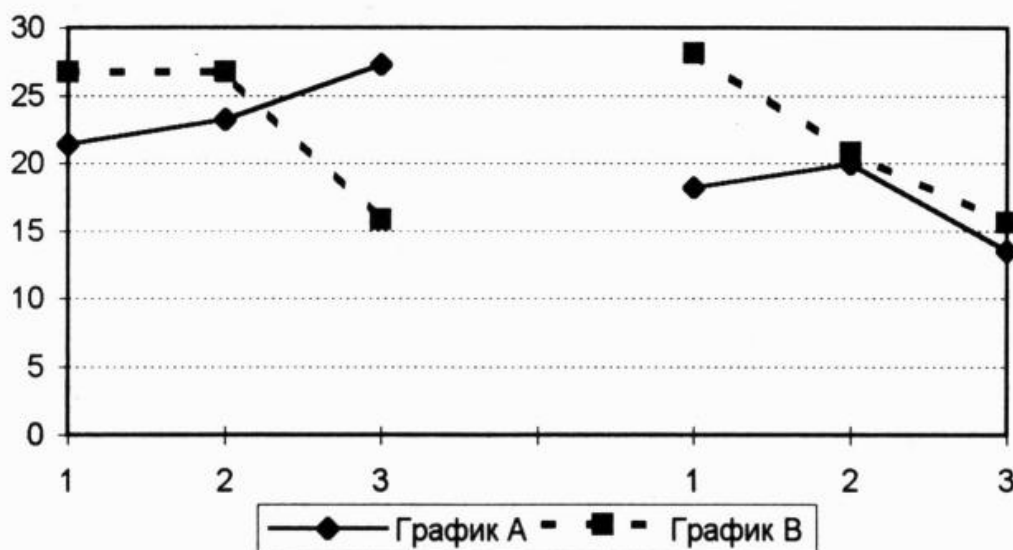


**Рис. 6.** Мнение старшеклассников о том, что “в разжигании межнациональной розни заинтересована центральная власть, поскольку для нее это способ списать свои неудачи в экономике и политике” (%). График А — девятый класс; график В — одиннадцатый класс. 1 — старшеклассники из семей с доходом ниже прожиточного минимума; 2 — среднеобеспеченные; 3 — высокообеспеченные. Слева — юноши; справа — девушки.

ственно отличается от мнения школьников из семей с доходом ниже уровня прожиточного минимума.

Таким образом, в целом из приведенных на рисунках 6 и 7 данных видно, что школьники из высокообеспеченных слоев более лояльны к центральной власти и к политическим и властным амбициям тех или иных политиков. Причем с возрастом эта тенденция увеличивается и усиливается дифференциация мнений детей из разных социальных страт. В то же время к местным национальным элитам дети из высокообеспеченных семей наоборот более критичны. Так, если среди юношей одиннадцатиклассников из семей с доходом ниже уровня прожиточного минимума 20.0% считают, что в разжигании национальных конфликтов в России прежде всего заинтересованы местные национальные лидеры борющиеся за власть, то в высокообеспеченном уже 31.6%. Сходные тенденции и среди девушек, соответственно 25.0% и 34.4%.

Таким образом, в высокообеспеченном слое основное внимание, как фактору, обуславливающему национальные



**Рис. 7.** Мнение школьников из семей с разным уровнем материальной обеспеченности о том, что “разжигание национальных конфликтов в России это способ отдельных политиков и групп для реализации своих политических и властных амбиций” (%). График А — девятый класс; график В — одиннадцатый класс. 1 — старшеклассники из семей с доходом ниже прожиточного минимума; 2 — среднеобеспеченные; 3 — высокообеспеченные. Слева — юноши; справа — девушки.

конфликты в России, начинает отводиться не центральным, а местным национальным элитам. В целом, описанные выше тенденции, с нашей точки зрения, могут свидетельствовать о достаточно своеобразной логике формирования политических установок подростков из разных социальных страт. Если малообеспеченные школьники все более критичны к центральной власти, то высокообеспеченные к местным элитам. За этим вообще могут стоять достаточно глубокие ценностные основания, лежащие в основе формирования социальной идентичности.

Следует отметить, что оценка значимости тех или иных причин в возникновении национальных конфликтов у школьников с разным уровнем образования родителей идет в иной логике. Так, старшеклассники со средним образованием родителей по сравнению с теми, у кого родители имеют высшее образование, чаще отмечают, что наиболее заинтересованы в разжигании межнациональной розни криминальные структуры (со средним образованием матери 16.5%, с высшим — 11.9%; со средним образованием

отца — 16.7%, с высшим — 12.1%). Наоборот, школьники, чьи родители имеют высшее образование чаще отмечают, что в основе национальных конфликтов лежат объективные причины (с высшим образованием матери 25.0%, со средним — 16.5%; с высшим образованием отца 25.5%, со средним — 19.7%).

Таким образом, можно сделать обобщающий вывод о том, что, если социальная стратификация относительно материального статуса ориентирует различия во взглядах школьников на природу национальных конфликтов в направлении отношения к официальным властным структурам и местным элитам (центр–периферия), то социальная стратификация относительно образовательного статуса семьи дифференцирует отношение к объективным факторам развития России и роли криминальных структур.

Теперь перейдем к анализу мнений старшеклассников о **способах разрешения** национальных конфликтов. Их ответы распределились следующим образом. Относительно немного школьников (всего 6.1%) считает, что “национальные конфликты разрешимы только военным путем”. Основные же мнения разделились между двумя вариантами. Так, 40.9% школьников придерживается мнения, что “национальные конфликты нужно решать только мирно и только путем переговоров”. В то же время чуть более половины (51.2%) считает, что “применение военной силы возможно, если другие возможности исчерпаны”.

Вполне понятно, что в отношении школьников к способам разрешения национальных конфликтов (“силовой — мирный”) должны проявиться половые различия. И действительно, среди юношей выше доля тех, кто считает, что национальные конфликты разрешимы только военным путем — 9.5% (у девушек — 3.8%). Среди юношей больше и тех, кто считает, что применение силы возможно, если другие возможности исчерпаны — 54.6% (среди девушек — 48.7%). В то же время девушки чаще считают, что национальные конфликты нужно решать мирно и только путем мирных переговоров — 46.2% (среди юношей — 33.7%).

Полученные материалы дают возможность проследить возрастную динамику изменения отношения старшеклассников из разных социальных страт к мирным и силовым способам разрешения конфликтов. Следует отметить, что, если среди школьников из семей со средним уровнем до-

хода с возрастом мнения относительно силовых или мирных способов разрешения национальных конфликтов в целом не изменяются, то среди малообеспеченных и высокообеспеченных динамика прослеживается достаточно отчетливо. Так, среди юношей из малообеспеченных семей с возрастом заметно уменьшается доля тех, кто считает, что национальные конфликты нужно решать только мирно и только путем мирных переговоров: с 32.1% в девятом классе до 26.7% в одиннадцатом (у девушек из этого же слоя, соответственно с 45.5% до 34.4%). В высокообеспеченном слое, наоборот, наблюдается с возрастом заметное увеличение доли сторонников этой точки зрения. У юношей в девятом классе 22.1%, а в одиннадцатом — 27.3% (у девушек, соответственно: 48.6% и 59.4%). Параллельно с этим в малообеспеченном слое с возрастом увеличивается доля школьников, считающих возможным применение силы в разрешении национальных конфликтов в том случае, если другие способы исчерпаны. Среди юношей эта доля увеличивается с 39.3% до 53.3% (у девушек с 48.5% до 59.4%). В высокообеспеченном слое падает: у юношей с 48.5% до 42.1%; у девушек же наиболее резко, — с 40.5% до 15.6%. Таким образом, в одиннадцатом классе мнения старшеклассников из малообеспеченных и высокообеспеченных семей существенно отличаются: среди школьников из малообеспеченного слоя падает число сторонников исключительно мирного способа разрешения национальных конфликтов и растет доля допускающих возможность их разрешения военным путем, а в высокообеспеченном слое прослеживается прямопротивоположная тенденция.

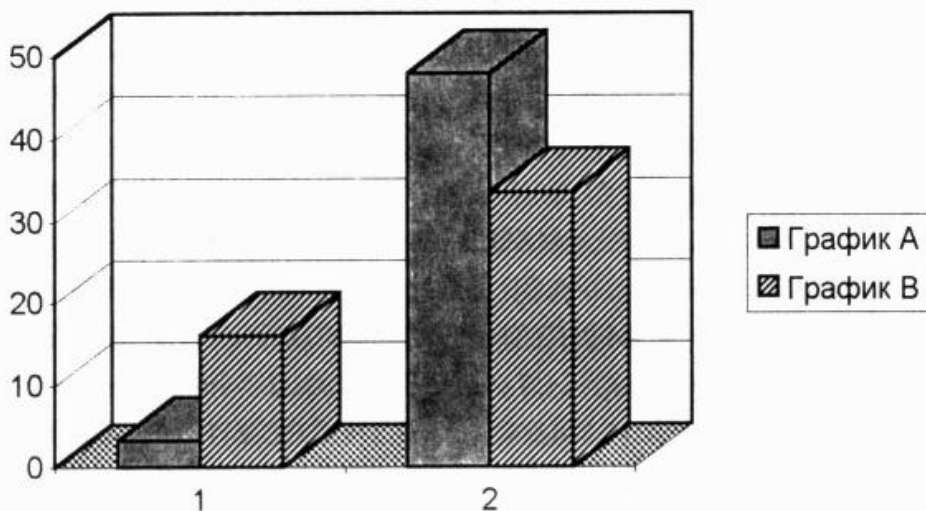
Если материальное положение семьи достаточно существенно влияет на возрастную динамику изменения мнений старшеклассников относительно силовых или не силовых способов разрешения национальных конфликтов, то уровень образования родителей (среднее или высшее) не оказывает здесь какого-либо заметного влияния. В этой связи можно сделать вывод о том, что силовая установка в отношении к способам разрешения национальных конфликтов складывается у старшеклассника не столько в соответствии с определенным культурным потенциалом семьи сколько в соответствии с ее материальным положением. Причем более низкий слой склонен в большей сте-

пени демонстрировать силовые тенденции. Возможно за этим стоит своеобразная компенсирующая защитная реакция.

Анализ материалов показывает, что взгляды старшеклассников на мирный или исключительно силовой способы разрешения конфликтов содержательно связаны с их ориентациями на общие принципы проведения внутренней национальной политики. Эта тенденция отражены на рисунке 8.

Как видно из рисунка 8, школьники, считающие, что в национальной политике России должен быть реализован принцип "примата интересов национального большинства" заметно чаще ориентированы на разрешение национальных конфликтов "военным путем" по сравнению с теми, кто ориентирован на принцип "равноправия всех наций и народностей" при проведении национальной политики.

Итак, представленный материал в целом позволяет сделать два основных вывода. Во-первых, отношение стар-



**Рис. 8.** Мнение старшеклассников относительно мирных или военных способов разрешения национальных конфликтов в зависимости от их ориентаций на те или принципы во внутренней национальной политике (%). График А — школьники ориентированные на принцип равноправия всех наций и народностей; график В — школьники ориентированные на принцип примата интересов национального большинства. Слева — “национальные конфликты разрешимы только военным путем”; справа — “национальные конфликты нужно решать мирно и только путем переговоров”.

шеклассников к мирным или военным способам разрешения внутренних национальных конфликтов обусловлено в значительной степени материальным статусом семьи. Во-вторых, это отношение тесно связано с общими ценностными ориентациями относительно принципов проведения национальной политики.

### О политике в Ближнем Зарубежье.

Совершенно особый аспект современной национальной политики России связан с проблемами русскоязычного населения в Ближнем Зарубежье. Этот вопрос со всей остротой встал уже сразу после распада СССР. По сути дела он имеет две стороны. Одна — связана с проведением Россией политики по отношению к русскоязычному населению проживающему в Ближнем Зарубежье. Другая — с иммиграционной политикой. Отношение к эти двум аспектам и выяснялось в ходе опроса.

Сразу отметим, что в отличии от проблемы внутренних национальных конфликтов проблема русскоязычного населения в странах Ближнего Зарубежья для старшеклассников оказалась гораздо менее значимой. Каждый шестой школьник (15.5%) заявил, что для него эта проблема “безразлична”. Иными словами, если проблема внутренних национальных конфликтов рассматривается как “своя” и она значима, то к проблемам русскоязычного населения старшеклассники относятся более отстраненно.

Исследуя отношение старшеклассников к **принципам политики России в отношении к русскоязычному населению**, выделим несколько смысловых акцентов. Один из них связан с альтернативой: поддержка мирного переговорного процесса — силовой способ решения проблемы. Здесь следует отметить, что 27.2% опрошенных считают, что вопросы русскоязычного населения должны решаться только на основе переговоров. Указывают же на то, что Россия должна использовать силовые методы вплоть до военного вмешательства в случае дискриминации русскоязычного населения в два раза меньше — 13.0%.

Другой аспект, касается поддержки автономии русскоязычного населения в странах Ближнего Зарубежья. Здесь

можно выделить несколько возможных линий. Одна, — культурно–национальная поддержка; другая, — содействие в создании административных автономий с компактным проживанием русскоязычного населения; третья — включение русских автономий в состав России. Каждый четвертый старшеклассник (23.8%) считает, что Россия должна активно поддерживать национально–культурную автономию (выделять специальные средства для поддержки русских национальных школ, культурных центров, изданий и т.п.). Ориентации на политику поддержки стремления компактно проживающего русскоязычного населения в создании административных автономий придерживается немного — 7.4%. И, в то же время 14.2% старшеклассников считает, что в случае создания на территории стран Ближнего Зарубежья русскоязычных административных автономий Россия должна поддерживать в своей политике их стремление к включению в состав России. Таким образом, в целом практически пятая часть старшеклассников поддерживает политику создания русских административных автономий в Ближнем Зарубежье.

Наконец, следует отметить, что каждый восьмой старшеклассник (13.0%), по сути дела, проявляет установку на “отчуждение” от проблем русскоязычного населения в странах Ближнего Зарубежья, считая, что русскоязычное население должно решать все свои проблемы на территории стран Ближнего Зарубежья самостоятельно. Если же учесть, что 15.5% старшеклассников вообще оказались “безразличными” к этому вопросу, то можно сделать вывод о том, что в целом почти треть старшеклассников относится к проблеме русских в Ближнем Зарубежье отстраненно.

Между юношами и девушками обнаруживаются достаточно явные различия в отношении силового способа решения проблем русского зарубежья. Так, среди юношей каждый пятый (20.4%) считает, что в случае дискриминации русскоязычного населения Россия должна использовать силовые методы, вплоть до военного вмешательства. Среди девушек таких заметно меньше, — всего 8.1%. В то же время среди них больше тех, кто считает, что вопросы русскоязычного населения должны решаться только на основе мирных переговоров — 30.7% (среди юношей 22.1%). Если пол оказывается дифференцирующим фактором относительно предпочтений военного или мирного



решения вопросов, связанных с русскоязычным населением, то стратификационные факторы (уровень материальной обеспеченности или образования здесь себя не проявляют). Единственное, что можно отметить, так это то, что школьники с высшим образованием родителей несколько чаще отмечают необходимость проведения политики по поддержке национально-культурной автономии (со средним образованием матери 21.5%, с высшим — 24.8%; со средним образованием отца 19.2%, с высшим — 25.7%).

Понятно, что старшеклассники, считающие, что национальные конфликты разрешимы только военным путем чаще, по сравнению с теми, кто считает, что подобные конфликты нужно решать мирно и только путем переговоров, ориентируются на то, что Россия в случае дискриминации русскоязычного населения должна использовать силовые методы, вплоть до военного вмешательства (соответственно: 27.8% и 7.5%). Справедливо и обратное: сторонники мирного разрешения национальных конфликтов чаще считают, что и вопросы русскоязычного населения должны решаться только на основе мирных переговоров (соответственно: 32.8% и 8.2%). Подобная тенденция не столь тривиальна, как может показаться на первый взгляд. Дело в том, что здесь мы фиксируем по сути дела проекцию установок на решение внутринациональных конфликтов на способ разрешения проблем русскоязычного населения в Ближнем Зарубежье. Именно этот перенос в данном случае и интересен, поскольку несмотря на разницу политико-правовых контекстов национальных конфликтов (внутри России и вне ее территории) здесь проявляется общая установка, как своеобразная ценностная доминанта: либо — военный, силовой способ решения конфликта; либо — мирный, ориентированный на переговорный процесс.

Если предыдущая связь все-таки достаточно ожидаема, то связь вопросов о стратегии во внешней политике по отношению к русскоязычному населению с принципами внутренней национальной политики не столь очевидна. Между тем эта связь прослеживается, и прослеживается относительно тех же пунктов: военный, силовой способ решения проблем русскоязычного населения и мирный, переговорный. Так, сторонники того, что в основе внутренней политики России должен лежать принцип примата интересов национального большинства, чаще ориентированы на

то, что в случае дискриминации русскоязычного населения должны применяться силовые методы, вплоть до военного вмешательства — 18.9% (среди сторонников принципа равноправия всех наций и народностей 11.2%). Соответственно, доля сторонников мирного решения проблем русскоязычного населения среди первых составляет 18.7%, среди вторых — 31.3%. Иными словами, не только установка на силовой способ, но и установка на принцип доминирования национального большинства ориентирует старшеклассников на политику использования силовых способов решения проблем русскоязычного населения в Ближнем Зарубежье.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что, по сути дела основными дифференцирующими принципами в отношении к политике поддержки русскоязычного населения для старшеклассников выступает оппозиция: военный — мирный способ решения проблем. На силовой способ в большей степени ориентированы сторонники военных способов решения внутренних национальных конфликтов и ориентированные на принцип примата интересов национального большинства во внутренней политике. Таким образом, здесь проявляется особый тип формирования национальной идентичности — ориентированный на силу и национальное доминирование.

Теперь перейдем к другому аспекту, который связан с **иммиграционной политикой**. Следует отметить, что безразличных к этому вопросу старшеклассников заметно меньше, чем при ответе на вопрос о русскоязычном населении в Ближнем Зарубежье — 9.6%. Сам по себе этот факт достаточно характерен, поскольку показывает, что иммиграционные процессы для московских старшеклассников (также как и проблема внутринациональных конфликтов) имеют гораздо большую актуальность по сравнению с проблемами русскоязычного населения в зарубежье.

Мнение школьников относительно иммиграционной политики позволяет выявить не столько силовые установки (военный–мирный способ решения конфликта), сколько оценить их в модальности “открытость–закрытость”. И здесь обращает на себя внимание следующее обстоятельство. Весьма значительная часть (40.2%) старшеклассников считает, что должны быть введены жесткие ограничения на въезд и пребывание в России для лиц не русской

национальности по экономическим мотивам (наемным рабочим, торговцам и т.п.). Видимо эта проблема действительно сегодня достаточно актуальна. Поэтому ее и стоит соотнести с мнением школьников о закрытости или открытости Российского государства. Как мы отмечали [1], среди старшеклассников в целом вообще больше сторонников открытости во внешней политике — 51.9%, а сторонников закрытого государства меньше — 29.3%. Однако, когда вопрос переводится в более конкретную плоскость, как мы видим, начинают доминировать установки на закрытость. Иными словами в национальном вопросе проявляется в большей степени охранительная тенденция. К этому аспекту мы еще вернемся и рассмотрим его подробнее. В данный же момент остановимся на оценке школьниками реально существующей сегодня иммиграционной политики.

Следует заметить, что более одной четверти школьников (27.1%) считает, что реально существующая иммиграционная политика приводит к ущемлению интересов коренного населения и росту преступности. В этой связи возникает целый комплекс вопросов, например, — о связи подобной оценки с общим отношением к власти, или о связи этих ответов с отношением к принципам внутренней государственной национальной политики.

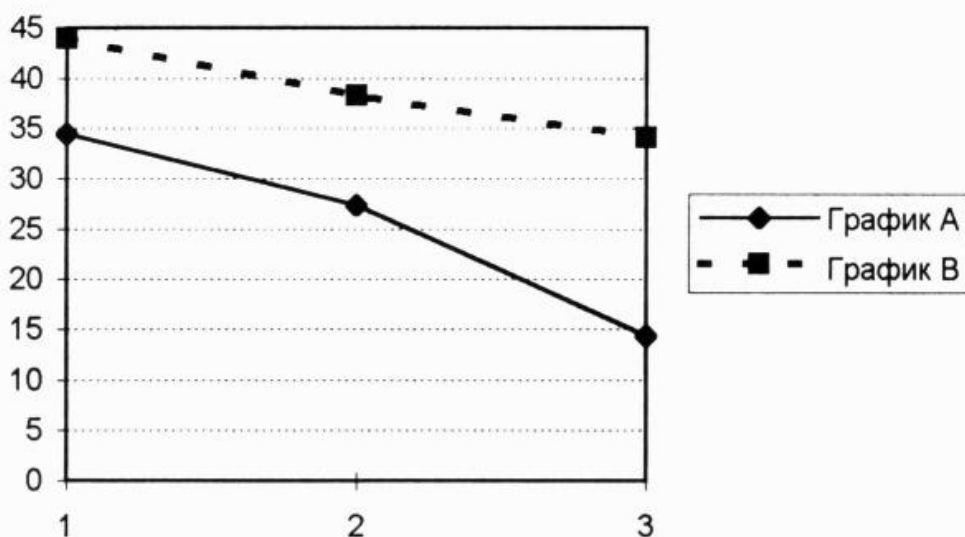
Рассмотрим теперь характер ответов старшеклассников на те варианты, которые, наоборот, предполагают открытость страны в своей иммиграционной политике. По мнению 14.7% опрошенных старшеклассников Россия должна предоставлять право политического убежища. Еще 7.0% считают, что Россия должна быть открыта для въезда беженцев и вынужденных переселенцев. Наконец, каждый пятый (20.3%) отмечает, что русские из стран Ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения российского гражданства. Как можно заметить, варианты предполагающие открытую иммиграционную политику в целом собирают меньше приверженцев.

Рассмотрим, как зависят взгляды старшеклассников на иммиграционную политику, в зависимости от социально стратификационных факторов.

В целом следует заметить, что школьники из высокообеспеченного слоя по сравнению со старшеклассниками из малообеспеченных и среднеобеспеченных слоев ока-

зываются заметно чаще безразличными к иммиграционной политике (соответственно: 19.0%, 6.9% и 9.8%). Это свидетельствует о том, что сама проблема иммиграции более затрагивает малообеспеченные и среднеобеспеченные слои. При этом следует заметить, что неудовлетворенность существующей политикой они высказывают гораздо чаще по сравнению со школьниками из высокообеспеченного слоя. Школьники из малообеспеченного слоя также чаще отмечают, что должны быть введены жесткие ограничения на въезд и пребывание в России лиц не русской национальности по экономическим мотивам. Эти тенденции отражены на рисунке 9.

Иными словами, школьники из малообеспеченных слоев более склонны поддерживать ограничения на въезд в страну и чаще демонстрируют защитную реакцию, поскольку в существующей политике они усматривают ущемление своих интересов. В свою очередь старшеклассники из высокообеспеченных слоев чаще указывают на то, что Россия должна предоставлять право политического убежища –



**Рис. 9.** Мнение старшеклассников из семей с разным уровнем дохода о том, что “реально существующая политика приводит к ущемлению интересов коренного населения и росту преступности (график — А) и о том, что “должны быть введены жесткие ограничения на въезд и пребывание лиц не русской национальности” (график — В) (%). 1 — школьники из семей с доходом ниже прожиточного минимума; 2 — школьники из среднеобеспеченных семей; 3 — школьники из высокообеспеченных семей.

14.3% (в малообеспеченном слое — 6.9%) и на то, что русские из стран Ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения гражданства — 19.8% (в малообеспеченном слое — 12.1%). Характерно, что школьники из среднеобеспеченного слоя по отношению к этим аспектам близки к высокообеспеченному.

Есть ряд характерных моментов, которые связаны с возрастной динамикой изменения мнений старшеклассников из разных социальных страт. Так, например, с возрастом среди юношей из высокообеспеченного слоя резко увеличивается доля школьников, считающих, что Россия должна предоставлять право политического убежища. С 12.1% в девятом классе до 26.3% — в одиннадцатом. В малообеспеченном и среднеобеспеченном слоях, наоборот наблюдается снижение (соответственно: с 10.7% до 6.7% и с 18.2% до 13.1%). С возрастом во всех социальных стратах наблюдается снижение числа сторонников мнения о том, что Россия должна быть открыта для въезда беженцев и вынужденных переселенцев. Так, например, среди юношей из малообеспеченного слоя их доля падает с 17.9% до 0.0%; в высокообеспеченном слое с 18.2% до 0.0%. Среди девушек из малообеспеченного слоя с 9.1% до 0.0%. Таким образом, школьники из малообеспеченного слоя с возрастом вообще отказываются от поддержки подобной линии в иммиграционной политике.

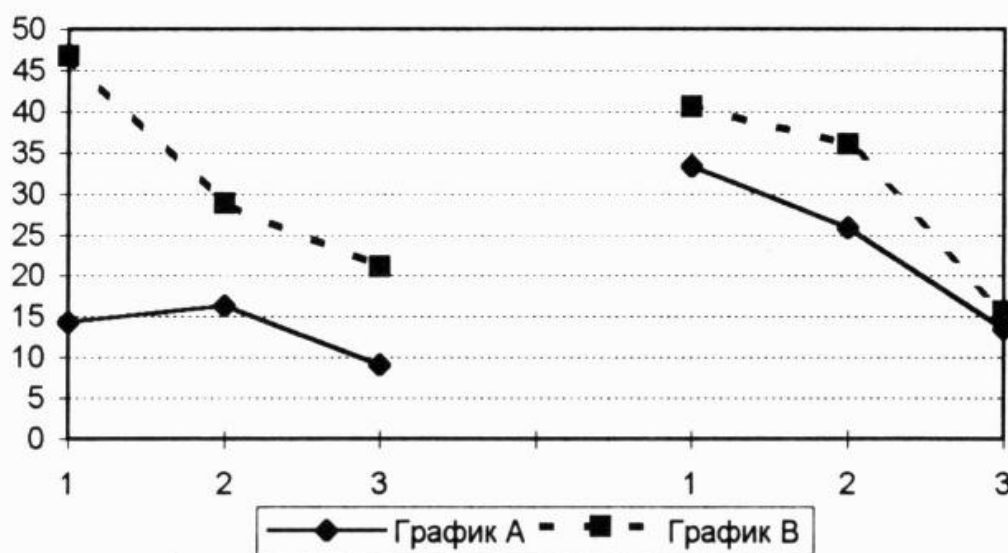
Если среди юношей из разных социальных слоев с возрастом несколько увеличивается доля считающих, что русские из стран Ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения гражданства (в малообеспеченном слое с 17.9% до 20.0%, в высокообеспеченном с 18.2% до 26.3%), то среди девушек в малообеспеченном слое их доля увеличивается от девятого к одиннадцатому классу с 3.0% до 15.6%, а в высокообеспеченном падает с 21.6% до 9.4%. Таким образом, здесь мы фиксируем разную возрастную динамику среди девушек из бедных и богатых семей.

Достаточно характерна динамика мнений относительно ввода жестких ограничений на въезд и пребывание в России лиц не русской национальности по экономическим причинам. Так, среди юношей из малообеспеченного и среднеобеспеченного слоев их доля увеличивается (соответственно: с 35.7% до 40.0% и с 36.9% до 44.0%), а в

высокообеспеченном падает (с 21.2% до 15.8%). Среди девушек тенденция в малообеспеченном и высокообеспеченном слоях одинакова: за введение жестких ограничений для въезда лиц не русской национальности у малообеспеченных доля увеличивается с 42.4% до 50.0%; среди высокообеспеченных с 40.5% до 53.1%.

Наконец, особый интерес представляет оценка реально существующей иммиграционной политики, как политики, которая ведет к ущемлению интересов коренного населения, среди школьников из семей с разным уровнем дохода. Эти тенденции отражены на рисунке 10.

Как можно заметить, среди юношей во всех социальных слоях с возрастом растет доля недовольных этим аспектом существующей политики. Причем с возрастом наиболее резко она увеличивается в малообеспеченном слое. Среди девушек же тенденция увеличения недовольных прослеживается лишь в малообеспеченном и среднеобеспеченном слоях. Стоит обратить внимание и на то, что среди девушек доля недовольных иммиграционной полити-



**Рис. 10.** Динамика изменения мнений школьников из семей с разным уровнем дохода о том, что реально существующая иммиграционная политика приводит к “ущемлению интересов коренного населения и росту преступности” (%). График А — девятый класс; график В — одиннадцатый класс. 1 — школьники из семей с доходом ниже прожиточного минимума; 2 — школьники из среднеобеспеченных семей; 3 — школьники из высокообеспеченных семей. Слева — юноши; справа — девушки.

кой как политикой ущемляющей интересы коренного населения выше по сравнению с юношами уже в девятом классе.

В целом, обобщая полученные материалы, можно сделать вывод о том, что с возрастом мнения школьников из бедных и богатых семей все более дифференцируются. Причем школьники из малообеспеченных слоев с возрастом все более занимают охранительную позицию и более критичны по отношению к существующей иммиграционной политике.

В отличие от материального статуса семьи, уровень образования родителей практически не оказывает сколько-нибудь заметного влияния на мнение старшеклассников относительно общих принципов и существующего характера иммиграционной политики. Можно лишь отметить, что школьники с высшим образованием родителей чаще придерживаются мнения о том, что русские из стран Ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения российского гражданства. Со средним образованием матери так считает 11.8%, а с высшим — 24.6%; со средним образованием отца — 15.7%; с высшим — 22.3%.

Взгляды старшеклассников о принципах иммиграционной политики целесообразно также соотнести с их представлениями о государственности, принципах внутренней национальной политики, толерантностью к другим вероисповеданиям и ряду других общих политических аспектов.

Проведенный в этой связи анализ полученных нами материалов показывает, что старшеклассники, считающие для России приемлемыми тоталитарный режим или режим военной диктатуры, более склонны и к введению жестких ограничений на въезд и пребывание в России лиц не русской национальности по сравнению с теми, кто ориентирован на демократический режим или бывший советский. Соответственно: среди ориентированных на бывший советский режим указывают на необходимость ограничений на въезд лиц не русской национальности 38.7%, среди ориентированных на демократический режим — 40.1%, а среди ориентированных на тоталитарный режим — 52.6%, среди ориентированных на режим военной диктатуры — 59.7%.

Среди тех, кто определяет границы России границами славянских государств, входящих в СНГ, значительно больше тех кто считает, что русские из стран Ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда в Россию и получения российского гражданства — 44.6%. Для сравнения, — среди тех кто определяет границы России границами бывшего СССР таких 16.3%, ныне существующими границами России — 19.4%, границами республик РФ — 15.6%. В этом отношении очевиден факт ценностной значимости национальной идентичности на взгляды старшеклассников относительно иммиграционной политики. И в то же время, среди тех, кто определяет Россию в рамках ее нынешних границ гораздо меньше сторонников ввода жестких ограничений на въезд и пребывание лиц нерусской национальности — 34.0%. Среди определяющих Россию границами СССР — 44.1%, границами СНГ — 46.4%, границами славянских государств — 42.9%.

Понятно, что по своему содержанию сам взгляд на характер иммиграционной политики должен быть тесно связан вообще с базовыми установками на открытость или закрытость российского государства. И, действительно, среди тех кто видит Россию закрытой страной заметно больше считающих, что должны быть введены жесткие ограничения на въезд в Россию лиц нерусской национальности по экономическим причинам — 50.9% (среди тех кто считает, что Россия должна быть открытой страной таких 34.7%). Следует отметить, что установка на открытость или закрытость проявляется не только в этом отношении. С одной стороны установка на открытость так же, как и альтернативная ей установка на закрытость, связана с национальным аспектом иммиграционной политики. Так, школьники, считающие, что Россия должна быть открытой страной чаще указывают на то, что русские из стран ближнего Зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения российского гражданства — 24.0% (среди сторонников закрытого типа государства таких 15.1%). Но помимо национального аспекта установка на открытость государства проявляется так же и в том, что старшеклассники с подобной установкой чаще отмечают такой аспект как предоставление права политического убежища — 18.5% (среди сторонников закрытого типа государства — 10.9%). Подобная тенденция представляется нам крайне важной,



поскольку показывает, что сама по себе установка на открытость выводит в более широкий контекст представлений об иммиграционной политике, и не замыкается исключительно на национальной проблематике.

Следует отметить, что отношение к введению жестких ограничений на въезд в Россию лиц нерусской национальности по экономическим мотивам оказывается достаточно мощным фактором, дифференцирующим мнения старшеклассников, поскольку с ним оказывается связан целый ряд смысловых ценностных установок старшеклассников. Так, например, среди старшеклассников, отмечающих, что они испытывают чувство унижения своего национального достоинства от хождения в России иностранных валют доля приверженцев политики жестких ограничений для въезда лиц нерусской национальности составляет 49.2%, а среди тех кому хождение иностранных валют придает большую уверенность таких 34.3%. Среди тех, кто за признание православия в качестве официальной религии, придерживаются политики жестких ограничений въезда лиц нерусской национальности 46.3%, а среди сторонников светского государства — 39.9%. Среди тех, кто во внутренней национальной политике придерживается принципа примата интересов национального большинства также больше сторонников введения жестких ограничений для въезда лиц нерусской национальности, чем среди тех кто ориентирован на принцип предполагающий равноправие всех наций и народностей (соответственно: 50.5% и 40.7%). Те, кто видит основную причину внутренних национальных конфликтов в деятельности зарубежных спецслужб, также чаще за введение жестких ограничений на въезд лиц нерусской национальности по сравнению с теми, кто считает что в основе внутренних национальных конфликтов лежат объективные причины (соответственно: 52.7% и 38.5%). Наконец, те, кто за применение Россией силовых методов, вплоть до военного вмешательства в случае дискриминации русскоязычного населения, также чаще за ввод жестких ограничений для въезда лиц нерусской национальности по сравнению с теми, кто склонен считать, что политика России должна быть ориентирована на поддержку национально-культурной или административной автономии (соответственно: 55.0%, 42.8%, 39.5%).

Таким образом, перечисленные факты показывают, что в основе поддержки принципа введения жестких ограничений для въезда лиц нерусской национальности лежит целый комплекс ценностных установок, проявляющихся не только в общей ориентации на закрытость страны, но и связанных с целым рядом охранительных моментов, силовыми ориентациями, униженностью национального достоинства, полаганием внешнего врага и т.д.

Политики открытого въезда, без всяких ограничений для русских придерживаются чаще те, кто видит природу национальных конфликтов в объективных причинах (32.1%), считающих что российское государство должно быть светским (22.2%), поддерживающих стремление русскоязычного населения к административной автономии (37.8%).

В целом же, как показывают материалы проведенного исследования, смысловой центр понимания сути иммиграционной политики по отношению к странам Ближнего Зарубежья связан у старшеклассников с таким аспектом, как ограничение на въезд и пребывание в России лиц нерусской национальности по экономическим причинам. Именно с этим аспектом наиболее связаны общие ценностные ориентации старшеклассников относительно российской государственности, принципов национальной политики. В этой связи можно говорить о том, что в старшем школьном возрасте формируется определенный тип национальной идентичности, связанный с охранительными установками, национальной закрытостью, низкой толерантностью к другим национальностям.

## Выводы

Представленные выше результаты социологического исследования позволяют высказать несколько соображений общего характера.

1. Предваряя статью, мы отмечали, что основной целью работы является желание показать то, как становление социальной идентичности в старшем школьном возрасте преобразует ценностное видение проблем касающихся национальной политики. В определенном смысле само предположение о влиянии социальной идентичности на отношение к национальной проблематике можно рассматривать как **гипотезу** нашего исследования. И здесь важно подчеркнуть, что сама подобная связь безусловно

определена реальным историческим и социокультурным контекстом. Вне этого контекста ее искать бессмысленно и, более того, в другом социокультурном контексте она может существовать иначе или вообще может не проявиться. Действительно достаточно общая закономерность, связанная с тем, что в старшем школьном возрасте происходит становление социальной идентичности (формируется **классовая психология** — Л.С.Выготский), совершенно не предполагает жесткой связи этой “классовой психологии” с отношением к **национальной проблематике**. Повторимся, — в другом социокультурном контексте, в других исторических и государственных реалиях национальная проблематика может иметь весьма периферийное значение в процессе социального самоопределения. Поэтому сам факт обнаружения подобной достаточно отчетливой связи в нашем исследовании свидетельствует о том, что национальная проблематика, национальный вопрос, имеет весьма существенное значение в смысловом пространстве социального самоопределения современного российского старшеклассника.

2. Материалы исследования показывают, что на протяжении старшего школьного возраста достаточно интенсивно происходит процесс становления социальной идентичности. Так, к одиннадцатому классу по своим ценностным ориентациям учащиеся из разных социальных страт уже существенно отличаются друг от друга. При этом все более начинают расходиться взгляды школьников из семей с низким и высоким уровнем материальной обеспеченности. Особым образом эти различия в ценностных ориентациях проецируются и на сферу национальной политики. В этой связи следует обратить внимание на то, что принадлежность к разным социальным стратам формирует два принципиально разных типа отношения к национальному вопросу.

Так, школьники из бедных семей чаще придерживаются необходимости соблюдения принципа “равноправия” в национальной политике, а учащиеся из высокообеспеченных семей — принципа “примата интересов национально-большинства”. Подобное различие весьма характерно, поскольку оно в принципе свидетельствует о том, что учащиеся из низких социальных слоев склонны отрицать принцип **социальной вертикали** (иерархии), в то время как уча-

щиеся из высокообеспеченного слоя, находящиеся наверху социальной лестницы, наоборот подчеркивают важность этого принципа иерархии (в данном случае именно эти глубинные установки этих двух групп и проявляются на национальной проблематике). Это различие во взглядах на принципы национальной политики у представителей групп, стоящих на верхних и нижних ступенях социальной лестницы, следует сопоставить с их отношением к элите. И здесь характерно, что представители низшего слоя более склонны обвинять в национальных конфликтах центральную власть, а представители высокообеспеченного слоя — местные национальные элиты. Таким образом, высокообеспеченный слой оказывается более лоялен к федеральной элите (и в этом проявляется его “социальная солидарность”), в то время как низкообеспеченный наоборот к ней более критичен. В принципе этот момент хорошо известен в марксистской литературе — в лозунге “пролетарии всех стран соединяйтесь!” как раз фиксируется именно классовая солидарность, и в этом отношении собственная национальная буржуазия ничуть не лучше другой. Поразительно то, что эта логика формирования классовой идеологии проявляется на достаточно глубинном уровне уже в старшем школьном возрасте.

Таким образом, мы видим, что для школьников из высокообеспеченного слоя, во-первых, оказывается ценностно значимым сам принцип социальной иерархии, и, во-вторых, для них характерна поддержка уже сложившейся социальной иерархии (лояльность к центральной власти). Напротив, представители низшего слоя склонны отрицать как сам принцип иерархии, так и более критичны к центральной власти. Но этим различие данных двух групп не ограничивается. Так, материалы исследования позволяют выявить особенности сознания этих двух групп не только в модальностях “иерархическое — не иерархическое”, “свое-чужое”, но и в модальностях “военный (силовой) — мирный”, “открытость-закрытость”. В этой связи характерно, что школьники из малообеспеченных семей более склонны поддерживать силовой способ разрешения национальных конфликтов. В то же время они более склонны проявлять защитную охранительную реакцию, считая, что существующая национальная политика ведет к ущемлению

интересов коренного населения, требуя введения жестких ограничений на въезд иммигрантов из стран СНГ.

Обобщая, мы можем сделать вывод о том, что у представителей низкого социального слоя в старшем школьном возрасте формируется достаточно сложная и конфликтная структура сознания: за внешней декларацией идеологии равенства стоит целый комплекс защитных реакций, предполагающих и демонстрацию силы, и закрытость.

3. Анализ материалов показывает, что отношение старшеклассников к различным аспектам проведения национальной политики оказывается тесно связанным с общими установками на тип властных отношений (демократия–тоталитаризм, федерализм–унитарность), ориентацией на тип проведения внешней политики, отношением к религии и целому ряду других аспектов. В этой связи можно думать, что само это отношение может быть описано базальными культурологическими оппозициями: верх–низ, свое–чужое, сила–слабость, открытость–закрытость и др. Через инверсии этих отношений возможно могут быть и описаны те содержательные особенности, которые характерны для становления социальной идентичности и национального самосознания в старшем школьном возрасте.

### Литература

1. *Собкин В.С.* Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. — М.: ЦСО РАО, 1997. — 318 с.
2. *В.С.Собкин.* Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков. — Ценностно–нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. — М.: ЦСО РАО, 1995 — с.6–63
3. *В.С.Собкин, Г.А.Емельянов.* Ценностные ориентации школьников Тувы.— Ценностно–нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. Том III. Выпуск IV. — М.: ЦСО РАО, 1995 — с.64–98
4. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.

# ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБЛАСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Углубленный анализ национально обусловленной специфики сознания подростков, а также влияния социо-культурного окружения на процессы формирования у них национальной идентичности предполагает обращение к психосемантическому исследованию.

В психологической литературе накоплен определенный опыт экспериментальных исследований сознания ряда социо-этнических групп с помощью основного метода экспериментальной психосемантики [9, 10, 11, 18, 22] — метода реконструкции семантических пространств, которые представляют собой “совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты (значения) некоторой содержательной области” [11, с. 45] — в данном случае области межнационального восприятия.

Категории значений (понятий), с одной стороны, являются образующими индивидуального сознания, а, с другой, — частью общественного сознания, включая в себя как научные, так и житейские компоненты общественно-исторического опыта. Соответственно, существуют различные формы общественного сознания — национально-культурная, групповая — возрастная, профессиональная, обуслов-

ленная половой принадлежностью и т.п. Каждая из этих форм налагает определенные ограничения на категориальную структуру собственно сознания субъекта, которое в свою очередь имеет еще и свои специфические индивидуальные особенности как продукт субъективного опыта.

В настоящей работе предпринята попытка исследования категориальной структуры той формы общественного сознания, которую называют национально-культурной в ее репрезентации на групповом уровне учащихся старших классов — представителей различных национальностей (русские, евреи, тувинцы, татары и башкиры) и вероисповеданий (христианство (православие), иудаизм, буддизм-ламаизм и ислам). Нашей задачей было выявление особенностей восприятия подростками национальной и религиозной реальности как части присущей им имплицитной картины мира. Психосемантический подход позволяет не только реконструировать структуру категорий сознания через анализ семантических пространств, но и фиксировать специфику отношения к тем или иным конкретным объектам исследуемой реальности.

В настоящем психосемантическом исследовании мы опирались на разработанный нами ранее методический арсенал в области экспериментальной психосемантики [3–6, 10, 13–16, 18]. Так, учитывая опыт предыдущих исследований в сфере межнационального восприятия [9, 18], мы сочли целесообразным провести дифференцированный анализ объектных категорий и категорий, отражающих субъект-субъектные отношения в данной содержательной области. Основанием подобного разделения послужило то, что в результате устного опроса испытуемых, участвовавших в этих экспериментальных исследованиях, было выявлено, что часть из них оценивала представителей той или иной национальной группы, остальные же оценивали народ в целом. При этом самими испытуемыми отмечалось, что для них было существенным моментом более однозначная конкретизация объекта шкалирования, потому что в одном случае их оценка отличалась бы от другого.

Таким образом, мы предположили, что оценка представителя той или иной национальности, этноса исходит во многом из опыта реального взаимодействия, из опыта практического общения или определяется восприятием конкретных стереотипов культуры — литературы, кино, те-

левидения, т.е. предполагает описание субъекта отношений. Оценивание же народа, национальности в целом опирается прежде всего на знание истории, традиций, культуры этого народа, современной социо–политической ситуации, а также на определенные представления, основанные на материалах средств массовых коммуникаций и мнениях той социальной группы людей, в которую включен сам оценивающий. Таким образом, здесь речь идет об оценке народа как объекта социо–этнической реальности. Соответственно, нами были построены две серии эксперимента, в одной из которых испытуемым предлагалось по ряду шкал оценить определенные народы, национальности, а во второй — представителей тех же самых народов, национальностей.

Особое выделение для оценивания национальных и религиозных стереотипов как субъектов отношений во второй серии исследования позволило нам поставить в этот ряд понятия “Я” и “идеальное Я”. Тем самым мы получили возможность рассматривать разрыв между этими составляющими “Я–концепции” в семантическом пространстве как зону личностно–смысловых напряжений при формировании национальной идентичности. Здесь мы продолжаем линию анализа “Я–концепции” в старшем подростковом возрасте, начатую при исследовании соотношения образов “Я–реальное” и “Я–идеальное” в самосознании подростков в области социо–профессиональной сферы [13, 16].

## ЭТНО–СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВАНИЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ВОСПРИЯТИИ НАРОДОВ, НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

**Методическая процедура** настоящего эксперимента представляла собой модифицированный Семантический Дифференциал, апробированный нами в предыдущих исследованиях [9, 18]. Испытуемым давалась инструкция оценить определенные народы, национальности по предъявленному набору характеристик по 6–балльной шкале от 0 до 5 (0 означало отсутствие того или иного качества у того или иного объекта, 5 — его максимальную выраженность).

**Объектами шкалирования** являлись народы: русский, еврейский, украинский, татарский и греческий (основания



выбора этнических групп — см.[2])<sup>1</sup>, а также ряд оценочных и обобщенных позиций — “народ, которым я восхищаюсь”, “антипатичный мне народ”, “народ-завоеватель”, “покоренный народ”.

Оценивание проводилось по 15 **характеристикам**: спокойный, покорный, открытый, отсталый, воинственный, выносливый, талантливый, сплоченный, гостеприимный, сильный, религиозный, расчетливый, мудрый, свободолюбивый, трудолюбивый.

**Выборка.** В эксперименте принимали участие 387 испытуемых: 167 русских и 69 евреев — московских старшеклассников, 47 русских, проживающих в Туве, 62 тувинца, 49 татар и 40 башкир, проживающих в Перми и Пермской области. Возраст испытуемых — от 15 до 17 лет.

**Обработка результатов.** Суммарные матрицы данных (отдельно по подросткам каждой группы) обрабатывались методом факторного анализа с вычислением значений факторов для каждого объекта шкалирования.

### Категориальная структура обыденного сознания подростков при восприятии народов

В данной серии психосемантического исследования нами были получены факторные матрицы, согласно которым можно сказать, что в целом подростки имеют три значимых инвариантных основания классификации при восприятии народов.

Первый фактор во всех подвыборках может быть интерпретирован как **Открытость–Воинственность** того или иного народа по отношению к другим (Таблица 1). Здесь нужно отметить, что, говоря об инвариантности категорий, мы отнюдь не утверждаем их абсолютной тождественности, поскольку каждая из них может иметь свои специфические семантические нюансы.

Единственное существенное отличие, которое мы здесь можем фиксировать, — это отсутствие противопоставления **Открытости** народа его **Воинственности** у русских

---

<sup>1</sup> При исследовании группы тувинских подростков в список были включены народы, составляющие их этническое окружение: монгольский, алтайский, хакасский, бурятский, и, напротив, исключены те народы, которые реально не проживают в Туве - украинский, греческий, еврейский [12].

**Таблица 1. Нагрузки шкал Фактора 1, выделенного в группах старшеклассников.**

	национальные группы подростков					
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	тувин- цы	тата- ры	башки- ры
открытый	.99	.98	.95	.97	.90	.89
гостеприимный	.95	.93	.93	.92	.98	.83
трудолюбивый	.95	.91	.90	.86	.61	.52
спокойный	.94	.91	.95	.88	.95	.90
талантливый	.79	.69	.83	.54	.76	.87
мудрый	.72	.67	.83	.63	.64	.64
религиозный	---	---	.95	.56	.94	.89
воинственный	---	-.51	-.71	-.81	-.61	-.89

подростков–москвичей, а также отсутствие включения у них в этот фактор характеристики “религиозный”, который составляет самостоятельный фактор в этой группе испытуемых (**Религиозность**, с нагрузкой .71 у москвичей и .76 у русских, проживающих в Туве). Это говорит о том, что религиозность для старшеклассников русской национальности отражает особую, не связанную с другими категорию сознания в области восприятия этно–социальных объектов действительности.

Для всех остальных групп испытуемых — евреев, тувинцев, татар, башкир и русских, живущих в Туве, настоящую категорию сознания в данном случае определяют полюса **Открытость — Враждебность (воинственность)**, причем в полюс “Открытости” характеристика “религиозность” включена с весьма высоким значением.

Вторую выделенную нами в этой серии эксперимента категорию также можно считать инвариантной для всех групп испытуемых. Она представлена на Таблице 2.

Из Таблицы 2 видно, что для подростков русской и еврейской национальностей данный фактор является биполярным, когда категория **Силы** народа как единой сплоченной единицы противопоставляется **Покорности** как выражению слабости народа, его отсталости. При этом в русской группе полюс Силы включает в себя характеристику “воинственный”. Это позволяет нам интерпретировать данный фактор, полученный в подвыборке русских старшеклассников–москвичей, в терминах концепции Л. Гумилева [7] как **Сила, пассионарность — Покорность, апас-**

**Таблица 2. Нагрузки шкал Фактора 2, выделенного в группах старшеклассников.**

качества	национальные группы подростков					
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	тувинцы	татары	башкиры
сильный	.95	.93	.95	.91	.90	.83
расчетливый	.91	.87	.92	.83	.81	.94
сплоченный	.89	.80	.83	---	.92	.94
свободолюбивый	.84	.82	.88	.81	.86	.92
выносливый	.78	.72	.78	.64	.76	.97
воинственный	.77	---	---	---	---	---
отсталый	-.95	-.91	-.92	---	---	---
покорный	-.81	-.83	-.69	---	---	---

**сионарность**, что придает особую содержательную специфику данному основанию классификации.

В трех других национальных группах подростков — тувинцев, татар и башкир — этот фактор является униполярным — это категория **Силы** народа. При этом характеристики “покорность” и “отсталость” составляют в этих подвыборках самостоятельный фактор (Таблица 3). Здесь, с нашей точки зрения, важно отметить, что, если для татар и башкир произошло просто разделение “Силы” и “Слабости” того или иного народа на отдельные самостоятельные факторы, то у тувинцев мы наблюдаем особую содержательную специфику дифференциации этой категории. Если во втором факторе у них наибольшее значение имеют именно “силовые” характеристики народа — “сильный”, “выносливый”, “расчетливый”, “свободолюбивый”, то **Покорности** народа они противопоставляют только **Сплоченность**.

Таким образом, в данной серии нашего психосемантического исследования мы получили следующие основа-

**Таблица 3. Нагрузки шкал Фактора 3, выделенного в группах старшеклассников тувинской, татарской и башкирской национальностей.**

качества	национальные группы подростков		
	тувинцы	татары	башкиры
отсталый	.88	.94	.53
покорный	.77	.66	.78
сплоченный	-.86	---	---

**Таблица 4. Основания классификации, присущие подросткам при восприятии ими различных народов.**

Националь-ности	факторы		
	1	2	3
русские	Открытость	Сила-Покорность	Религиозность
евреи	Открытость-Воинственность	Сила-Покорность	---
тувинцы	Открытость-Воинственность	Сила	Сплоченность-Покорность
татары	Открытость-Воинственность	Сила	Покорность
башкиры	Открытость-Воинственность	Сила	Покорность

ния классификации, присущие подростками при восприятии народов (Таблица 4).

На основании рассмотрения полученных факторных структур в исследуемых нами подвыборках испытуемых можно сделать вывод, что при наличии инвариантности категорий сознания в области межнационального восприятия имеющиеся определенные семантические особенности свидетельствуют об этнически обусловленной специфике ментального пространства старших подростков данных национальных групп. Особо, как нам представляется, следует отметить следующие моменты:

1. Русских подростков вне зависимости от региона проживания отличает выделение **религиозности** в автономную категорию сознания при восприятии народов.

2. Только для русских подростков характерно включение характеристики "воинственность" в категорию **Силы** народа.

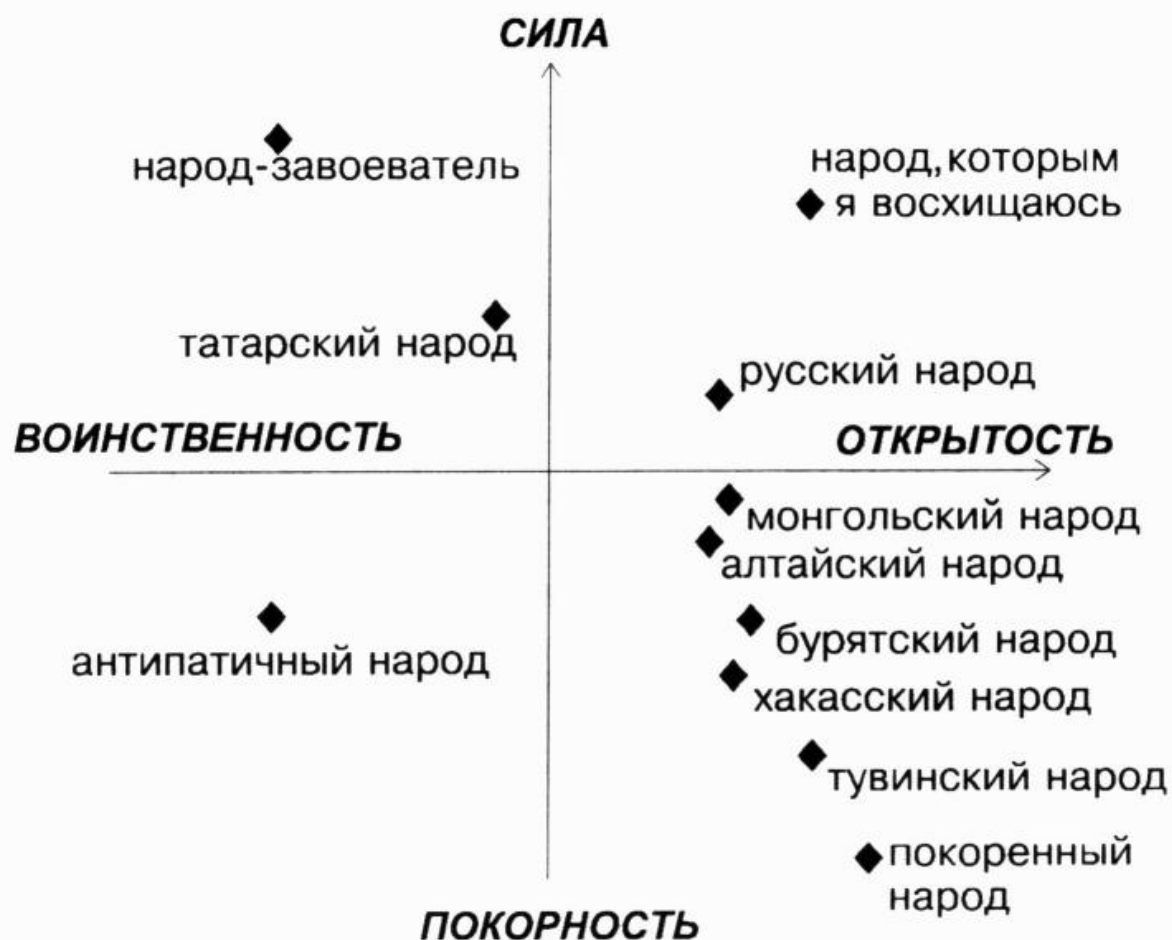
3. Для тувинских старшеклассников характерна особая поляризация в сознании **Сплоченности** народа, с одной стороны, и **Покорности**, с другой.

### **Оценка подростками своего собственного народа в пространствах полученных категорий–факторов**

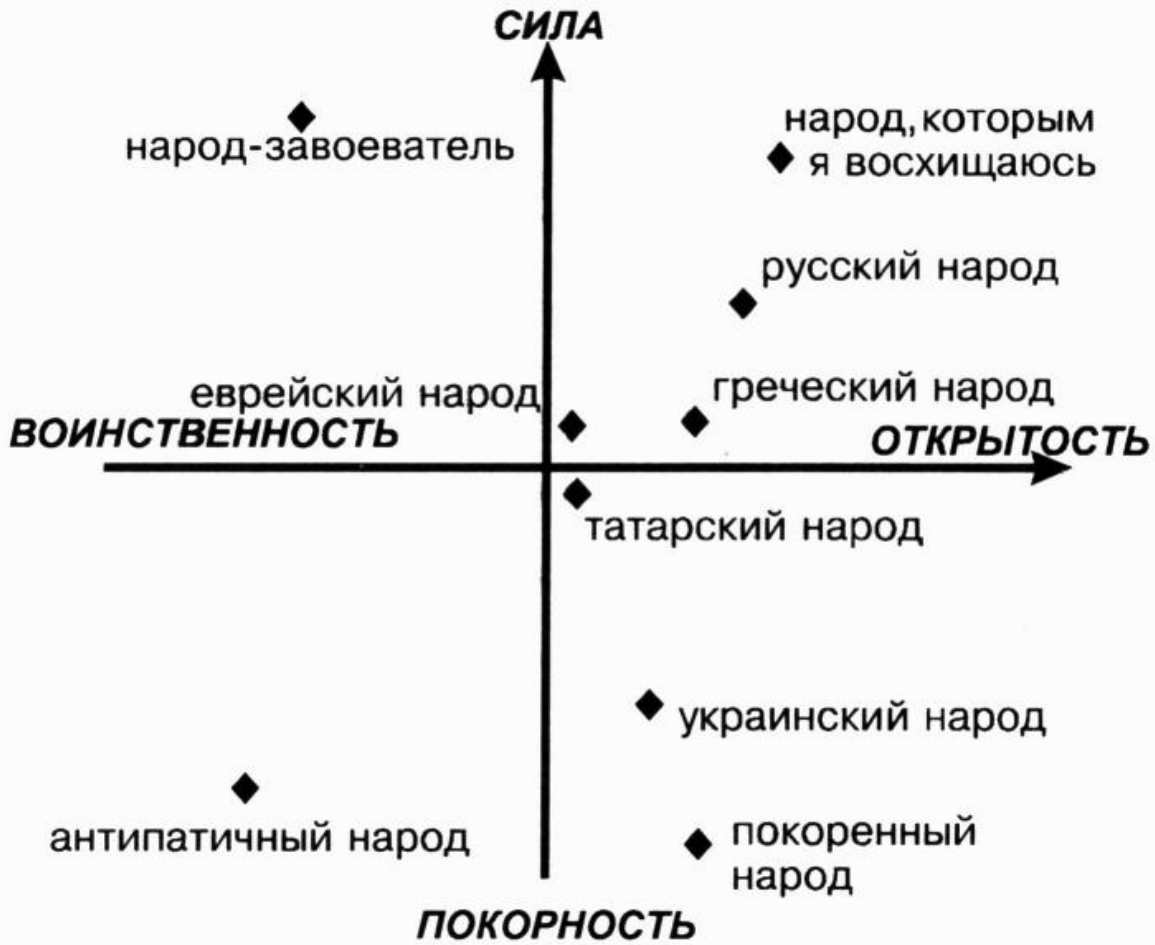
Ниже представлены рисунки, на которых показано, как в пространстве рассмотренных категорий размещены предложенные нами старшеклассникам для оценки те или иные народы.

Как видно из рисунков 1 — 7, факторные оппозиции, как правило, задаются стереотипными категориями “народ-завоеватель”, “антипатичный мне народ”, “покоренный народ” и “народ, которым я восхищаюсь”, каждая из которых воплощает в себе определенное оценочное качество. Так, “покоренный народ” определяется *Покорностью* (*Апассионарностью*); “антипатичный народ” воплощает в себе и *Покорность* (*Апассионарность*), и отсутствие *Открытости* (*Воинственность*); “народ-завоеватель” фиксирует, с одной стороны, отсутствие *Открытости* (*Воинственность*), а с другой стороны, — *Силу* (*Пассионарность*); “народ, которым я восхищаюсь” воплощает в себе *Открытость* и *Силу* (*Пассионарность*).

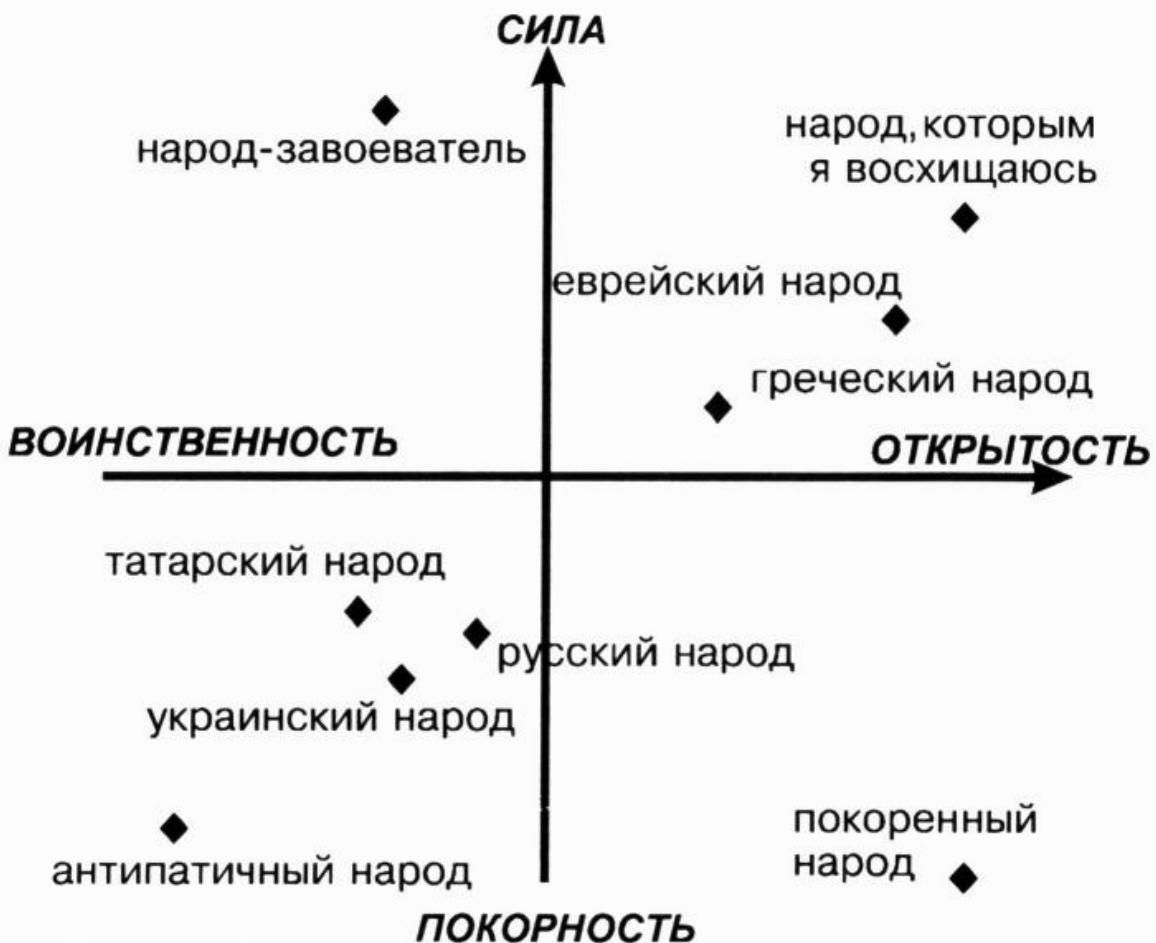
В контексте этих оценочных оппозиций большинство конкретных народов размещены по сути дела вокруг нулевых осей факторов. Это означает, что наличие той или иной содержательной категории в сознании отнюдь не однозначно предполагает ее конкретное воплощение в реальном объекте, если соответствующий объект не является заданным.



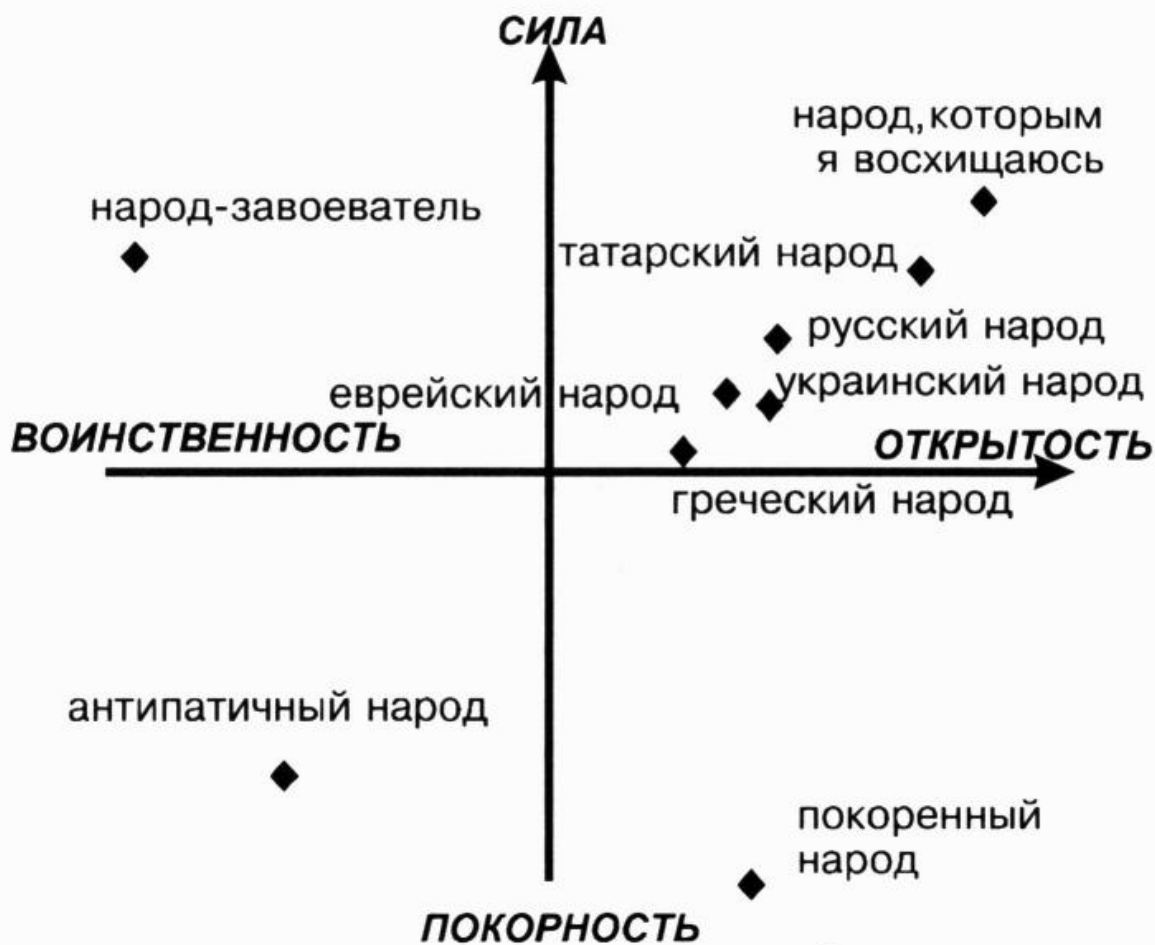
**Рис. 1. Русские (Тува).**



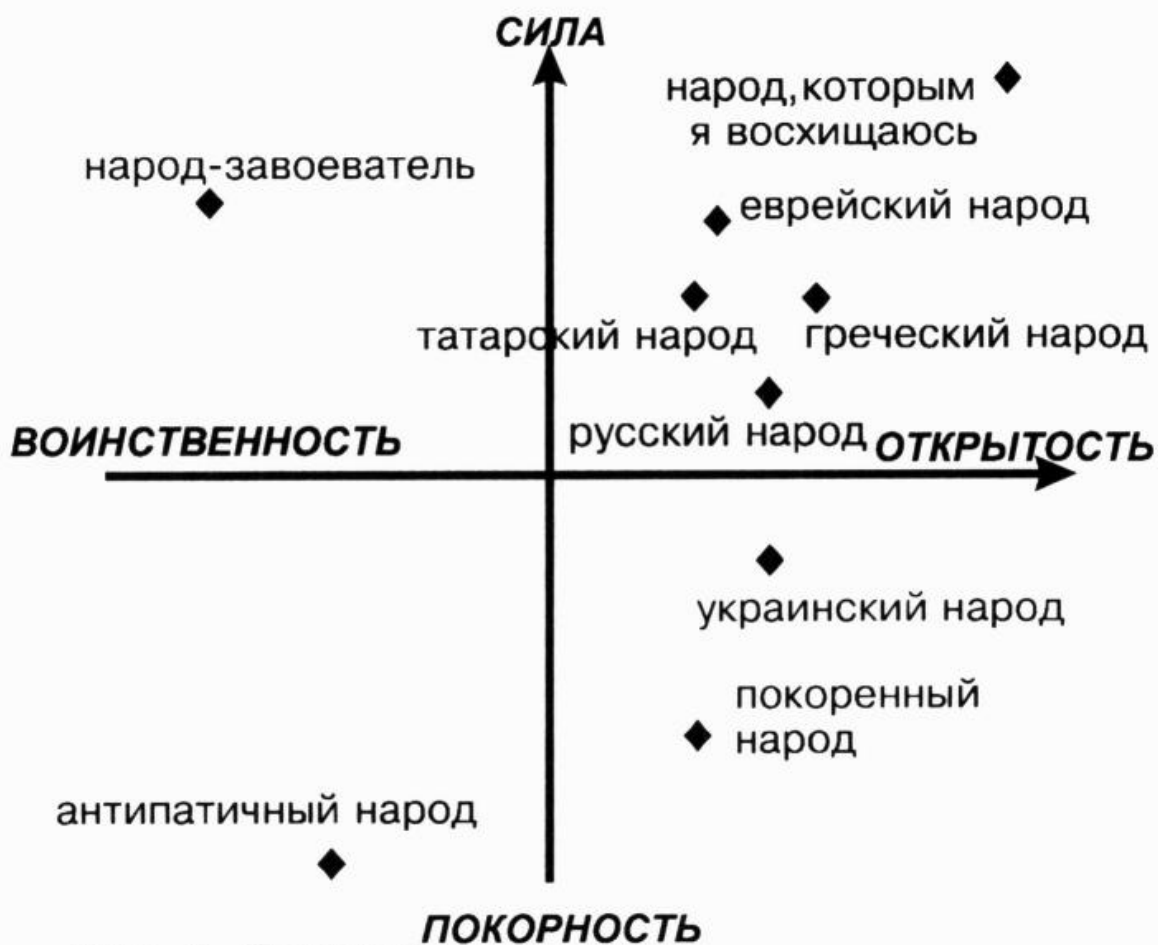
**Рис. 2. Русские (Москва).**



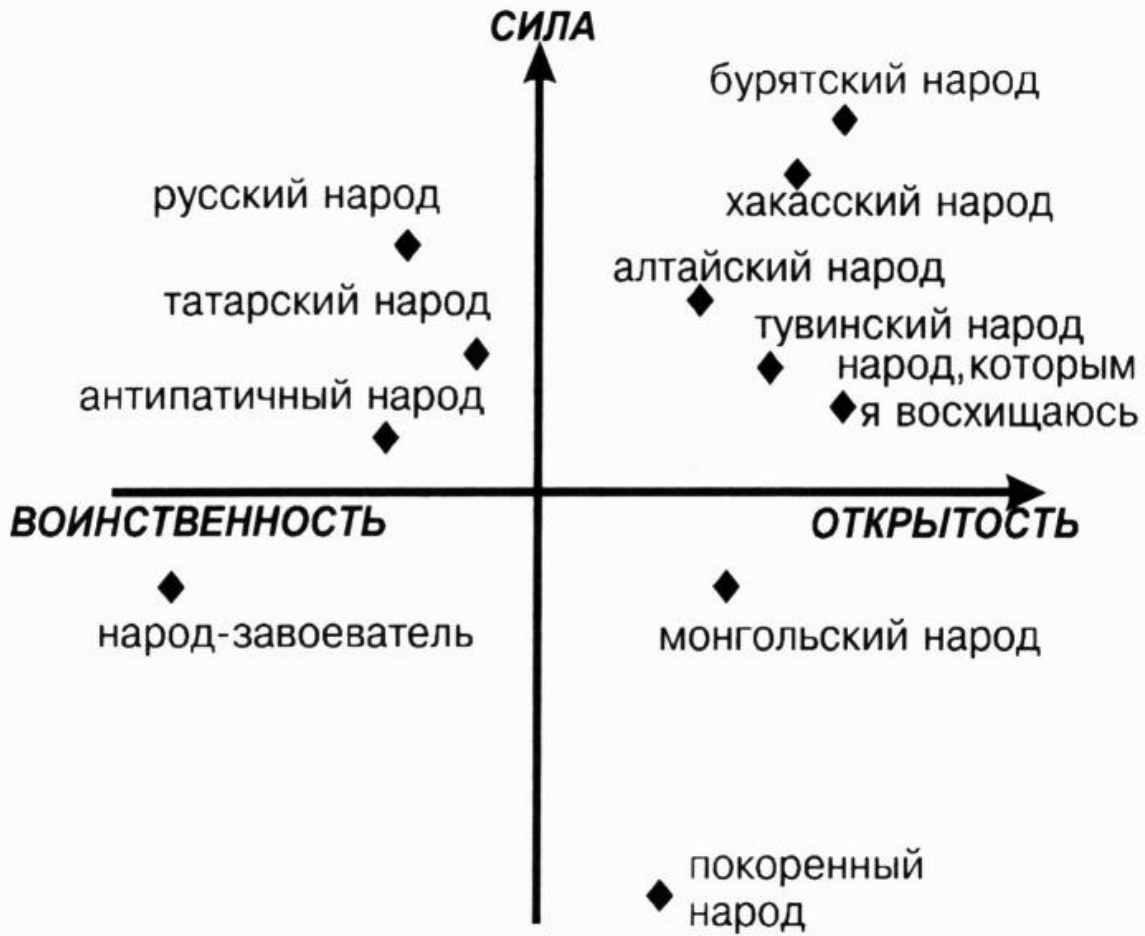
**Рис. 3. Евреи.**



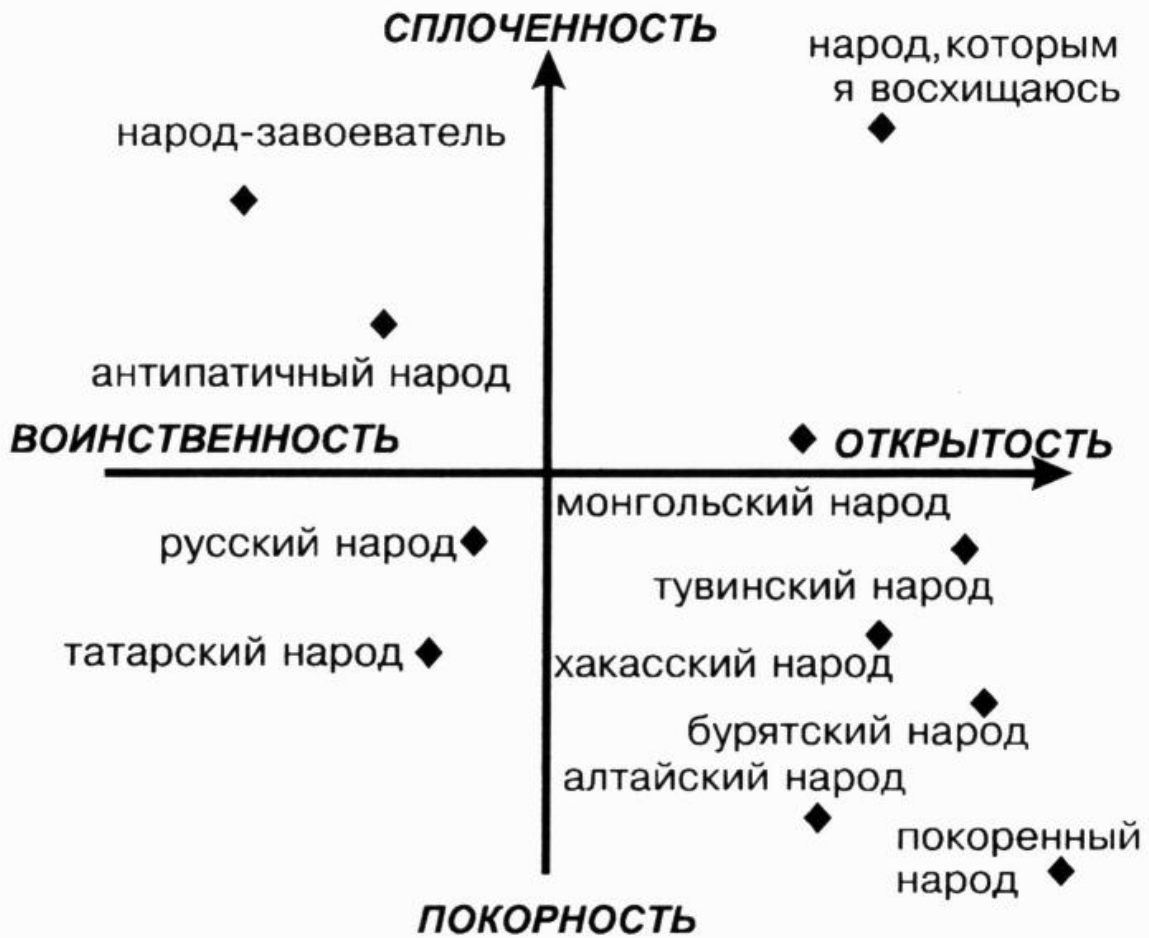
**Рис. 4. Татары.**



**Рис. 5. Башкиры.**



**Рис. 6. Тувинцы.**



**Рис. 7. Тувинцы.**



Иными словами, предложенные старшеклассникам в нашем эксперименте народы в основном не вызывают в их восприятии сильной аффективно окрашенной как позитивной, так и негативной оценки.

На основании рисунков мы можем провести анализ оценки подростками своего собственного народа, ориентируясь на величину расстояния между ним и позицией “народ, которым я восхищаюсь” по осям факторов<sup>2</sup>. Минимальный разрыв между значениями этих двух позиций может отражать не только степень идентификации подростков со своим собственным народом, но и вообще наличие стремления людей к идеализации своего народа, своей культуры. Так или иначе, величина этого расстояния будет свидетельствовать о степени личностно переживаемого напряжения, испытываемого подростками относительно своего собственного народа.

Обращает на себя внимание, что разрыв значений между оценочной позицией “народ, которым я восхищаюсь” и собственным народом одинаково незначителен во всех подвыборках испытуемых по шкале *Открытость*. Тем не менее, по осям других факторов есть существенные расхождения между подростками различных национальных групп. Так, у татар по обоим основаниям классификации — и по *Открытости*, и по *Силе* — расстояния между позициями “народ, которым я восхищаюсь” и “татарский народ” настолько незначительное, что можно сказать, что эти две позиции находятся практически в одной точке (рис. 4). У евреев разрыв между позициями “народ, которым я восхищаюсь” и “еврейский народ” по категории *Силы* несколько больше (рис. 3.), хотя все равно его, с нашей точки зрения, не следует считать значимым. Напротив, у русских подростков, особенно у тех, кто живет в Туве, расстояние между позициями “народ, которым я восхищаюсь” и “русский народ” по фактору *Силы* уже может свидетельствовать о некотором напряжении в переживании ими отношения к положению собственного народа именно на сегодняшней день (рис. 1, 2).

---

<sup>2</sup> К сожалению, мы лишены возможности оценивать отношение к собственному народу башкирских подростков, поскольку он не был изначально включен в список объектов шкалирования.

Однако наибольшее расстояние между оценочной позицией “народ, которым я восхищаюсь” и образом собственного народа отмечается у тувинских подростков. Как и в остальных подвыборках, тувинские старшеклассники по оси фактора *Открытость–Воинственность* оценивают свой народ достаточно сходным образом с хакасским, алтайским и бурятским, считая эту группу народов открытыми для взаимодействия и близкими в этом смысле к образу идеального народа — народа, который вызывает восхищение (рис. 6). Значимый разрыв мы обнаруживаем по категории *Сплоченность–Покорность* (рис. 7). Как мы видим из рисунков, Идеал народа для тувинских подростков воплощает в себе не *Силу*, а именно *Сплоченность*, при этом свой собственный народ размещен в семантическом пространстве вообще на противоположном полюсе фактора, то есть характеризуется *Покорностью*.

Таким образом, анализ результатов первой серии нашего психосемантического исследования показывает наибольшую адекватность оценки своего собственного народа со стороны татарских и еврейских подростков по сравнению с русским и тувинцами. Мы говорим об “адекватности” отношения к собственному народу, понимая под этим стремление к идентификации с принятыми в нем культурными нормами и национальными традициями, которые нравятся, которыми гордятся, которые выступают основными атрибутивными характеристиками национальности. Представители каждой национальности считают свой народ особенно открытым по сравнению с другими. Однако, только татары и евреи гордятся его “силовым” потенциалом. Для русских подростков чрезвычайно, с нашей точки зрения, показательным моментом является то, что они свой собственный народ особенно “сильным” не считают. Учитывая то, что подобное восприятие не согласуется с реальными фактами и исторической правдой, можно думать, что источник подобной оценки обусловлен переживанием ослабления статуса русского народа в мире на сегодняшний день.

У тувинцев этот разрыв имеет совершенно иную причину, иной источник. Для них вообще идеалом народа как некоего сплоченного этнического единства не выступают ни окружающие его народы — хакасский, алтайский, бурятский, — ни такое крупное этническое образование как

русский народ, ни сам тувинский народ. С позиции тувинских подростков, все они раздроблены, разобщены внутри себя, а, следовательно, доступны к завоеванию другими. Сплоченность, а не сила — вот основная характеристика достойного восхищения народа, по мнению тувинских старшеклассников. По всей видимости, здесь находит отражение специфика самосознания представителей малого народа, видящих в единстве и сплоченности спасение от ассимиляции и аккультурации.

### ЭТНО–СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВАНИЙ КЛАССИФИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ВОСПРИЯТИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ И РЕЛИГИОЗНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

**Методическая процедура** в этой серии исследования также представляла собой модифицированный Семантический Дифференциал, апробированный нами в предыдущих исследованиях [9, 18]. Испытуемым давалась инструкция оценить ряд национальных и религиозных стереотипов по предъявленному набору характеристик по 6–балльной шкале от 0 до 5 (0 означало отсутствие того или иного качества у определенного стереотипа, 5 — его максимальную выраженность).

**Выборка.** Во второй части экспериментального исследования участвовало 439 испытуемых — 159 русских из Москвы и 41 из Тувы, 69 евреев, 57 тувинцев, 45 татар и 48 башкир в возрасте от 15 до 17 лет.

**Объектами шкалирования** являлись представители тех национальностей, которые оценивались испытуемыми в предыдущем эксперименте — русский, еврей, украинец, татарин и грек (основания выбора этнических групп — см. [2])<sup>3</sup>, религиозные стереотипы — христианин, мусульманин, иудаист, буддист, атеист, а также ряд оценочных ролевых позиций — “мой идеал” и “мой враг”, категория “Я”.

Оценивание проводилось по 18 **характеристикам**: терпимый, хитрый, эмоциональный, расчетливый, активный, слабовольный, добрый, спокойный, агрессивный, честный,

---

<sup>3</sup> У тувинских подростков, соответственно, в качестве объектов шкалирования были предложены представители окружающих их этнических групп - хакасы, монголы, буряты и алтайцы.

ленивый, зависимый, эгоистичный, красивый, умный, завистливый, справедливый, отзывчивый.

**Обработка результатов.** Суммарные матрицы данных отдельно по каждой национальности обрабатывались методом факторного анализа с вычислением значений факторов для каждого объекта шкалирования.

### **Категориальная структура обыденного сознания подростков при восприятии национальных и религиозных стереотипов**

Полученные нами в результате исследования категории–факторы, составляющие семантическое пространство восприятия подростками национальных и религиозных стереотипов во многом, как и в первом эксперименте, отражают инвариантную структуру оснований классификации, присущую старшеклассникам всех национальных групп. Ввиду этого представляется целесообразным провести последовательный анализ каждой из этих категорий.

Практически полное совпадение содержания оценочного фактора (Таблица 5) во всех подвыборках испытуемых свидетельствует о наличии единой категории сознания у подростков различных национальностей и вероисповеданий. Данная категория фиксирует поляризацию оценочно–положительных (нравственных, толерантных) черт личности и агрессивно–эгоистическую детерминанту поведения человека как враждебного по отношению к другим.

Говоря о совпадении факторных структур и наличии одинаковой для старшеклассников исследуемых этнических групп категории сознания в области восприятия национальных и религиозных стереотипов, нельзя утверждать полную идентичность ее смыслового содержания в каждом конкретном случае. Во–первых, речь идет не об индивидуальной структуре сознания, следовательно, всегда существует вариативность внутри исследуемой группы — это является как бы изначальным допущением психосемантического метода изучения особенностей группового сознания.

Во–вторых, нагрузки общих для всех групп шкал по теории вероятности просто не могут совпадать друг с другом. Так, у русских и еврейских подростков наиболее доминирующими являются характеристики “терпимый” и “добрый”; для татар — это “добрый”, “отзывчивый”, “чест-

**Таблица 5. Нагрузки шкал Фактора 1, выделенного в группах старшеклассников.**

качества	национальные группы подростков					
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	татары	башкиры	тувинцы
терпимый	.93	.94	.95	.75	.97	.95
спокойный	.89	.87	.93	.84	.78	.85
добрый	.90	.90	.93	.93	.94	.91
честный	.86	.89	.91	.85	.95	.93
отзывчивый	.83	.86	.88	.87	.97	.90
справедливый	.87	.88	.91	.74	.92	.92
умный	.88	.59	.62	.76	.	---
красивый	.76	.56	.72	.54	.78	---
агрессивный	-.90	-.84	-.90	-.63	-.79	-.82
завистливый	-.86	-.77	-.79	-.70	-.76	-.71
эгоистичный	-.79	-.84	-.85	-.67	-.88	-.89
расчетливый	---	---	---	---	---	-.72
хитрый	---	---	---	---	---	-.68

ный” и т.д. В смысловой оппозиции у русских и евреев наибольшее значение имеет характеристика “агрессивный”, у татар и тувинцев — “эгоистичный”, а у башкир — “завистливый”.

Однако, есть более существенный момент, касающийся тувинской группы подростков. У них в оппозиции к толерантным чертам личности в блоке с такими негативными личностными качествами как “агрессивный”, “завистливый” и “эгоистичный” стоят денотативные характеристики “расчетливый” и “хитрый”. Нам представляется достаточно существенным то, что только тувинцы ставят прагматические, “макиавеллиевские” черты личности в оппозицию к толерантности и альтруизму. Тем не менее, несомненно, во всех случаях речь идет о категории, которую можно считать инвариантной. Выделение инвариантной базисной категории, занимающей доминирующее положение по вкладу в суммарную дисперсию, свидетельствует, во-первых, о валидности используемой методической процедуры (test-retest), а, во-вторых, о том, что ведущим основанием классификации национальных и религиозных стереотипов, характерным для российских старшеклассников различных национальностей и вероисповеданий, является категория, отражающая оценочную модальность: **Альтруизм (Терпимость) — Эгоизм (Враждебность)**. Это подтверждает и результаты нашего предыдущего эксперимен-

та, согласно которым основной категорией сознания при восприятии этнических стереотипов выступает фактор, также определенный нами как "Альтруизм–Эгоизм". Таким образом, в этих двух исследованиях факторы по составу шкал оказались идентичными.

Хотелось бы подчеркнуть, что даваемое нами название категории достаточно условно, поскольку в едином понятии представляется весьма трудным выразить весь спектр вошедших в фактор оценочных характеристик.

Вторая категория (Таблица 6), выделенная в группах русских, еврейских, татарских и башкирских подростков включает в себе набор прагматических, тех самых "макиавеллиевских" черт личности, которые у тувинцев входили в один из полюсов первого фактора, фиксирующего враждебные ориентации личности. Стоит отметить при этом, что, если у русских и евреев этот фактор является униполярным, то у представителей ислама этот набор черт противопоставляется характеристике "зависимый". Таким образом, нам представляется, что этот фактор выражает интеллектуальную модальность восприятия, и его можно определить как **Расчетливость**, а в случае татар и башкир как биполярную категорию **Расчетливость–Зависимость**.

Как мы видим из Таблицы 7, следующее выделенное в результате исследования основание классификации в целом можно также считать инвариантным. Однако, в каждом конкретном случае имеются свои семантические нюансы в содержании этой категории. Для русских и еврейских подростков она фиксирует оппозицию **Пассивность (зависимость) — Активность (независимость)**. Иными словами, можно считать, что в сознании старшеклассников этих национальностей динамические качества личности "склеены" в сознании с ее "силовыми" характеристиками — тем

**Таблица 6. Нагрузки шкал Фактора 2, выделенного в группах русских, еврейских, татарских и башкирских старшеклассников.**

качества	национальные группы подростков				
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	татары	башкиры
расчетливый	.88	.81	.59	.76	.88
хитрый	.62	.68	.91	.83	.72
зависимый	---	---	---	-.56	-.76

**Таблица 7. Нагрузки шкал Фактора 3, выделенного в группах старшеклассников.**

качества	национальные группы подростков					
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	татары	башкиры	тувинцы
зависимый	.78	.80	.91	---	---	.86
слабовольный	.74	.79	.73	.70	.75	.83
ленивый	.82	.76	.86	.75	.65	.71
активный	-.81	-.74	-.53	-.52	-.78	---
умный	---	---	---	---	---	-.76

положением, статусом, которые она занимает в межличностном взаимодействии.

У старшеклассников других религиозных групп такой “склейки” нет. Для подростков–мусульман данный фактор выступает просто как динамическая оппозиция **Пассивность — Активность**, а для тувинских подростков, представителей буддизма, это скорее категория интеллектуального потенциала, когда **Зависимости (пассивности)** противопоставляется **Ум**. Кроме того, в этой группе испытуемых выделяется еще один самостоятельный фактор — **Внешняя привлекательность**, который составляет одна характеристика “красивый” (с нагрузкой .67).

На Таблице 8 представлена еще одна категория, которая является абсолютно инвариантной для всех групп испытуемых. Она представлена, как правило, одной характеристикой — “эмоциональный”. Таким образом, четвертым основанием классификации, присущим старшеклассникам, является коннотативная категория **Эмоциональность**, которая у тувинских подростков оценивается еще и как динамическая категория.

Анализ Таблицы 9, на которой представлены рассмотренные нами основания классификации, присущие подросткам в области восприятия национальных и религиозных стереотипов, позволяет сделать вывод о наличии как инвариантных для всех национальных групп подростков катего-

**Таблица 8. Нагрузки шкал Фактора 4, выделенного в группах старшеклассников.**

качества	национальные группы подростков					
	русские (Москва)	русские (Тува)	евреи	татары	башкиры	тувинцы
эмоциональный	.91	.88	.65	.86	.76	.85
активный	---	---	---	---	---	.63

рий сознания, так и об их содержательной специфичности, свидетельствующей об этно–социальных особенностях подросткового сознания. Тожественная категориальная структура сознания обнаружена нами только у русских и еврейских подростков.

Доминирующее основание классификации *Альтруизм–Враждебность* так или иначе присутствует в каждой подвыборке испытуемых. В целом эту категорию можно считать инвариантной для подросткового сознания при восприятии национальных и религиозных стереотипов, однако, в группе тувинских старшеклассников этот фактор сочетает в себе две категории, выделенные в остальных группах подростков, — у них агрессивно–эгоистические характеристики личности подразумевают и *расчетливость*.

У подростков других национальных групп — это самостоятельный фактор, который также можно считать инвариантным. При этом у подростков–мусульман эти черты личности противопоставлены *слабости и зависимости*. Подростки остальных групп понимают зависимость по–другому. У русских и евреев она непосредственно связана с динамическими характеристиками личности, а у тувинских — противопоставлена интеллекту.

Интересным представляется проанализировать полученные категориальные структуры сознания подростков при восприятии ими национальных и религиозных стереотипов в терминах осгудовской триады составляющих семантического пространства — **Оценки, Силы и Активности** [23]. Понятно, что первый выделенный фактор в каждой груп-

**Таблица 9. Основания классификации, присущие подросткам при восприятии национальных и религиозных стереотипов.**

категории	1	2	3	4
русские (Москва, Тува) евреи	Альтруизм (терпимость) - Эгоизм (враждебность)	Расчетливость	Пассивность (зависимость) - Активность (независим.)	Эмоциональ- ность
тувинцы	Альтруизм (терпимость) - Эгоизм (враждебность, расчетливость)	Внешняя при- влекательность	Пассивность (зависимость) - Ум	Эмоциональ- ность (активность)
татары башкиры	Альтруизм (терпимость) - Эгоизм (враждебность)	Расчетливость- Зависимость	Пассивность - Активность	Эмоциональ- ность



пе испытуемых *Альтруизм–Эгоизм* подпадает под оценочную категорию в чистом виде. Фактор *Расчетливость* также можно считать оценочным, хотя и в несколько ином виде. Первый отражает морально–нравственную модальность, являясь конотативной категорией, второй — интеллектуальную модальность, причем интеллектуальную не в смысле ума, мудрости, т.е. в терминах Теплова “теоретического ума” [21], а в плане практического интеллекта (напомним, что характеристика “умный” попадает в первый оценочный фактор). Таким образом, эту категорию можно считать денотативной оценкой.

У тувинцев эти две формы оценки оказываются “склеенными”, что, по всей видимости, является отражением другого уровня дифференциации сознания тувинцев в этой содержательной области, поскольку у них еще одной конотативной оценочной категорией выступает *Внешняя привлекательность*, и выделяется отдельная автономная категория, отражающая интеллектуальную модальность, но уже в плане скорее “теоретического” интеллекта — *Ум*.

Интересно, что у татар и башкир категория “практического интеллекта” противопоставлена “зависимости”, т.е. “слабости” в терминах Ч.Осгуда. Следовательно, для них фактор *Расчетливость–Зависимость* уже не отражает оценочную модальность, а скорее подпадает под категорию **Силы**.

Таким образом, можно сделать вывод о совершенно различном понимании расчетливости как личностной черте у подростков разных национальностей и вероисповеданий. Для русских и евреев — это скорее оценочная черта как некая выраженность потенциала практического интеллекта человека, его прагматичность и способность добиваться своей цели не всегда прямыми путями. Для тувинцев это просто оценочная категория. Для татар и башкир эта категория отражает “силовую” интеллектуальную модальность.

Зависимость также понимается подростками различных групп по–разному. Для татар, башкир и тувинцев эта категория “слабости” противопоставляется интеллекту: — у мусульман — практическому, у тувинцев — теоретическому. Иными словами, здесь речь идет о зависимости как “интеллектуальной слабости”. У русских и евреев зависимость как личностная черта связана не с **Силой** в термини-

нах Ч.Осгуда, а с **Активностью**. То есть в этих случаях речь идет о зависимости как динамической характеристике.

Осгудовская категория “активности” в чистом виде представлена только у мусульманских подростков. У русских и евреев она, как уже говорилось, “склеена” с категорией Силы, а у тувинцев выражена как коннотативная характеристика, связанная с аффективными чертами личности. Кстати сказать, выделенная во всех подвыборках испытуемых категория *Эмоциональность*, по всей видимости, также является динамической категорией в терминах Ч.Осгуда. Однако, если в случае выделения категории *Зависимости* это является “силовым” денотатом, то здесь речь идет о коннотативной категории.

\* \* \*

В заключении анализа категориальной структуры обыденного сознания подростков различных этнических групп в области восприятия национально–религиозных стереотипов мы можем отметить ряд, с нашей точки зрения, наиболее важных моментов.

Во–первых, выделенные нами семантические пространства восприятия, присущие нашим испытуемым при оценке ими национальных и религиозных стереотипов, отражают инвариантную структуру категорий, выдвинутую Ч.Осгудом, которая описывает три основные содержательные модальности — Оценка, Сила, Активность. Согласно более поздним исследованиям в области психосемантики, эти три базисные категории могут дифференцироваться на коннотативные и денотативные основания классификации [11], что также нашло экспериментальное подтверждение в нашей работе. Кроме того, как показали наши данные, они могут оказываться “склеенными” в различных сочетаниях в сознании.

Во–вторых, смысловая специфика выделенных нами категориальных структур не исчерпывается дифференциацией на коннотаты и денотаты. Результаты нашего исследования показали, что содержательные особенности национально–религиозного восприятия детерминированы не только национальной принадлежностью испытуемых, но и социальными факторами. В каждом конкретном случае представляется трудным, а подчас и невозможным разделить эти два фактора. Они чрезвычайно переплетены меж-

ду собой, одновременно дополняя и противореча друг другу. В этой связи нам кажется вообще невозможным говорить просто о специфике “этнического” восприятия, “этнического” самосознания, поскольку в любом случае мы будем иметь дело с этно–социальными особенностями восприятия, этно–социальным самосознанием. Подобное уточнение позволяет более точно понять специфику восприятия национально–религиозной реальности со стороны наших испытуемых. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Итак, у нас было шесть групп испытуемых, различающихся как по национальному, так и по религиозному признакам, а также проживающих в разных регионах России: русские (православные) (москвичи и жители Тувы), евреи (иудаисты), тувинцы (буддисты) — жители Тувы и татары и башкиры (мусульмане) — жители Перми и Пермской области. Самым поразительным в результатах эксперимента, с нашей точки зрения, оказалось, то, что именно по регионам проживания, а не по национально–религиозному признаку мы и получили различия в структурах категорий сознания подростков. Достаточно ожидаемым для нас было то, что категориальная структура будет тождественной в группах татарских и башкирских подростков — они не только проживают в одном регионе, но и исповедуют одну религию. Таким образом, совпадение религиозно–социальных параметров предполагает тождественность оснований классификации старшеклассников в данной содержательной области.

Значительно более поразительным представляется факт тождественности категориальных структур у русских и евреев, православных и иудаистов, которых объединяло только два фактора — общность социально–культурной среды (мегаполис, Москва) и общий язык общения — русский. Однако, именно эти два фактора оказались решающими и нивелирующими национально–религиозные различия на уровне глубинных категорий сознания подростков в области межнационального и межрелигиозного восприятия. Тем не менее, русские–москвичи и подростки из республики Тува обнаружили идентичность на уровне категориальной структуры восприятия этнических и религиозных стереотипов. Здесь объединяющими факторами были национально–религиозная принадлежность и язык. Представляется важным подчеркнуть, что общность языка, общность семантики сознания является не только необходимой, но подчас

и достаточной детерминантой общности имплицитной картины мира [1, 8, 19, 20].

У тувинских подростков мы отмечали особое своеобразие их категориальной структуры восприятия, связанное как с национально–религиозными, так и социальными факторами.

Таким образом, результаты нашего психосемантического исследования показали, что на особенности сознания в области восприятия национально–религиозных стереотипов влияют, с одной стороны, социальные факторы, связанные с реальным социо–культурным окружением подростков и языком общения (русские и евреи — москвичи), и собственно этническая принадлежность; с другой стороны (русские из Москвы и из Тувы). Иными словами, национально–религиозная принадлежность является как бы необходимым, но недостаточным условием проявления у подростков специфически этнического своеобразия восприятия на уровне глубинных семантических категорий. Однако, данное утверждение отнюдь не означает того, что единая социо–культурная среда и единый язык общения вообще снимают все национально–религиозные различия. Она как бы задает инвариантную “систему координат” сознания, но в этой системе сами воспринимаемые объекты окружающей реальности могут иметь особенности, обусловленные в первую очередь уже этно–религиозными факторами. С другой стороны, специфика социо–культурной реальности может вносить существенные коррективы в национальное самосознание. Иными словами, речь идет о рецептивности влияния двух аспектов — национальности и среды.

Далее нами будет предпринят анализ того, каковы же особенности этого влияния на конкретных примерах: мы рассмотрим специфику “Я–концепции” подростков, связанную с их национально–религиозной принадлежностью, а также особенности их восприятия национальных и религиозных стереотипов.

### **ЭТНО–СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ “Я–КОНЦЕПЦИИ” ПОДРОСТКОВ**

При анализе “Я–концепции” в контексте рассмотрения особенностей национальной идентификации подростков нас в настоящем исследовании в первую очередь

интересует то, как размещаются в пространстве полученных базисных категорий позиции “Я” и “идеал”. Значимые разрывы (расстояния по осям факторов) между факторными значениями этих позиций, а тем более поляризация их модальностей (положительное или отрицательное значение по оси соответствующего фактора) дают нам возможность судить о тех содержательных основаниях, по которым различаются представления старшеклассников различных национальностей и вероисповеданий о своем Я и идеальном образе. Можно думать, что подобный разрыв позволяет говорить о наличии определенного смыслового напряжения, противоречия, дающего основание для движения личности к своему идеалу. Соответственно, расстояние между факторными значениями образа Я и образа автоэтностереотипа или религиозного автоэтностереотипа позволяют судить об идентификации или, напротив, об отчуждении от своей национальности или своей религии. Остановимся подробнее на наиболее существенных, на наш взгляд, моментах особенностей “Я-концепции” подростков (Рис. 8 — 18)<sup>4</sup>.

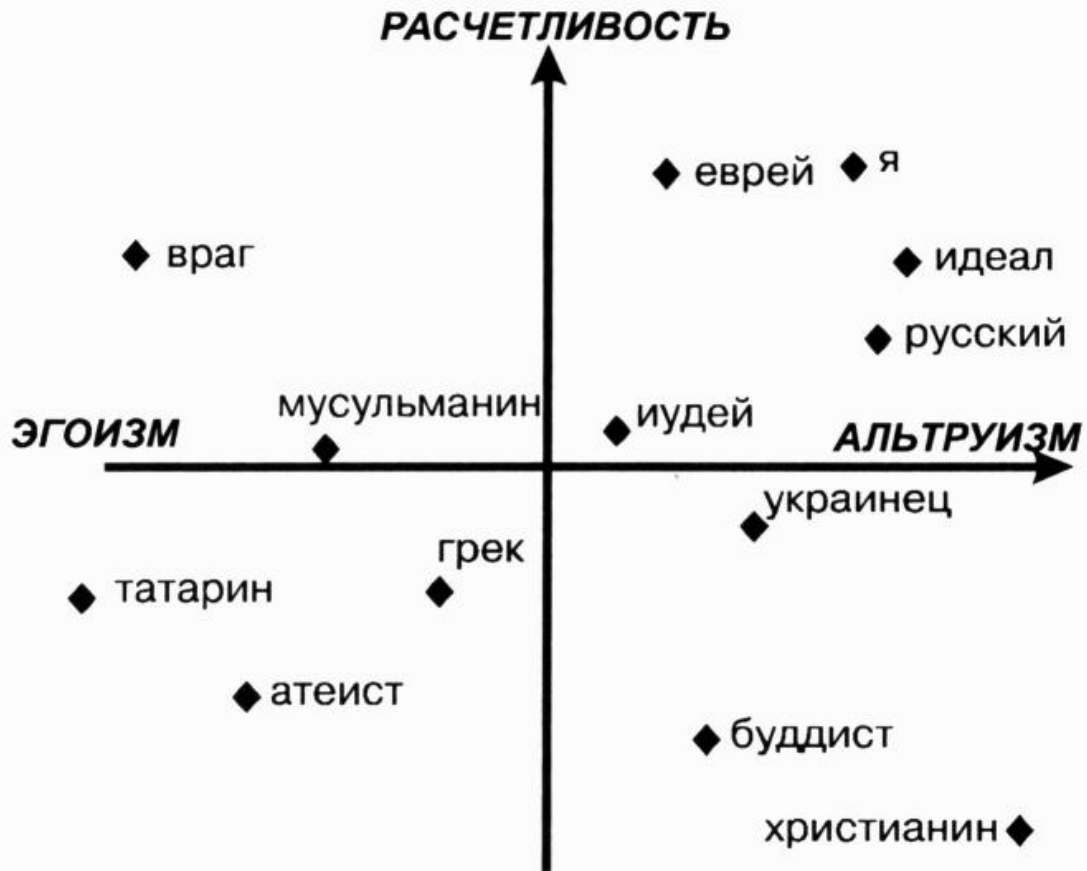
Рассмотрим, как размещаются эти позиции в пространстве факторов *Альтруизм/Эгоизм–Расчетливость* (напомним, что у тувинских подростков эти две категории совмещены в одном факторе) (Рис. 8 — 13).

Во всех группах испытуемых, как показывают рисунки, позиции “Я”, “идеал”, автоэтностереотип и религиозный автоэтностереотип расположены на полюсе *Альтруизма*. Однако, по оси другой категории — *Расчетливость* — мы видим весьма значимые различия в их факторных значениях.

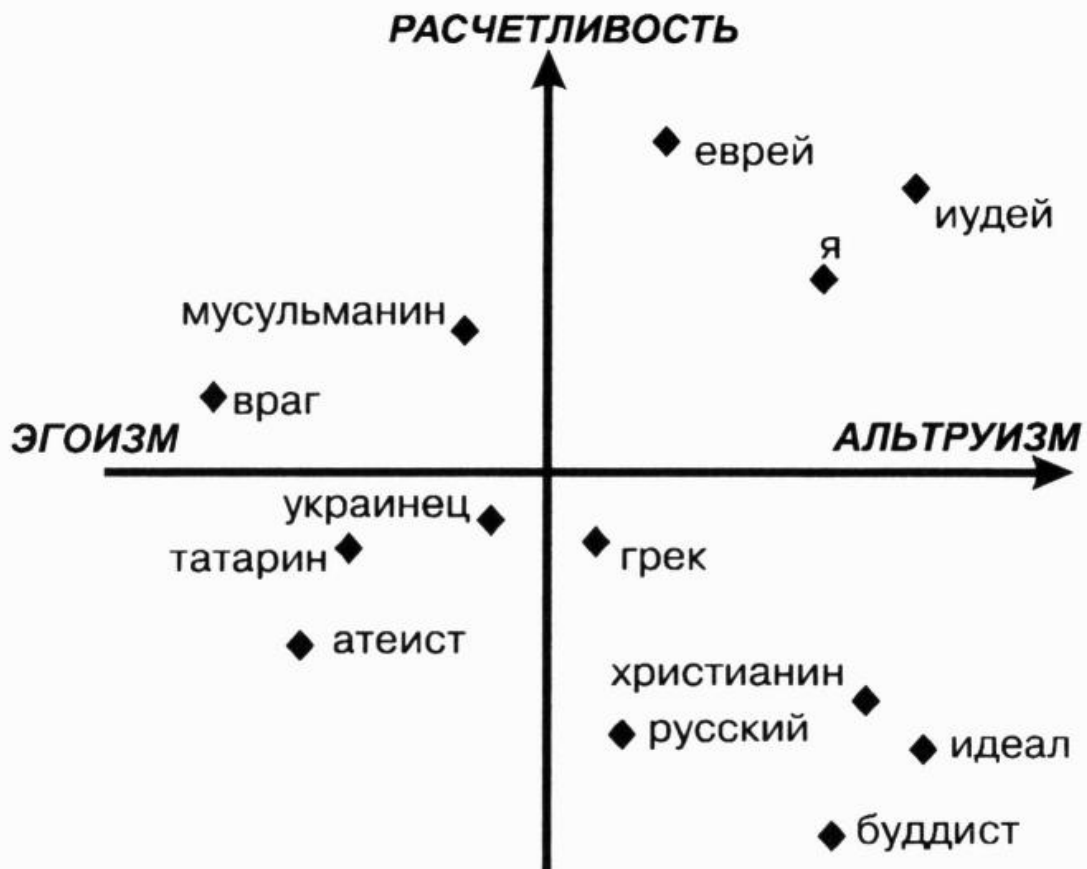
Так, у русских (Рис. 8, 10) образ “Я” и “идеал”, расположены в плоскости *Расчетливость*, тогда как образ религиозного стереотипа — “христианин” — имеет максимальное значение на противоположном полюсе данного фактора. Это свидетельствует о том, что в своем представлении о себе, своем личностном идеале как расчетливым, адаптивным к современной действительности образе русские старшеклассники дифференцируют его от идеала своей рели-

---

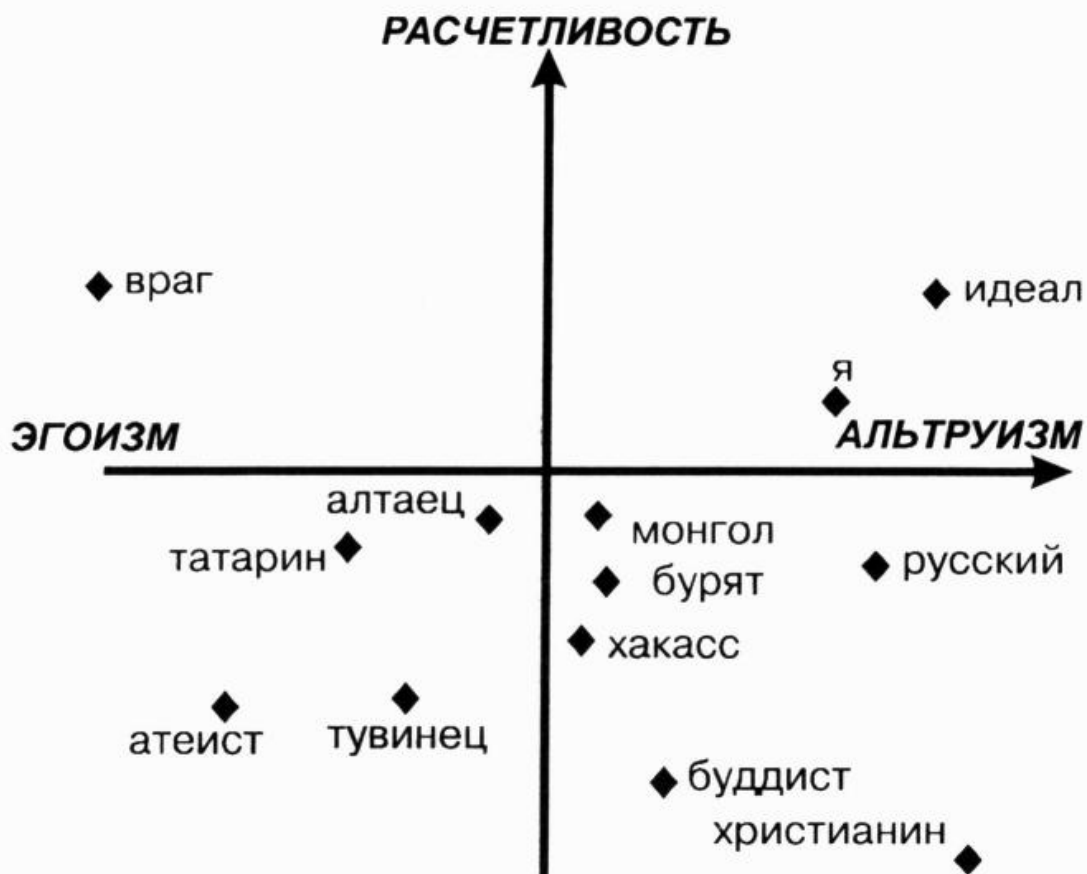
<sup>4</sup> Ввиду того, что категория *Внешняя привлекательность* была выделена только в группе тувинских подростков и она является малонагруженным фактором по вкладу в общую дисперсию, мы сочли нецелесообразным проводить анализ “Я-концепции” подростков по оси данного фактора.



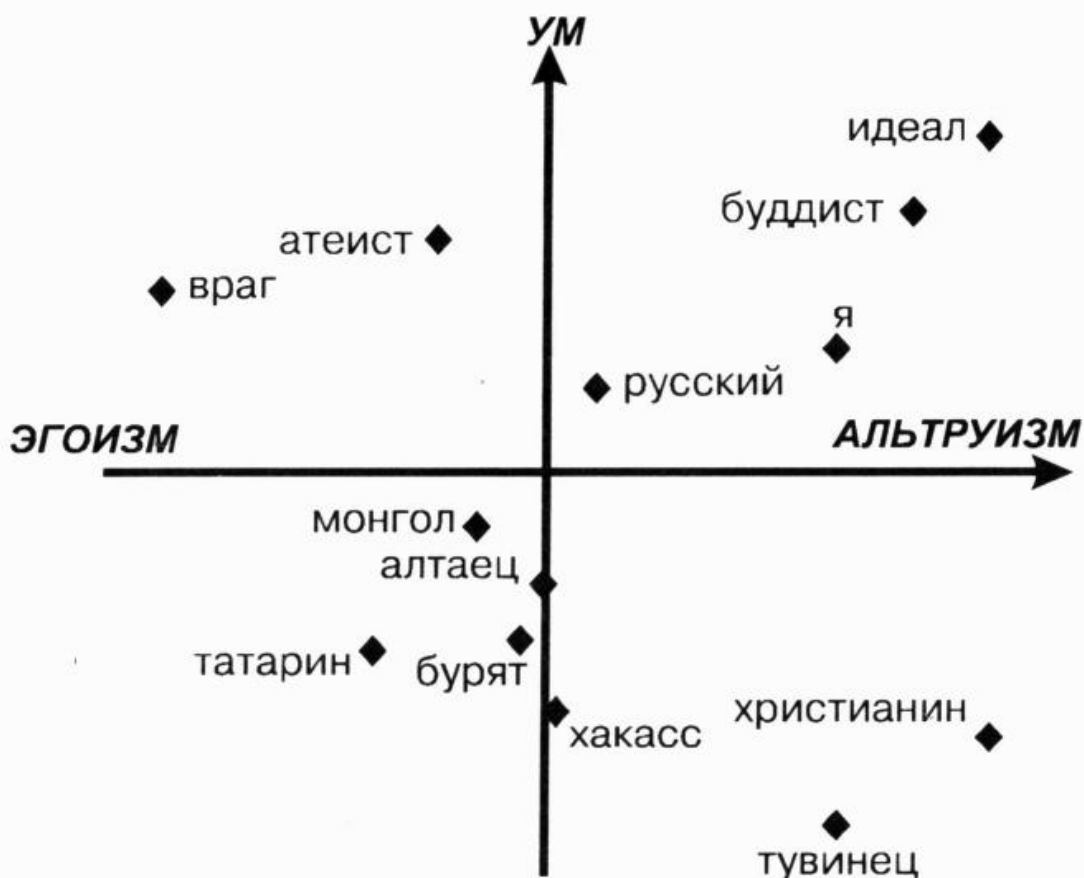
**Рис. 8. Русские (Москва).**



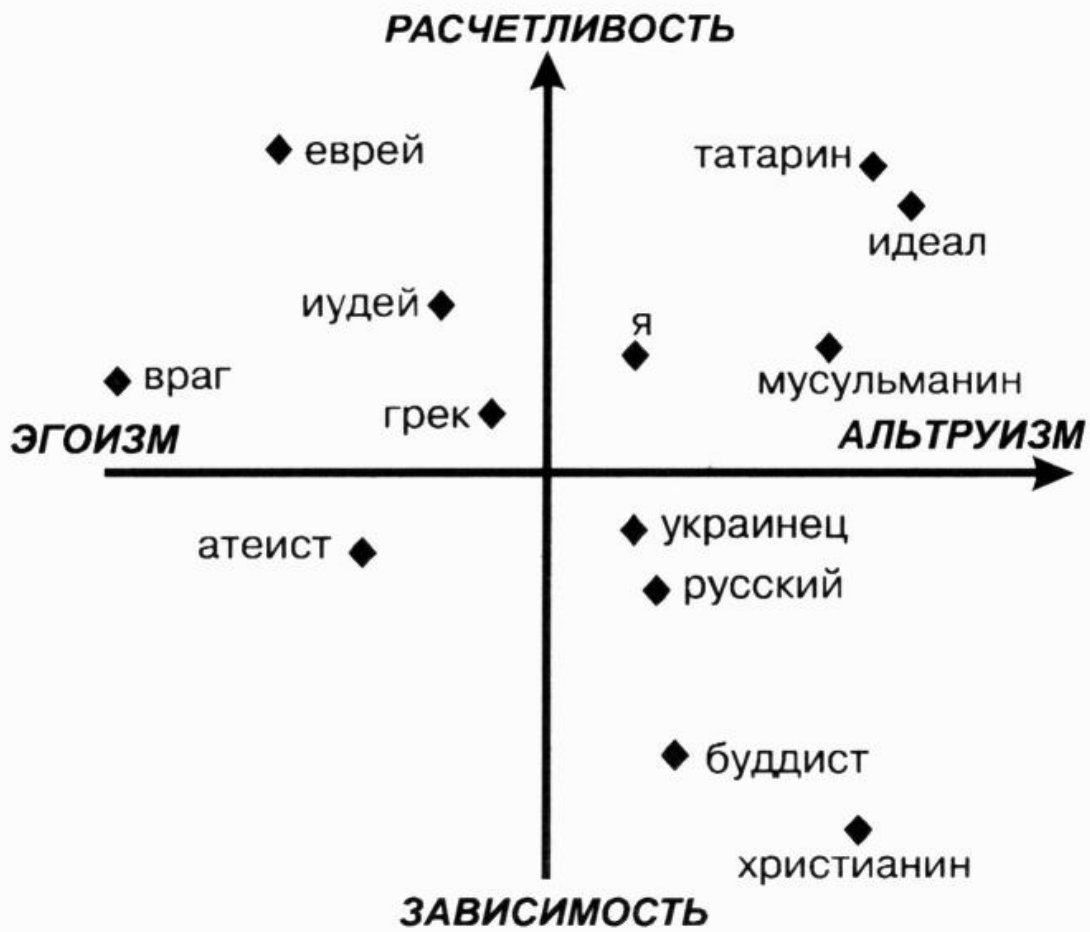
**Рис. 9. Евреи.**



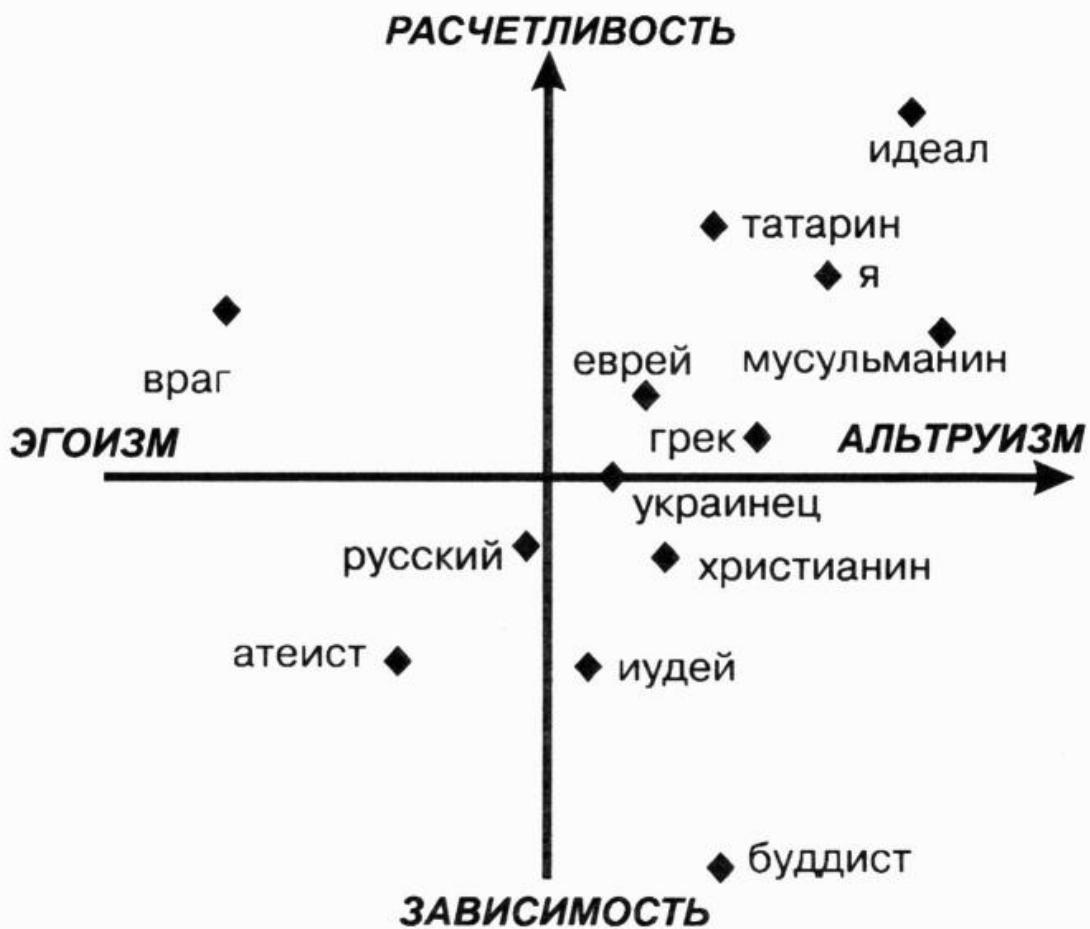
**Рис. 10. Русские (Тува).**



**Рис. 11. Тувинцы.**



**Рис. 12. Татары.**



**Рис. 13. Башкиры.**



гии: образ христианина выступает в их сознании как бескорыстный, нерасчетливый. При этом, тогда как у москвичей автоэтностереотип (“русский”) также отчужден от образа христианина — он значительно более близок к “идеалу” (Рис. 8) — у русских подростков, проживающих в Туве, представитель собственного народа, хотя и с очень малым значением, находится в том же квадранте, что и религиозный автостереотип (Рис. 10).

У подростков еврейской национальности (Рис. 9) позиции “еврей” и “иудаист” расположены в плоскости *Расчетливость*, тогда как личностный идеал — на противоположном полюсе. Иными словами, для еврейских подростков является характерным отчуждение личностного идеала от собственной национальности и религии по этому основанию классификации. Допустимо предположить, что христианское окружение, христианская культура как контекст социализации московских еврейских подростков оказывает существенное влияние на формирование личностных идеалов, ценностей, установок и является тем самым причиной этого отчуждения.

Подробный анализ московских еврейских подростков [3] позволяет сделать вывод о том, что для них неизбежно будет существовать противоречие между тенденцией к национально-культурной идентичности и движением к личностному идеалу. Приближаясь к собственному идеалу, еврейские подростки отчуждаются от своей нации, религии; слияние с национально-культурным образом вызывает противоречие с образом личностного идеала.

При анализе рисунков 8 и 9 обращает на себя внимание наличие своеобразной инверсии размещения в факторном пространстве стереотипов в подвыборках русских и еврейских подростков — москвичей. В особенности это касается местоположения позиции “идеал” относительно образа “Я” и религиозных стереотипов. Как мы уже говорили, у русских “Я-идеальное” находится вместе с “Я-реальным” и автоэтностереотипом (“русский”) в оппозиции к бескорыстному, нерасчетливому образу, воплощением которого является христианин. У евреев же, напротив, “идеал” находится в оппозиции к национально-культурным стереотипам и включает в себе бескорыстие, нерасчетливость. Иными словами, у русских и еврейских подростков различается само понятие личностного идеала, причем

совершенно противоположным образом. Возникает парадоксальная картина — идеал еврейских подростков ближе к христианскому понятию об идеале, а идеал для русских ближе к их представлению об образе еврея. Объясняя этот парадокс у еврейских подростков культурным контекстом, в котором происходит их социализация, мы должны выделить содержательные особенности контекста социализации у русских подростков. И здесь, с нашей точки зрения, детерминирующей является общая социальная тенденция, связанная с ориентацией на материальные ценности, характерная для сегодняшнего дня. Преобладающее влияние тенденции к достижению материального благосостояния находит свое выражение в отчуждении сегодня русских подростков от христианских идеалов бескорыстия, причем не только в их представлениях о себе самом и своем личностном идеале, но и в представлении о русском как представителе своего народа. Таким образом, несмотря на социальные установки признания православия, разрыв между осознанием себя как русского и как православного становится еще более значимым. Интересно отметить, что в Москве, где указанная социальная тенденция представляется наиболее масштабной, подобный феномен выражен в большей степени.

Обратимся теперь к размещению стереотипов в семантических пространствах, полученных в подвыборках испытуемых татарской и башкирской национальностей. Как видно из рисунков 12 и 13., по оси абсцисс (категория-фактор *Альтруизм-Эгоизм*) у татарских подростков все интересующие нас позиции расположены как бы по линии возрастания альтруистических ориентаций — “Я” — “идеал” — “татарин” — “мусульманин”, однако при этом расстояния между ними не являются значимыми. Ту же картину (в отсутствии национального автостереотипа) мы обнаруживаем и у башкир.

По оси ординат — *Расчетливость-Зависимость* — позиции “Я”, “идеал” и “мусульманин” расположены в плоскости, фиксирующей, с одной стороны, практицизм, а, с другой стороны, независимость. Интересно отметить, что в обеих подвыборках подростков, исповедующих ислам, позиции “Я” и “мусульманин” расположены очень близко друг к другу, тогда как личностный идеал подростков выступает как образ еще более расчетливого, “практичного” челове-

ка. И в этом смысле этот образ очень близок к пониманию собственного автоэтностереотипа в группе татарских подростков.

Таким образом, в отличие от подвыборок русских и еврейских старшеклассников по данному основанию классификации мы не фиксируем тех или иных случаев наличия личностно-смыслового напряжения у подростков.

Что касается тувинцев (Рис. 11), то ясно, что попадание так называемых “макиавелиевских” черт личности в блок характеристик, определяющих *Эгоизм*, исключает приписывание подростками этих качеств и своему личностному идеалу, и автоэтностереотипу, и религиозному автостереотипу (“буддист”), и образу самого себя. Иными словами, всем этим позициям тувинские подростки приписывают бескорыстие и отсутствие тенденции к расчетливому поведению. При этом сами позиции размещены таким образом, что можно видеть четкую тенденцию стремления тувинских старшеклассников в равной мере как к образу личностного идеала, так и к образам настоящего тувинца и буддиста.

Таким образом, можно считать, что выделенная нами базисная категория *Расчетливость* является ключевым основанием классификации, фиксирующим особенности национальной и религиозной идентификации подростков.

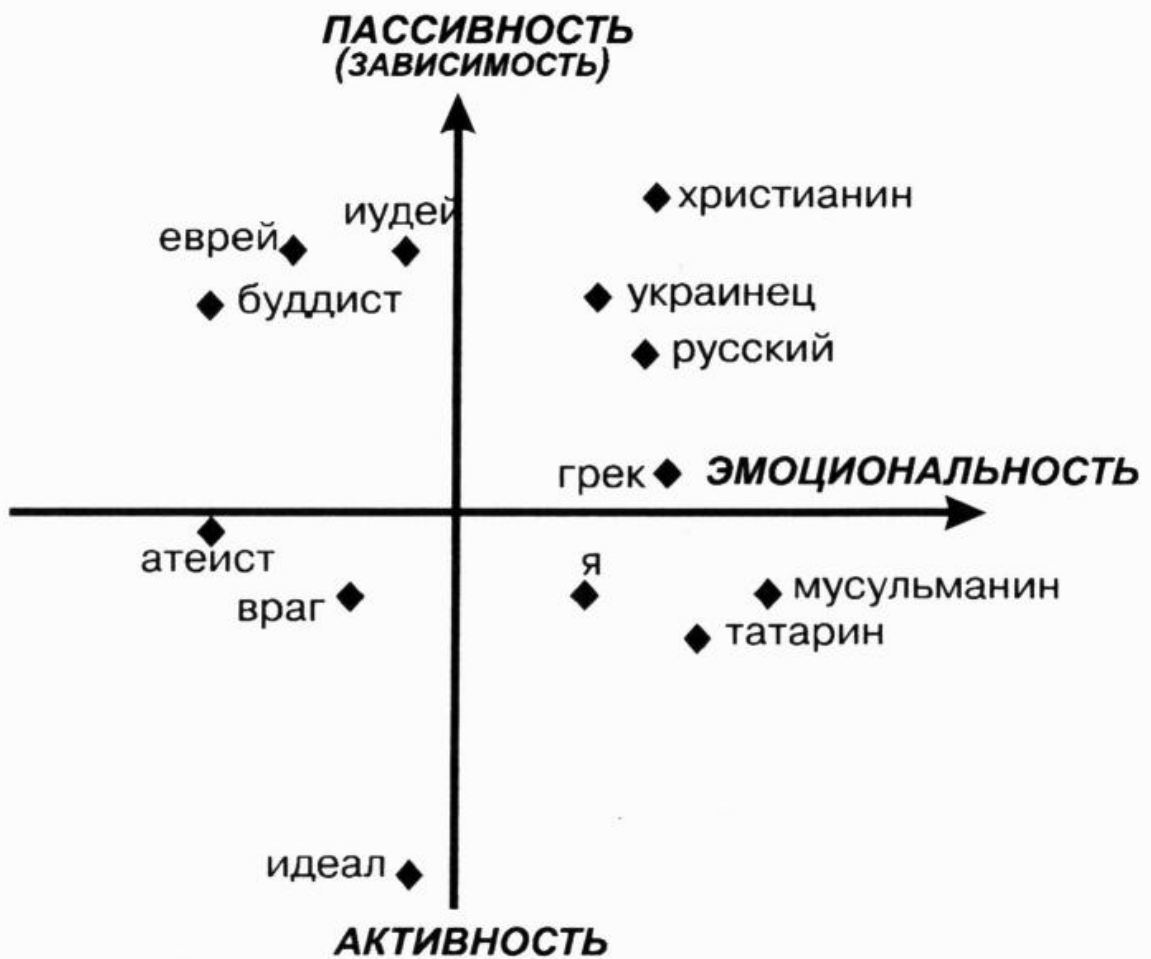
По категории *Зависимость(пассивность) — Активность* (Рис. 14 — 18) мы также обнаруживаем в исследуемых нами подвыборках особенности, отражающие различные аспекты национальной идентификации подростков.

Надо отметить, что образ личностного идеала во всех группах испытуемых имеет максимальное значение на полюсе *Активности*. При этом у русских подростков-москвичей представление о себе слито с личностным идеалом по этому основанию классификации, в то время как в остальных подвыборках позиция “Я” находится на противоположном полюсе фактора и, соответственно, воплощает *Пассивность*. Кроме того в группе русских подростков-москвичей позиции “мой идеал” и “Я” противопоставлены образам русского и христианина, оцениваемым как зависимые, пассивные (Рис. 14).

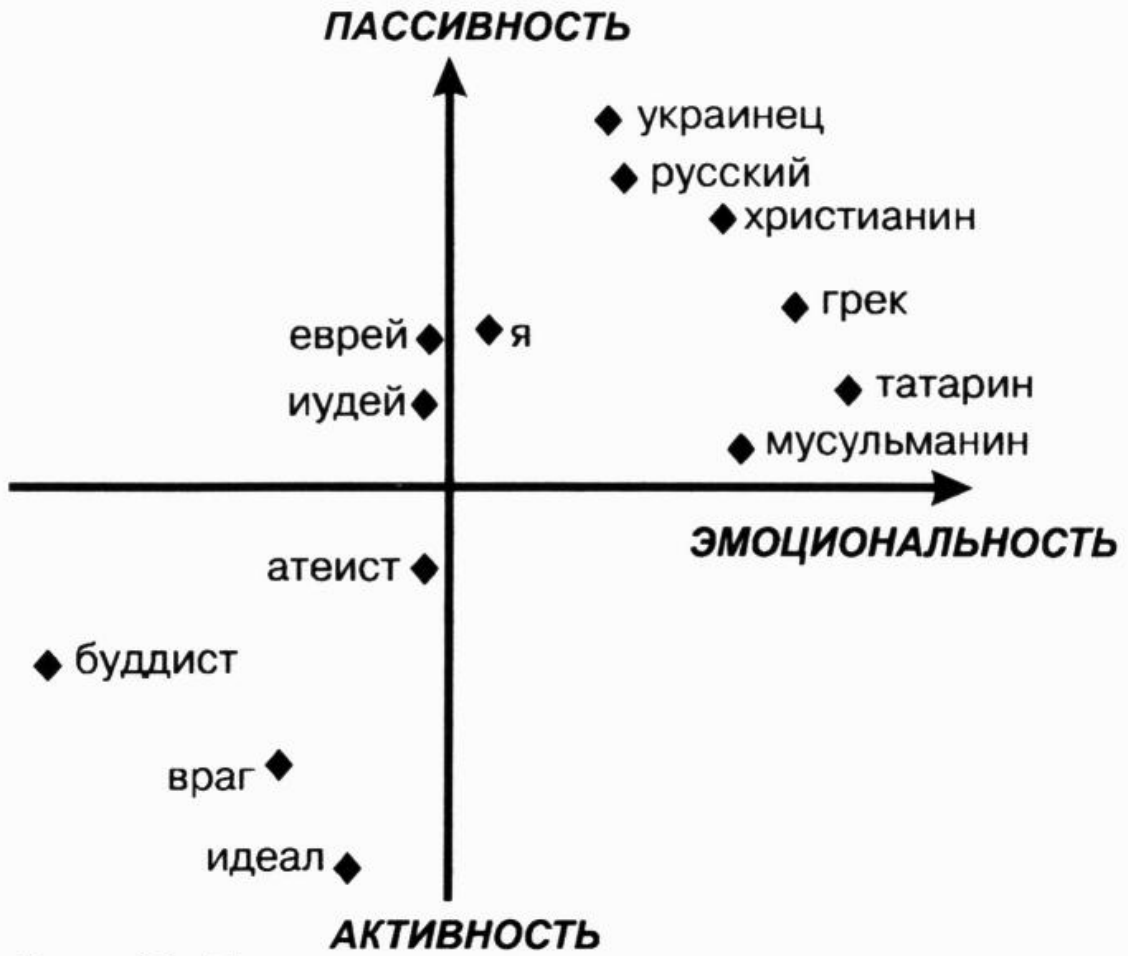
У евреев мы обнаруживаем факт оппозиции активного личностного идеала и представления о себе самом как представителе иудейской нации и религии — зависимом



**Рис. 14. Русские (Тува).**



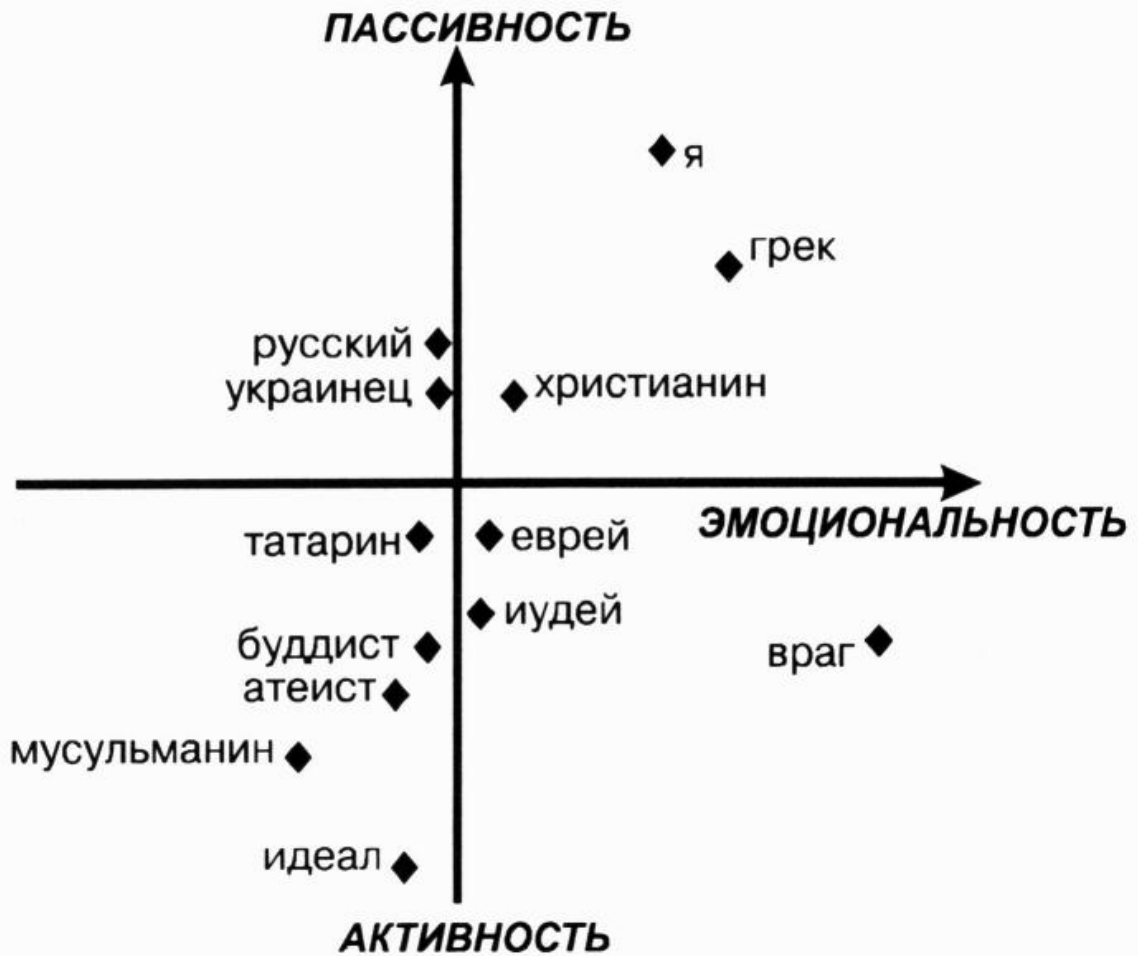
**Рис. 15. Русские.**



**Рис. 16. Еврей.**



**Рис. 17. Татары.**



**Рис. 18. Башкиры.**

и пассивном (Рис. 16). Допустимо, на наш взгляд, предположить, что смысловым содержанием данного основания классификации в данном случае является в большей степени *Зависимость–Независимость*, чем *Пассивность–Активность*. Это объясняет исторически обусловленное стремление еврейских подростков именно как представителей бывшей много лет бесправной и гонимой нации и религии к независимости, выраженном в образе личностного идеала.

В группах мусульманских подростков образ религиозного автостереотипа и в случае татар автоэтностереотипа находятся вместе с образом личностного идеала на полюсе *Активности*, что противопоставляется образу “Я” (Рис. 17–18).

Напомним, что у тувинских подростков *Пассивности* противопоставлена интеллектуальная категория — “Ум”. При анализе рисунка 11 обращает на себя внимание огромный разрыв в оценке идеала, образов самого себя и буддиста с представителем собственной национальности. В этой связи можно говорить не об отчуждении личност-

ного идеала от представителя собственного народа, а об их противопоставлении. Так, наиболее приближенным к "идеалу" оказывается "буддист", который, находясь с ним в единой плоскости фактора, также противопоставлен стереотипу "тувинец". Это же касается и оценки подростками самих себя — позиции "Я". Иными словами, основное разотождествление себя с представителями своей национальности у тувинских школьников происходит в рамках данной категории. Так, по глубинным семантическим основаниям тувинские подростки склонны оценивать тувинцев как "зависимых". Идеал же рассматривается ими как олицетворение независимости, в основе которой лежит интеллектуальный потенциал.

\* \* \*

Подводя итоги анализу особенностей "Я-концепции" в контексте национального самосознания подростков, можно отметить, что в каждой подростковой группе испытуемых мы обнаружили особые проблемы, связанные со спецификой их самоопределения и социализацией, обусловленные этно-культурными реалиями.

Стремление еврейских подростков к независимости как выражение исторически обусловленного стремления к этому еврейского народа в целом отражает их тенденцию к национальной идентификации. При этом на основании данных исследования мы фиксируем противоречие между этой тенденцией к национально-культурной идентичности и движением к личностному идеалу, сформированному под влиянием христианского окружения, когда происходит противопоставление национально-культурных ценностей, установок, с одной стороны, и ценностей, установок общего социально-культурного контекста, с другой. В этом случае проблема отчуждения собственного идеала от представлений об идеале своей нации, религии является проблемой самоопределения личности. В этом смысле национальная школа как носитель функции трансляции национальной культуры своим влиянием по сути дела усиливает это противоречие, в особенности же религиозная школа [5]. И в этом, по всей видимости, и заключается вся сложность работы национальной школы, когда она, спасая от ассимиляции, ставит перед подростком совершенно иные проблемы самоопределения, связанные с интериоризаци-

ей этнических ценностей в обстановке инонационального окружения, инонациональной культуры.

Проблема самоопределения русских подростков представляется еще более сложной, неоднозначной. Прежде всего для них характерно переживание, связанное с представлением об униженном положении собственного народа сегодня. Формой компенсации этого переживания для русских подростков выступает следование двум основным, в какой-то степени противоположным социальным тенденциям, характерным для России в настоящее время — религиозности и ориентацией на материальные ценности.

На основании полученных нами результатов можно полагать, что религиозность в сознании русских подростков, являясь автономным основанием классификации при восприятии ими народов, представлена как смысловая граница противопоставления группы Мы группе Они, как барьер для понимания и взаимодействия. Для нас важно подчеркнуть, что, как показали данные нашего исследования, народы, исповедующие иные религии, чем христианство — евреи-иудаисты, татары-мусульмане —, размещены в факторном пространстве у русских подростков на полюсе оппозиции категории *Открытость*, тогда как все народы — представители даже разных христианских конфессий оцениваются как “открытые” для других. На этом строится наше предположение о том, что религия в восприятии русских старших школьников, воспитанных в раннем детстве на идеологии ортодоксального атеизма, а потом втянутых в зачастую демонстративную приверженность православию, выступает как бы смысловой границей взаимопонимания между различными народами.

Подобное заключение контрастирует с выводом, сделанном нами на основании анализа результатов анкетного опроса [12], когда мы говорили о религии как границе в восприятии еврейских подростков. Однако, можно думать, что в данном случае нет никакого противоречия, речь идет просто о различных аспектах понимания религии. В самом иудаизме заложен тезис обособленности, и приобщение подростков к религиозной культуре приводит к соответствующей оценке своей религии по отношению к другим. У русских подростков ситуация иная. В православии этого нет. Для русских старшеклассников понимание религии как барьера между народами имеет социально-политическую



природу и обусловлено изменением статуса русского народа в России на сегодняшний день, с одной стороны, идеологическим вакуумом, с другой, и массовостью православия, с третьей. В этом смысле религия, православие выступает как единственная атрибутивная характеристика нации, через которую подростки видят возможность сохранения национального достоинства.

Это замечание представляется нам важным в связи с анализом “Я-концепции” русских подростков, поскольку именно таким образом у них проявляется стремление к религиозности, а не в плане интериоризации ценностей христианской культуры. Мы имеем основание делать подобный вывод, поскольку, как показывают результаты исследования, у русских подростков происходит отчуждение от своей религиозной принадлежности на уровне духовных ценностей не только в представлениях о себе самом и своем личностном идеале, но и о себе как представителе русского народа. И здесь как раз отражена другая общая социальная тенденция — ориентация на материальные ценности, когда личностный идеал подростка как совокупный образ принятого сейчас определения “нового русского” противопоставлен бескорыстному образу истинного христианина. Можно думать, что мотив следования этой социальной тенденции для подростков является смыслообразующим, поскольку затрагивает систему ценностных ориентаций. Однако, его место в иерархии мотивов тем больше, чем более способствует его развитию реальная социальная ситуация. Для русских подростков в Москве стремление к достижению материального благополучия является не только целью деятельности, не только смыслообразующим мотивом, обуславливающим формирование соответствующей имплицитной системы ценностных ориентаций, но и защитным механизмом, компенсирующим переживание изменения положения русского народа и России в целом. Для подростков русской национальности, проживающих в Туве, все эти особенности также характерны, однако, сама социальная ситуация в Туве иная, чем в Москве — “коммерческом” центре России. Кроме того, русские в Туве являются формальным национальным меньшинством. Это в совокупности обуславливает те специфические особенности, которые отличают русских подростков в данных регионах проживания. Эти особенности прежде всего свя-

заны с еще большим отчуждением от своей национально-религиозной принадлежности русских старшеклассников в Туве, чем в Москве, с одной стороны, и более слабой выраженности у них компенсаторных механизмов и, как следствии, еще большей оторванности образа Я подростков от личностного идеала.

У тувинских подростков ситуация выглядит еще более драматичной. Обе серии нашего психосемантического экспериментального исследования показали наличие четкой тенденции отчуждения тувинских подростков от своего народа. Тувинский народ, оцениваемый старшеклассниками в ряду других народов, является для них таким же далеким от образа идеального народа — народа, который вызывает восхищение, как и все остальные. Иными словами, в данном случае отсутствует выражение у старшеклассников подчас неосознаваемой гордости за свой народ, приверженности к нему, его “идеализация”. Кроме того, по ряду оснований классификации собственный автоэтностереотип (“тувинец”) противопоставляется у подростков не только идеалу, но и представителю собственной религии и образу “Я”. Вывод напрашивается неутешительный. Острое переживание положения собственного народа на сегодняшний день — его зависимости, ассимиляции, аккультурации — приводит тувинских подростков к отчуждению от него [4]. Надо заметить, что это утверждение есть лишь наша гипотеза, которая, безусловно, нуждается в подтверждении в дополнительных исследованиях как собственно психологических, так и историко-социологических. Речь идет о тенденциях, а они представляются весьма проблемными. Однако, возможно, полученные в нашем эксперименте данные дадут возможность серьезно задуматься над проблемой поиска возможностей возрождения у тувинских детей стремления к национальной идентичности, поиску средств и путей возрождения у них гордости быть представителем своего народа.

Анализ результатов нашего исследования показал, что особенности “Я-концепции”, характерные для юных татар и башкир, не фиксируют напряжения, связанного с этно-социальным фактором. Основной аспект их личностно-смыслового напряжения может быть представлен как разрыв между позициями “Я” и “идеал Я” по линии волевой активности, что отражает в большей степени специфику

именно подросткового сознания, а не особенности национальной или религиозной принадлежности. Об этом свидетельствует также тот факт, что ни по одному другому основанию классификации нами не было обнаружено существенных разрывов между составляющими "Я-концепции" ни у татарских, ни у башкирских старшеклассников.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что у татарских и башкирских подростков отсутствует тенденция отчуждения от своей религиозной и национальной (у татар) принадлежности, как, например, это было в той или иной степени выражено у русских и евреев и особенно ярко — у тувинцев. Этот факт представляется нам чрезвычайно важным, поскольку отражает высокую степень прочности и силы религиозных, традиционных корней этих народов, позволяющих им не терять национальную идентичность и противостоять психологической ассимиляции в инонациональном окружении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении хотелось бы затронуть некоторые проблемы, которые, как нам представляется, отражают определенные тенденции, характеризующие особенности межнационального восприятия, присущие подростковому возрасту, и имеют первостепенное значение для практики образования.

При детальном анализе результатов исследования прежде всего обращает на себя внимание противоречивость отношения подростков к представителям других национальностей. Она проявляется как на уровне нетождественности, а порой даже поляризации оценки народа в целом и оценки его типичных представителей, так и неоднозначности в восприятии того или иного национального стереотипа со стороны подростков.

Тенденция разотождествления оценки подростками народа с оценкой его конкретных представителей особенно четко проявляется при восприятии русских и евреев, причем в каждом конкретном случае, т.е. в каждой национальной группе старшеклассников имеются свои содержательные особенности, характеризующие это разотождествление.

Другая тенденция выявляет особенности восприятия этнических стереотипов со стороны подростков иных национальностей, заключающаяся в соотношении его оцен-

ки с соответствующим религиозным стереотипом. У подростков иных этнических групп образы русского и тувинца практически никак не связывается с образами, соответственно, христианина и буддиста. В данном случае, как нам кажется, происходит не противопоставление этих стереотипов, не соотнесение одного с другим, а оценка идет совершенно автономно. Иными словами, христианин и буддист оцениваются сами по себе, и русский и тувинец оцениваются сами по себе, а не русский как представитель православия или тувинец как представитель буддизма, как это происходит в случае с евреями и татарами. Между оценкой стереотипов “еврей” и “иудаист” у подростков других национальностей нет практически никаких различий. Иными словами, имеет место совершенно адекватное понимание отсутствия разграничения этих понятий в самой еврейской культуре. Однако, та же тождественность наблюдается у подростков при оценке стереотипов “татарин” и “мусульманин”, хотя эти понятия и нетождественны, согласно Корану. Видимо, основания как отождествления национального и религиозного стереотипов, так и их дифференциации в сознании подростков лежат вне сферы знания о религиозных основах того или иного вероисповедания, а формируются под влиянием иных источников.

И, наконец, третья тенденция, фиксирующая особенности межнационального восприятия подростков, заключается в противоречивости, неоднозначности оценки представителей этнических стереотипов. При этом наличие подобных противоречий, согласно данным нашего исследования, зависит от двух аспектов — от четкости национально-политического статуса народа, с одной стороны, и от степени полноты “знакомства” с его представителями, с другой. Характерно, что, чем менее представители того или иного народа известны старшеклассникам, тем четче и однозначнее будет оценка как народа, так и его членов. Так, восприятие русских со стороны российских подростков иных этносоциальных групп является наиболее диффузным, расплывчатым, в то время как наиболее определенная оценка обнаруживается у подростков при восприятии греков или буддистов, с которыми у них практически отсутствуют реальные контакты. Иными словами, определенность оценки здесь отражает не фактические знания подростков, а обыденные представления о том, какими качествами, с их точ-

ки зрения, обладают малоизвестные основному большинству евреев, русских, татар и башкир типичный буддист или типичный грек.

Можно думать, что близость “знакомства” с теми или иными нациями приводит к многомерности восприятия, а, следовательно, к его противоречивости и неоднозначности. Наличие многомерности сознания подростков в области межнационального восприятия в психосемантическом исследовании традиционно сводят к фиксации большего количества полученных факторных категорий в той или иной содержательной области. На уровне же оценки объектов также можно выявить наличие многомерности, но уже в тех или иных конкретных случаях. Вспомним исследование В.Ф. Петренко, посвященное разработке “сказочного семантического дифференциала” [10], в котором было обнаружено, что для совсем маленьких детей характерно, что, если сказочный персонаж “хороший”, то он и “красивый”, и “умный” и т.п. И только приблизительно с 6 лет ребенок начинает понимать, что Снежная королева, например, может быть красивой, но “плохой”. Здесь, как нам представляется, имеет место некий сходный факт, только обнаруженный не на уровне “склеенности” категорий сознания, а на уровне восприятия конкретных национальных и религиозных стереотипов. “Малознаемые” народы и религии оцениваются однозначно, в нашем случае позитивно или во всяком случае нейтрально. “Знаемые” подростками религии и народы, или лучше сказать, те, которые в сознании подростков обнаруживают большее количество представлений, почерпнутых из совершенно различных источников и институтов — от СМК до общения со сверстниками — оцениваются дифференцированно, противоречиво, что полностью отражает противоречия в самих представлениях. Можно полагать, что в этом смысле проблема межнационального восприятия и взаимодействия накладывает на соответствующие институты социализации, в первую очередь на школу, важнейшую ответственность за формирование у подростков адекватных представлений о самых различных аспектах национального вопроса в целом и в каждом конкретном случае.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования // Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка. — М.: Изд-во АПН, — 1956 — 319 с.

2. *Грачева А.М.* Национальный вопрос как предмет исследования социологии образования // Социология образования. Труды по социологии образования, Т. 1, Вып. 1 — М.: Центр социологии РАО — 1993 — С. 45–56

3. *Грачева А.М.* Психосемантический сопоставительный анализ особенностей категорий сознания русских и еврейских старшеклассников в области межнационального восприятия // Ценностно–нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования, Т. 3, Вып. 4 — М.: Центр социологии РАО — 1995 — С. 99–111

4. *Грачева А.М.* Психосемантическое исследование межнационального восприятия тувинских старшеклассников // Ценностно–нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования, Т. 3, Вып. 4 — М.: Центр социологии РАО — 1995 — С. 112–117

5. *Грачева А.М.* Особенности формирования национальной идентичности подростков (на материале исследования старшеклассников русской и еврейской национальностей) Авт. канд. дис. на соиск. уч. ст. канд. психол. н. — М. — 1996 — 21 с.

6. *Грачева А.М., Нистратов А.А., Петренко В.Ф., Собкин В.С.* Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа // "Вопросы психологии", 1988 — № 5, — С. 123–131

7. *Гумилев Л.Н.* Биография научной теории или авто-некролог // "Знамя", 1988 — № 4 — С. 202–216

9. *Нистратов А.А., Грачева А.М.* Психосемантическое исследование общественного сознания // Общественное сознание и идеологическая работа. Тезисы докладов межрегиональной научно–практической конференции. Часть 1, — Кострома, — 1990 — С. 44–45

10. *Петренко В.Ф.* Введение в психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. — М.: МГУ, — 1983, — 176 с.

11. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. — М.: МГУ, — 1988, — 208 с.

12. *Собкин В.С.* Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков /

/ Ценностно–нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования, Т.3, Вып.4, М.: Центр Социологии Образования РАО, — 1995, — С. 6–63

13. *Собкин В.С., Грачева А.М., Нистратов А.А.* Возрастные особенности ориентации в социально–профессиональной сфере // “Вопросы психологии”, — 1990, — № 4 — С. 23–31

14. *Собкин В.С., Грачева А.М., Нистратов А.А.* Персонажи фильма в пространстве социальных стереотипов // “Вестник МГУ”, серия 14, Психология, — 1989, — № 1 — С. 38–44

15. *Собкин В.С., Грачева А.М., Нистратов А.А.* Персонажи фильма в пространстве театральных амплуа // “Вестник МГУ”, серия 14, Психология, — 1990, — № 1 — С. 24–33

16. *Собкин В.С., Грачева А.М.* Особенности ориентаций старшеклассников и учащихся ПТУ в социально–профессиональной сфере // Жизненные ориентации и проблемы современного образования — М.,: АПН СССР, — 1990, — С. 72–101

17. *Собкин В.С., Емельянов Г.А.* Ценностные ориентации школьников Тувы//Ценностно–нормативные ориентации старшеклассников. Труды по социологии образования, Т.3, Вып.4, М.: Центр Социологии Образования РАО, — 1995, — С. 64–98

18. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. — М.: Министерство образования РФ, 1992, — 159 с.

19. *Тарасов Е.Ф.* Социально–психологические моменты этнопсихолингвистики // Национально–культурная специфика речевого и неречевого поведения. — М.: “Наука”, — 1977, — С. 256–271

20. *Тарасов Е.Ф., Сорокин Д.А.* Национально–культурная специфика речевого и неречевого поведения // Национально–культурная специфика речевого и неречевого поведения. — М.: “Наука”, — 1977, — С. 17–38

21. *Теплов Б.М.* Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. — М.: МГУ, — 1965, — С. 145–152

22. *Osgood C.E., Miron M., May W.* Cross–Cultural Universals of Affective Meaning. Urbana, 1975, —224 p.

23. *Osgood C.E., Suci G.J., Tannenbaum P.H.* The measurement of meaning.— Urbana: Univ. of Illinois press, 1957.— 342 p.

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЕГАПОЛИСЕ.

Наряду с общими работами по вопросам становления социальной идентичности, существует обширная библиография исследований, посвященных проблемам этнической идентичности. Именно эта область оказалась наиболее плодотворной почвой для исследований, связанных с изучением взаимовлияния различных групп принадлежности на формирование социальных идентичностей индивида. Причем наибольшее число работ здесь посвящено этнической идентичности национальных меньшинств, поскольку члены этих групп оказываются в фокусе действия сил, связанных как с национальной культурой, так и с базовой культурой или культурой большинства (Phinney J. 1990, Cameron J. 1995, Liebkind K. 1996).

Под этнической идентичностью мы, вслед за Таджфелом, подразумеваем “часть Я-концепции индивида, которая является производной от его знания о своей принадлежности к данной социальной группе вместе с ценностью и эмоциональной значимостью, связанной с этим членством” (Tajfel H. 1981). Таким образом, именно на модели этнической идентичности можно проследить каким образом происходит формирование Я-концепции, а также того, как и посредством каких механизмов осуществляется трансляция норм, ценностей и представлений от социального окружения к индивиду. Вследствие такого понимания этнической идентичности, в настоящей статье понятия “эт-



ническое” и “национальное” рассматривается как синонимические.

Очевидно, что этническая идентичность имеет значение только в ситуациях, в которых две или более этнические группы находятся в контакте в течении определенного времени ( Phinney J. 1992). В этнически гомогенных сообществах само понятие этнической идентичности является бессмысленным.

Исходя из этого можно утверждать, что поскольку этническая идентичность осознается в отношении к другим группам, то она может рассматриваться как “динамический многомерный процесс, являющийся результатом межгруппового взаимодействия” (Rosenthal D. & Hrunevch C. 1985). Причем в рамках данного процесса решаются проблемы, связанные с изменением культурных установок, норм, ценностей, поведения в результате контакта между двумя различными группами (Barry et al 1989).

Таким образом, именно в работах, связанных с исследованиями в области этнической идентичности, наиболее остро ставится вопрос о взаимовлиянии нескольких различных систем норм и ценностей, их копировании, отвержении или взаимомодификации в результате нахождения индивида в тесном контакте с двумя или более группами членства. Именно в этой области мы можем наблюдать постепенный переход от однофакторной модели, в рамках которой рассматривается отношение индивида к своей собственной этнической группе, к двухфакторной модели, которая позволяет учесть изменения во внутренних установках индивида, происходящие в результате одновременного влияния двух различных культур. Последний подход получил название концепции культурного конфликта. Большинство исследований, выполненных в данной парадигме, были посвящены взаимодействию этнических меньшинств и базовой культуры большинства (Phinney J. 1990).

Согласно концепции культурного конфликта, члены этнического меньшинства могут одновременно иметь сильную или слабую идентификацию с обеими культурами — как с основной, так и с этнической. Причем, в зависимости от уровня выраженности этих ориентаций, рассматриваются и различные варианты этнической включенности:

Идентификация с базовой культурой	Идентификация с этнической культурой	
	СИЛЬНАЯ	СЛАБАЯ
СИЛЬНАЯ	Интегрированные (бикультурные)	Ассимилированные
СЛАБАЯ	Сепарированные	Маргиналы

(Barry et al 1989).

Особенно интересной, на наш взгляд, является ситуация бикультурного или интегрированного существования: Тогда, когда нормы и ценности базовой культуры в течение продолжительного времени сосуществуют с нормами и ценностями этнической культуры, не размывая последних.

В основе данной модели лежат представления о культурном конфликте, который возникает при столкновении этнической культуры, носителями которой, как правило, выступает семья, и базовой культуры, представленной широким спектром различных институтов социализации. Причем, наиболее важным для нас является то, что данный конфликт разрешается на индивидуальном, психологическом уровне и является составной частью процесса формирования Я-концепции.

Целью настоящего исследования является изучение влияния социального окружения подростка на формирование его этнической идентичности.

В настоящем исследовании под этнической идентичностью мы будем понимать часть Я-концепции индивида, отражающую его представления о себе как представителе данного этноса, а также связанные с этим нормы и ценности.

Другой составной частью Я-концепции выступают представления о тех нормах и ценностях, которые предлагаются ему обществом. Ценностно-нормативные ориентации составляют основу отношения индивида с его социальным окружением и отражают отношение индивида к окружающим его социальным явлениям.

Объектом исследования являются особенности этнической идентичности подростков, учащихся седьмых, девярых и одиннадцатых классов еврейской национальной школы. В качестве группы сравнения выступают учащиеся общеобразовательных школ города Москвы. Общее количество испытуемых 191 человек.

## Гипотезы исследования

Для того, чтобы в условиях полиэтнического сообщества этническая идентичность успешно формировалась и поддерживалась на микросоциальном уровне (Bronfenbrenner, 1992) и, в первую очередь, в семье, должны существовать направленные на ее поддержание социально-психологические механизмы.

В соответствии с теорией самокатегоризации (Tajfel H. 1981, 1984, Turner J. et al. 1994) процесс формирования социальной, а в данном случае, этнической идентичности состоит из трех последовательных стадий:

во-первых, индивид самоопределяется как член некоторой социальной группы;

во-вторых, индивид включает в свою Я-концепцию общие характеристики своих групп членства, усваивает характерные для них нормы и стереотипы поведения;

в-третьих, процесс становления социальной идентичности завершается тем, что усвоенные нормы и стереотипы социальных групп становятся внутренними регуляторами социального поведения индивида.

Первой социальной группой принадлежность к которой осознает ребенок, и в которую он автоматически включается, является его семья. Таким образом, этническая метка, получаемая ребенком на начальных стадиях формирования его представлений о себе от ближайшего социального окружения и включенная им в свою Я-концепцию, пока еще никак не соотносится ни с нормами и ценностями, ни с традициями и культурой данного этноса. Так, ребенок рожденный в русской, еврейской или татарской семье будет называть себя русским, евреем или татаринном задолго до того, как возникнет осознание своей этнической принадлежности.

С другой стороны, этническая метка является наиболее устойчивой и неизменной частью Я-концепции. Она сохраняется даже тогда, когда сопутствующие ей представления, ценности, традиции, религиозные воззрения исчезают или изменяются.

Рассматривая вторую стадию формирования этнической идентичности, на которой индивид включает в свою Я-концепцию общие представления и характеристики своей этнической группы, необходимо указать на то, что большин-

ство исследователей особый акцент делают на культурных аспектах этнической идентичности, а именно на языке, культурных традициях, религии, особенностях поведения, знании истории своего этноса (Phinney J., 1993).

Причем, особенно отмечается активная роль самого индивида в становлении этнической идентичности (Hogg, 1987; Simic, 1987). Вовлеченность индивида в социальную жизнь и культурную практику собственной этнической группы является наиболее широко используемым индикатором этнической идентичности (Phinney J., 1992).

На третьей стадии этнические представления, нормы и ценности персонифицируются и более не воспринимаются как внешние, но, напротив, становятся внутренними ориентирами и побудителями социального поведения индивида.

Исходя из этих положений, можно предположить, что в условиях сосуществования базовой и этнической культур, последняя может устойчиво транслироваться только в том случае, когда в ближайшем социальном окружении подростка будут доминировать носители этнической культуры и, напротив, носителей базовой культуры будет относительно немного и/или их значимость для подростка — относительно низка.

Следствием этого может быть уменьшение размера социальной сети подростка в силу того, что в нее из-за “внутреннего этнического барьера” не попадают потенциальные “значимые другие”.

На основании изложенного выше можно сформулировать следующие **гипотезы**:

1) социальная сеть подростка, относящего себя к этнической группе, существующей длительное время в окружении иной культуры, должна состоять преимущественно из представителей данной этнической группы;

2) размер социальной сети подростка, идентифицирующего себя как представителя этнической (не базовой) культуры, будет меньше, чем у подростка относящего себя к базовому этносу;

3) в условиях длительного существования этнического меньшинства во взаимодействии с базовой культурой решающую роль в отнесении индивидом себя к данному этносу будут играть не язык, традиции или религия, а социальная идентичность, сформированная под воздействием

реальной группы членства. Другими словами этническая метка может быть не связана с реальной включенностью в этническую культуру.

### **Методика исследования**

В настоящем исследовании были использованы следующие методики: опросник Этническая идентичность; модификация методики Социальная сеть подростка и Диаграмма социальной сети.

Опросник этнической идентичности разрабатывался нами как методика, направленная на изучение установок и включенности подростков как в свою этническую культуру, так и в базовую культуру. Для целей настоящего исследования Опросник был модифицирован таким образом, чтобы его можно было использовать для оценки уровня развития этнической идентичности еврейского подростка.

Данный опросник состоит из сорока шести вопросов, объединенных в пять шкал:

1) этническая метка — сюда входят вопросы типа: “Вы чувствуете, что отличаетесь от большинства подростков Вашей национальности?”, “Похожи ли Вы на человека, которому безразлична его национальность?”;

2) установка на этническую культуру — включает вопросы, относящиеся к национальному языку, религии, традициям, стереотипам, и объединяет вопросы типа: “Считаете ли Вы, что помимо русского Вам следует знать национальный язык?” или “Согласны ли Вы с тем, что детям необходимо давать национальные имена?”;

3) включенность в этническую культуру — объединяет вопросы, относящиеся к этнокультурной практике подростка, например: “В Вашей семье иврит (идиш) является: а) основным языком общения, б) одним из языков общения, в) не является языком общения” или “В Вашей семье принято отмечать еврейские национальные праздники?”;

4) установка на базовую культуру — включает вопросы, относящиеся к языку, религии, традициям и стереотипам национального большинства и объединяет вопросы типа: “Считаете ли Вы, что помимо национального Вам следует знать русский язык?” или “Отмечаете ли Вы общегосударственные праздники?”;

5) включенность в базовую культуру — объединяет вопросы, относящиеся к культурной практике этнического

большинства, например: “Читаете ли Вы книги и/или журналы по русской истории и культуре?” или “Посещаете ли Вы русскую православную церковь?”.

Для исследования структурно–динамических особенностей социального окружения подростка использовалась методика Социальная сеть подростка и Диаграмма социальной сети (Казьмина О.Ю., 1993). Для целей настоящего исследования методика Социальная сеть подростка была модифицирована и дополнена.

Под социальной сетью в настоящем исследовании мы будем понимать не всю систему межличностных взаимосвязей индивида, а лишь ее ядро, то есть совокупность его взаимосвязей внутри группы людей, значимых для него, с чьим мнением он считается, на чьи взгляды он привык ориентироваться.

Каждый человек имеет личную социальную сеть, те или иные части или аспекты которой становятся важными в разное время и в разных ситуациях (Wellman, 1990). Внутри социальной сети, как правило, можно выделить отдельные кластеры, такие как семья, одноклассники, друзья, соседи и так далее, в которые входят значимые для индивида лица, часто поддерживающие прямые отношения между собой.

К структурным показателям социальной сети, использовавшимся в данном исследовании, относятся:

- категориальный состав лиц, включенных подростком в социальную сеть (например, родители, сибсы, учителя, друзья и так далее);
- ранг значимости этих лиц для подростка;
- размер социальной сети.

В качестве динамических показателей социальной сети рассматривались:

- продолжительность связи с данным человеком;
- интенсивность этой связи (с какой интенсивностью поддерживаются контакты);
- доступность связи (насколько доступен данный человек, когда он бывает необходим);
- откровенность связи (каков уровень откровенности, при обсуждении с ним тех или иных вопросов);
- практическая помощь оказываемая данным человеком подростку;

- практическая помощь, которую оказывает подросток данному человеку;
- моральная поддержка, оказываемая данным человеком подростку;
- моральная поддержка, которую оказывает подросток данному человеку.

Для целей настоящего исследования данная методика была дополнена вопросами, направленными на исследование этнокультурной практики лиц, входящих в социальную сеть подростка, а именно:

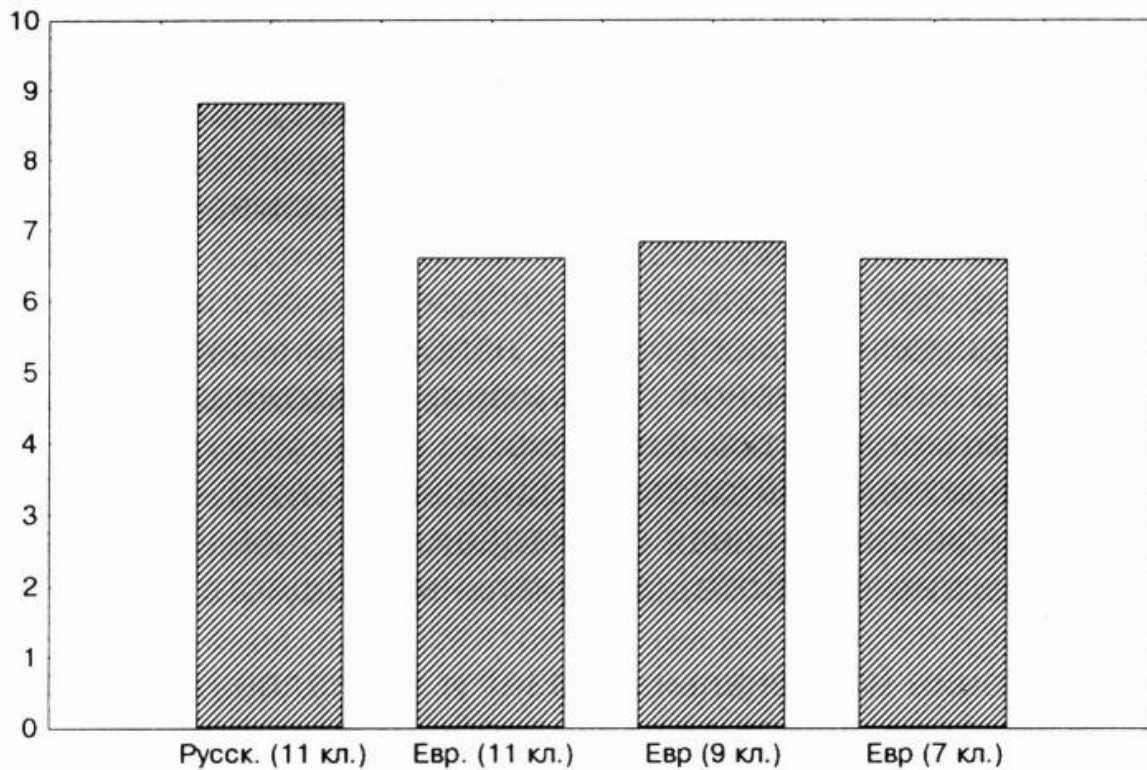
- национальный состав социальной сети;
- конфессиональная принадлежность членов сети;
- участие в работе национальных обществ и объединений;
- чтение национальных газет и журналов;
- участие членов сети в приобщении подростка к национальной культуре.

Методика Диаграмма социальной сети — это рисуночная методика, позволяющая оценить плотность связей в сети, и значимость отдельных лиц в нее входящих. Методика позволяет также выделить кластеры сети, то есть членов сети поддерживающих между собой тесное взаимодействие, и слабо включенных во взаимодействие с другими членами данной социальной сети (Казьмина О.Ю., 1993).

### **Результаты исследования**

Сравнение данных, полученных с помощью методики Социальная сеть подростка, для еврейских и русских подростков выявляет существенное сужение социальной сети еврейского подростка: так, средний размер социальной сети русского подростка составляет 8.8 человек, против 6.3 у еврейского подростка ( $p < 0.001$ ). Причем эти различия не связаны с возрастными особенностями подростков. Сравнение размера социальной сети учащихся седьмых, девярых и одиннадцатых классов еврейской национальной школы не выявило значимых различий (Рис. 1).

Анализ возрастного состава социальной сети позволяет сделать вывод о том, что сужение социальной сети у еврейских подростков происходит, преимущественно, за счет меньшего числа сверстников, которые включаются подростками в число значимых для них лиц, то есть за счет формируемой части сети (см. Рис. 2).



**Рис. 1. Средний размер социальной сети русских и еврейских подростков**

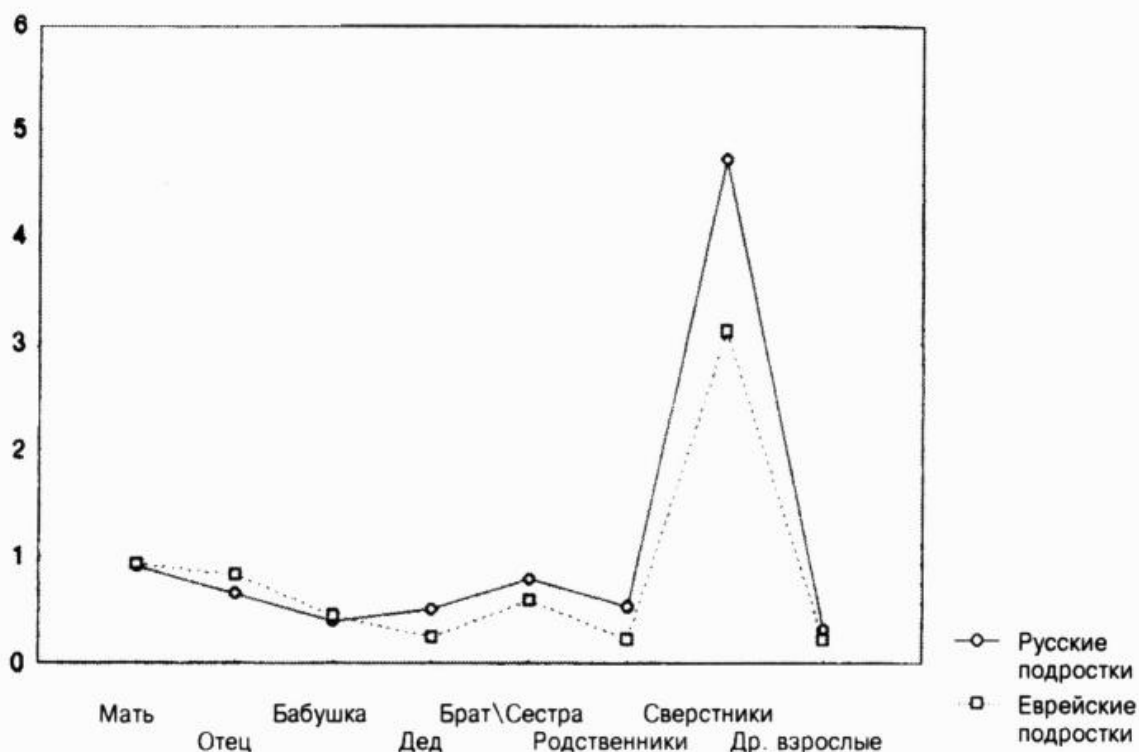
Этот факт особенно примечателен, так как именно формируемая часть социальной сети является основным источником пополнения социальной сети еврейского подростка представителями иных этнических групп — на долю сверстников здесь приходится 52% от общего числа представителей иных национальностей (Таблица 1).

**Таблица 1. Представители иных этнических групп в социальной сети еврейских подростков.**

Кем приходится подростку	%	Кем приходится подростку	%
1. Мать	20	5. Брат\сестра	7.5
2. Отец	2.5	6. Родственники	2.5
3. Бабушка	7.5	7. Сверстники	52.5
4. Дедушка	0	8. др. взрослые	10

Меньшее число сверстников, включаемых еврейскими подростками в число значимых для них лиц сказывается и на общем возрастном составе социальной сети: так, средний возраст членов социальной сети у еврейского подростка — 29.56 лет, в то время, как у русского подростка — 25.98, различия достоверны на уровне значимости  $p < .001$ .





**Рис. 2. Средняя частота встречаемости в социальной сети.**

Что же касается этнического состава ближайшего социального окружения подростка, то не может не обратить на себя внимание его гомогенность — для еврейских подростков 85.2% их социальной сети — это представители своего этноса; представители базового этноса составляют 11.1%; и представители иных этнических групп 3.7%. Эти результаты подтверждают высказанную ранее гипотезу о том, что ближайшее социальное окружение подростка, относящего себя к этнической группе, существующей длительное время в окружении иной культуры, должно состоять преимущественно из представителей данной этнической группы. Причем, важным является тот факт, что 78% подростков указывают на то, что для них не важно к какой национальности принадлежит человек, с которым они поддерживают отношения, и только 4.9% — прямо указывают на важность национальной принадлежности.

Одним из возможных объяснений столь высокой этнической гомогенности социальной сети еврейских подростков может быть то, что данное исследование проводилось в национальной школе. Поскольку большое число значимых для подростка связей группируются вокруг школы, то этот факт может быть напрямую связан с этническим составом социальной сети.

Однако, более подробный анализ позволил выявить, что одноклассники составляют только 24.2% от общего числа сверстников, включенных в число “значимых других”, что соответствует 11.9% от общего объема социальной сети. Вместе с тем, мы отдаем себе отчет в том, что более полно учесть влияние этого фактора можно, только проведя сравнительное исследование с еврейскими подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, что предполагается сделать в дальнейших исследованиях.

Возвращаясь к роли семьи в процессе формирования и поддержания этнической идентичности, необходимо обратиться к субъективной значимости лиц из ближайшего социального окружения подростка (Таблица 2).

**Таблица 2. Субъективные ранги значимости лиц, ближайшего социального окружения еврейского подростка.**

Кем приходится подростку	Ранг	Кем приходится подростку	Ранг
1. Мать	1	5. Брат\сестра	3
2. Отец	2	6. Родственники	6
3. Бабушка	4	7. Сверстники	7
4. Дедушка	5	8. др. взрослые	8

Из Таблицы видно, что несмотря на то, что сверстники составляют почти половину социальной сети подростка, их реальная значимость относительно невелика, в то время как члены семьи занимают все верхние строки в списке значимости.

Однако, сама по себе высокая значимость для подростка лиц из его ближайшего социального окружения, которые относят себя к этническому меньшинству, является всего лишь необходимым, но вовсе не достаточным условием того, что подросток также будет принадлежать к этому меньшинству — хорошо описаны механизмы отказа от своей этнической идентичности в случаях, когда индивид принадлежит к низкостатусной группе (Агеев В.С., 1990; Grossman, 1985; Cross, 1978).

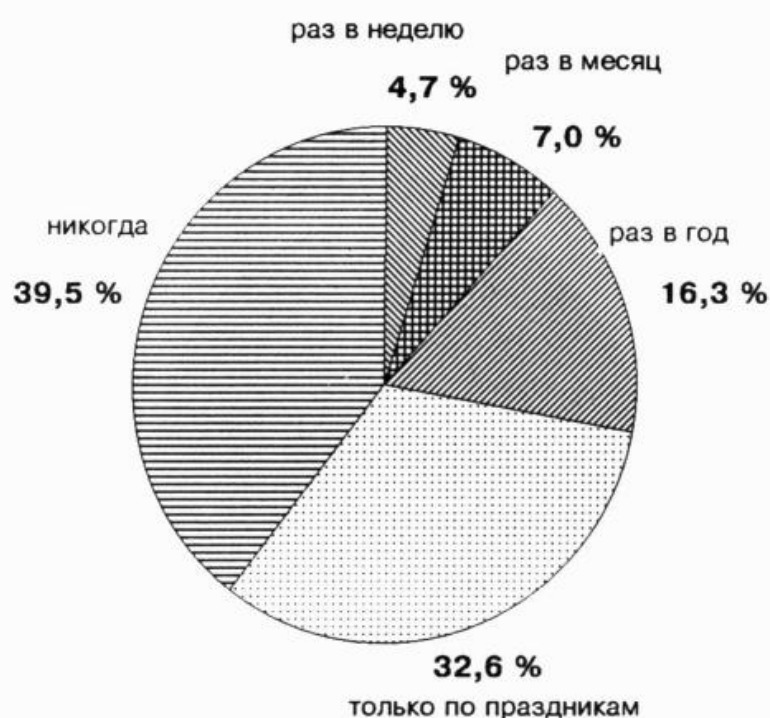
Кроме того, остается открытым вопрос о реальной включенности подростка в этническую культуру и роли отдельных составляющих этой культуры в становлении этнического самосознания.

Традиционно именно вовлеченность в культурную практику собственной этнической группы наиболее часто рассматривают как показатель этнической идентичности. К основным составляющим культурной включенности, как правило, относят: использование в общении национального языка; социальное окружение; следование культурным традициям своего этноса; участие в работе национальных обществ и организаций; религиозная практика; чтение книг и периодики на национальном языке; традиционные праздники, традиции и так далее. Кроме того, безусловно важной является этническая включенность лиц ближайшего социального окружения.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что язык в данном случае не является не только основным, но сколько-нибудь заметным фактором в формировании этнической идентичности, так как из всей совокупности значимых для подростков лиц только с одним из них общение происходит на национальном языке (иврите).

Роль религии также относительно невелика. Так, 81% лиц из ближайшего социального окружения еврейских подростков безразличны к вопросам религии, 16% исповедуют иудаизм, а 3% — христианство.

На вопрос о том, как часто сами подростки посещают синагогу, были получены следующие ответы (см. Рис. 3).



**Рис. 3. Посещение синагоги.**

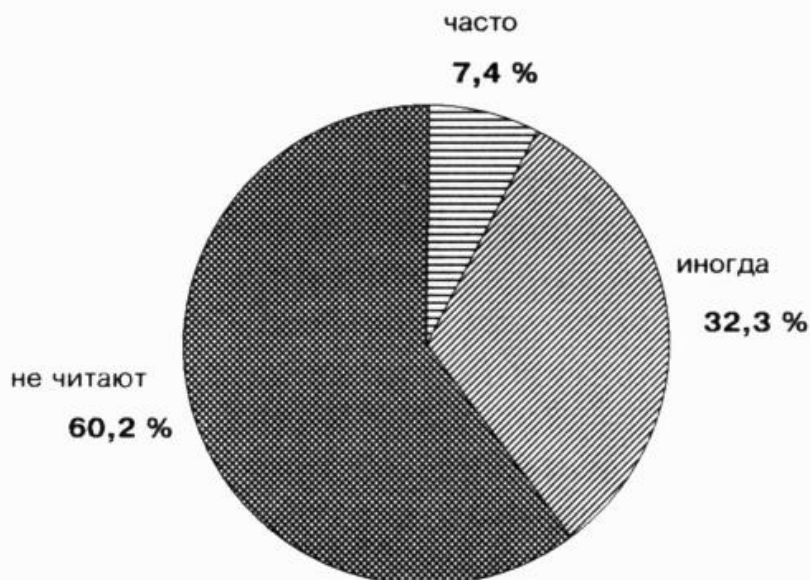
Эти данные не позволяют нам серьезно говорить о влиянии религиозной практики на формирование этнической идентичности. Обратное утверждение, однако, не является справедливым. Существует значимая связь между отказом от своей этнической метки и выбором религии большинства ( $t=2.8$ ,  $p<0.01$ ).

Национальные праздники, так же, как язык и религия, не выступают для подростка в качестве важного фактора формирования этнической идентичности. Так, в 44.25% семей они не отмечаются совсем, в 36.74% — отмечаются некоторые праздники, и только в 19.01% семей отмечается большинство национальных праздников.

Следующим фактором, влияющим на формирование этнической идентичности, могла бы быть национальная пресса. На вопрос, читают ли значимые для подростка лица национальные газеты и журналы, были получены следующие ответы (см. Рис. 4).

И, наконец, о влиянии национальных обществ. На вопрос о том, участвует ли в работе национальных обществ, клубов, организаций кто-либо из значимых для подростка лиц, были получены ответы, сходные с ответами на предыдущие вопросы (См. Рис. 5.).

Самым важным, на наш взгляд, в этом блоке является вопрос о трансляции системы взглядов, связанных с национальной историей и культурой, от лиц ближайшего социального окружения подростку. На вопрос о том, обсуждает ли подросток с данным значимым для него челове-



**Рис. 4. Читают национальные газеты и журналы.**

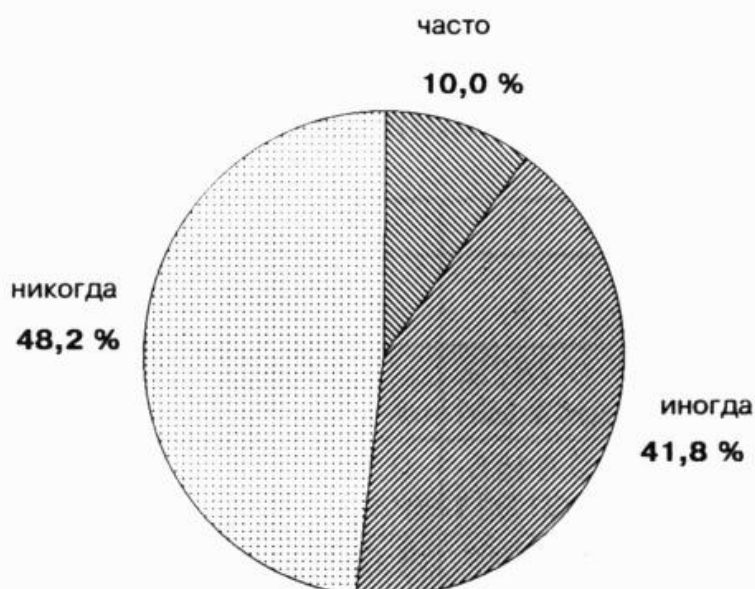


**Рис. 5. Участие в работе национальных обществ.**

ком вопросы истории и культуры своего народа, были получены ответы (см. рис. 6)

Однако, остается непроясненным момент, связанный с тем фактом, а это вполне возможно, что различные члены социальной сети подростка включены в различные виды этнической активности. То есть, одни участвуют в работе национальных обществ, другие посещают синагогу, третьи обсуждают с подростком вопросы национальной истории и культуры и так далее.

Корреляционный анализ данных, полученных с помощью методики Социальная сеть подростка, позволил выя-



**Рис. 6. Обсуждение вопросов национальной истории и культуры.**

**Таблица 3. Корреляции различных видов этнической активности.**

Переменные	1	2	3	4	5
1. Посещают синагогу	1				
2. Отмечают национальные праздники	0.3519 $p < 0.001$	1			
3. Обсуждают с детьми вопросы нац. истории и культуры	0.2165 $p < 0.001$	0.4661 $p < 0.001$	1		
4. Читают национальную периодику	0.1190 $p < 0.05$	0.3228 $p < 0.001$	0.4425 $p < 0.001$	1	
5. Участвуют в работе национальных обществ	0.0770 $p < 0.207$	0.2119 $p < 0.001$	0.2554 $p < 0.001$	0.2484 $p < 0.001$	1

вить сильную взаимосвязь между различными видами этнической активности членов социальной сети еврейского подростка (см. Табл. 3).

Другими словами, те члены социальной сети подростка, которые часто читают национальную прессу, участвуют в работе национальных обществ, отмечают национальные праздники, обсуждают с подростком вопросы национальной истории и культуры, это одни и те же люди, и, в среднем, они составляют 10–15% от общего числа “значимых других”.

**Таблица 4. Корреляции шкал опросника этнической идентичности.**

Переменные	1	2	3	4	5
1. Этническая метка	1				
2. Установки на этнич. культуру	0.7629 $p < 0.001$	1			
3. Этническая включенность	0.6456 $p < 0.001$	0.5810 $p < 0.001$	1		
4. Установки на базовую культуру	0.2227 $p < 0.559$	0.0562 $p < 0.720$	0.1216 $p < 0.437$	1	
5. Включенность в базовую культуру	0.1389 $p < 0.374$	0.1799 $p < 0.248$	0.1625 $p < 0.298$	0.7017 $p < 0.001$	1

Причем, отсутствует связь между этнической активностью данного индивида и уровнем его значимости для подростка. Лица, активно включенные в этническую жизнь, могут равно занимать как первые, так и последние позиции в списке значимости для подростка. То есть включение их в число значимых происходит не по этому критерию.

Обратимся теперь к установкам еврейских подростков в отношении этнической и базовой культуры, а также к включенности подростков в эти культуры.

Как видно из корреляционной матрицы (Таблица 4.), существует сильная корреляционная связь ( $p < 0.001$ ) между установками в отношении этнической культуры и включенностью в эту культуру, это же справедливо и в отношении базовой культуры.

Вместе с тем, существует большая дистанция между установками в отношении этнической культуры и социальной практикой с ней связанной. Это особенно показательно, если учесть, что исследование проводилось среди подростков, посещающих еврейскую национальную школу. То же утверждение справедливо и в отношении базовой культуры и связанной с ней социальной практикой (Рис. 7).

Как видно из рисунка включенность в этническую культуру среди еврейских подростков более чем в два раза ниже уровня установок в отношении нее. То же справед-



**Рис. 7. Установки и включенность в этническую и базовую культуры**

ливо и в отношении базовой культуры, хотя здесь наблюдается меньший разрыв между установками и включенностью, с одной стороны, и существенно более высокий уровень включенности, с другой стороны (максимальное значение по каждой шкале равно единице).

### Обсуждение результатов исследования

Прежде чем перейти к обсуждению, остановимся еще раз на основных результатах. Итак, в исследуемой выборке еврейских подростков было выявлено:

- 1) высокая этническая гомогенность социальной сети;
- 2) существенное сужение социальной сети по сравнению с русскими сверстниками;
- 3) относительно низкая этнокультурная включенность как ближайшего социального окружения подростков, так и самих подростков;
- 4) высокий показатель по шкале этническая метка;
- 5) относительно высокая включенность в базовую культуру.

Рассматривая эти результаты с точки зрения влияния социального окружения подростка на формирование его социальной, и, в частности, этнической идентичности, а именно это было целью данной работы, можно констатировать, что именно высокая этническая гомогенность социальной сети ведет к формированию у подростка ощущения принадлежности к данному этносу. Культурные же аспекты играют скорее комплементарную роль. Эти данные подтверждают высказанное Б.Вилманом (B. Willman & S. Berkowitz, 1988) положение, о первичности структурных образующих социального окружения индивида по отношению к его ценностно-нормативным ориентациям.

Для объяснения относительно большой дистанции между установками в отношении этнической культуры и этнической включенностью, обратимся к работам Хагга (Hagg, 1992, 1995), посвященным социальной идентичности и групповым прототипам. Он рассматривает групповой прототип как абстрактное обобщающее представление специфических стереотипных, нормативных характеристик, которые определяют групповую принадлежность как внутри, так и вне группового контекста (Hagg, 1995). Прототипы создаются как образцы, достойные подражания и представляющие членов данной группы.



Исходя из этого положения, можно рассматривать совокупность установок на этническую культуру как своеобразный этнический прототип, который индивид использует как некоторый идеальный образ. Дистанцию же между установками и реальной включенностью можно переосмыслить как расстояние между реальными и идеальными аспектами Я-концепции, связанными с этнической идентичностью.

С этой точки зрения любопытно взглянуть на данные, полученные в исследованиях межнационального восприятия. Так, психосемантический анализ категорий сознания русских и еврейских старшеклассников, выполненный А.М. Грачевой (1995) на той же возрастной выборке, позволил автору сделать вывод о "тождественности ментального пространства, присущего подросткам русской и еврейской национальности в области восприятия как субъект-субъектной, так и субъект-объектной этносоциальной реальности" (с.110). Одновременно с этим автор отмечает у еврейских подростков выраженную "тенденцию к национальной идентификации". Другими словами, система мировосприятия, связанная с единой социальной практикой, как русских, так и еврейских подростков, оказалась тождественной. Однако, взгляд на свой этнос в рамках этой системы отличается от взгляда на соседний этнос, и это уже связано с влиянием прототипов, связанных с групповой, а в данном случае, с этнической принадлежностью.

Отдельно стоит указать на то, что формирование позитивных этнических прототипов непосредственно связано с повышением собственной самооценки, как представителя данного этноса. Однако, само влияние на получаемые результаты социальной, а вернее этнической, желательности и будет проявлением уже сформировавшихся этнических прототипов.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть особую роль ближайшего социального окружения в процессе формирования как этнической идентичности, так и Я-концепции в целом.

## Литература

Агеев В.С., Межгрупповое взаимодействие, изд. МГУ, М.: 1990.

Баклушинский С.А., Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте. В кн. "Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника", ЦСО РАО, М., 1993.

Грачева А.М., Психосемантический сопоставительный анализ особенностей категорий сознания русских и еврейских старшеклассников в области межнационального восприятия; В Труды по социологии образования, т.III, выпуск IV, ЦСО РАО, М., 1995

Казьмина О.Ю., Социальные сети и развитие социального поведения. В кн. Руководство по оценке уровня развития социального поведения старшеклассника. ЦСО РАО, М., 1993.

Berry J. et. al, Acculturation attitudes in plural society. Applied psychology, 38, 1989.

Bronfenbreber U., The Process-Person-Context Model in Developmental Research: Principles, Applications and Implications. Unpublished Manuscript, 1992.

Cameron J.E. et al, "Self, ethnicity and social group membership in two generations of Italian Canadians", Personal & Social Psychology Bulletin, v20(5), 1994.

Cross, 1978

Grossman, 1985;

Hagg M. The social psychology of group cohesiveness: from attraction to social identity, New York: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

Hagg M. et al., Prototypical similarity, self-categorization, and depersonalized attraction: a perspective on group cohesiveness. European journal of social psychology, v25(2), 1995.

Liebkind K., "Acculturation and stress". Journal of cross-cultural psychology, v27(2), 1996.

Phinney J.S., Ethnic Identity in Adolescent and Adults. Psychological Bulletin, v.108(3), 1990.

Phinney J., Ethnic Identity and Self-esteem: A Review and Integration, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, v13(2), 1991.

Phinney J.S., Acculturation attitudes and self-esteem among high school and college students, Youth and Society, v.23, 1992

*Rosenthal D., Hrunevch C.*, Ethnicity and ethnic identity, International journal of psychology, v20(6), 1985.

*Tajfel H.*, Human groups and social categories: studies in social psychology, Cambridge university press, Cambridge: 1981.

*Tajfel H.*, The social dimencions, Cambridge university press, Cambridge: 1984.

*Tajfel H., Turner J.*, The social identity theory of intergroup behaviour, In Psychology of intergroup relations, Chicago: Nelson-Hall, 1986.

*Turner J. et al.*, "Self and collective: cognition and social context", Personality & Social Psychology Bulletin, v20(5), 1994.

*Simic*, 1987

*Willman B. & Berkowitz S.*, Social structures: a network approach. Cambridge University Press, 1988.



**Этнос. Идентичность. Образование.**

Труды по социологии образования. Том IV. Выпуск VI.

Под редакцией В.С.Собкина

Корректор Ю.М.Евстигнеева  
Компьютерная верстка А.Б.Эльконин  
Обложка Е.Б.Газанчян

Лицензия ЛР N 063257 от 26.01.94

---

Подписано в печать 16.04.98. Печать офсетная. Бумага офсетная.  
Формат 60x90/16. Печатных листов 17.0. Тираж 500 экз.  
Заказ N 3583

---

Центр социологии образования РАО  
Типография N2 ВО "Наука". Москва, Шубинский пер., 6.