

**М.Л. Бутовская, О.Ю. Артемова,
О.И. Арсенина**

ПОЛОРОЛЕВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ У ДЕТЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОЙ РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Исследования детства давно стали традиционным занятием у западных, главным образом англо-американских, культурных антропологов. К углубленному изучению ранних этапов социализации в разных культурных средах обратились уже ученики (точнее, ученицы) Ф. Боаса (М.К. Стивенсон, Э.К. Флетчер и др.) на рубеже XIX–XX вв. Особую интенсивность такого рода исследования приобрели в 1930–1940-е годы у представителей (опять же, вернее, представительниц) американской этно-психологической школы (М. Мид, Р. Бенедикт, К. Дюбуа и др.), справедливо полагающих, что детство – важнейший этап формирования личности и что именно на этом этапе закладываются культурные стереотипы, в значительной мере определяющие специфику социальной жизни взрослых или даже «облик» культуры общества в целом. Исследовательниц этого направления преимущественно интересовали младенчество и самое раннее детство, так что коллеги даже именовали основную сферу их интересов «сосочно-пеленочным комплексом».

На первых порах антропология, или этнология, детства концентрировалась на так называемых традиционных, экзотических, культурах, дававших образцы социализации разительно отличающиеся от типичных американско-европейских. Но постепенно в сферу ее внимания втягивался все более широкий круг культур, вплоть до самых высокоразвитых городских, а ее методика все более совершенствовалась и усложнялась. В настоящее время западная литература по антропологии детства поистине необъятна, отрасль эта делится на целый ряд отдельных направлений, а ее исследовательский аппарат (терминология, конкретные методы сбора и обработки полевого материала и т.п.) настолько изощрен и специализирован, что даже достаточно хорошо образованному этнологу не всегда доступен без предварительной подготовки¹. Предпринимаемые в этой области исследования, как правило, основательно финансируются, и это дает свои результаты. Выводы этих исследований находят применение в практических методиках воспитания и обучения детей и подростков, в частности в тех, что внедряются в государственных программах при аккультурации или адаптации традиционных культур, поглощаемых современным индустриальным обществом.

В нашей стране вплоть до недавнего времени изучение детства велось почти исключительно в рамках психологии и отчасти социологии. Формально многие этнографические описания культуры тех или иных народов включали разделы, посвященные детству, но по существу содержание этих разделов обычно сводилось к обрядовой стороне социализации (родильные, пубертатные, инициационные обряды), а сколько-нибудь углубленный анализ культуры воспитания и конкретных механизмов внедрения и закрепления социальных стереотипов, как правило, отсутствовал.

Правда, были в отечественной науке направления, которые стремились вобрать в себя этнологические подходы к изучению детства и обещали развиваться в нечто не менее, а скорее всего и более значительное, чем американская этнопсихология, – педология 1920-х и историко-эволюционная психология конца 1920-х – начала 1930-х годов. Однако первая была задушена почти на корню, а вторая в середине 1930-х годов принудительно направлена в иное русло. Так что начало отечественной этнологии детства, по-видимому, следует относить к рубежу 1970–1980-х годов. Заслуга внедрения этой проблематики в нашу этнографию, безусловно, принадлежит И.С. Ко- ну, опубликовавшему ряд работ, в которых были представлены основные достижения

зарубежной антропологии детства и подняты важнейшие проблемы, имеющие отечественную специфику. Он же организовал серию коллективных исследований и изданий по этнографии детства, которая охватила огромный ареал культур. Эти книги, получившие широкую известность и заслужившие большое признание у специалистов, ввели в научный оборот уникальные материалы о традиционном воспитании у народов Сибири, зарубежной Азии, Австралии и Океании.

Вслед за этим появились работы по этнологии детства в современных городских условиях – «этнология рядом с нами». Примером таковых могут быть исследования среди московских школьников, ведущиеся сотрудниками Отдела гендерной антропологии при Институте этнологии и антропологии РАН². Они характеризуются междисциплинарным подходом, активным применением социологических, а также частично и психологических методик. Интересно, что в отечественной психологии и педагогике наблюдается как бы встречное движение – вновь пробудилось стремление впитать этнологические подходы к проблемам формирования личности, что, в частности, выразилось в создании Отдела этнопсихологии при Институте развития личности (Академия педагогических наук), возглавляемом В.А. Мухиной.

Статья, предлагаемая вниманию читателя, знакомит с предварительными итогами комплексного исследования, посвященного детям в современных культурах.

Характеристика исследовательской программы. Это исследование в значительной мере отстывает как от отечественных, так и от западных канонов антропологии детства, прежде всего потому, что оно сочетает этнологические методики не только с психологическими и, отчасти, социологическими, но также и с этологическими. Как правило, и у нас, и на Западе гуманитарная культурная антропология (этнология) и естественнонаучная этология идут каждая своими путями, почти не пересекаясь. Между тем в последние годы все гуманитарные дисциплины остро ощущают печальные последствия того, что на долгие годы было как бы забыто, что человек все-таки прежде всего существо биологическое, и без понимания его биологической природы вряд ли можно понять его социальную жизнь и направление его культурного развития. Как бы ни было сложно находить общий язык гуманитарным и биологическим дисциплинам, искать его необходимо, и этология человека, как нам представляется, может быть очень хорошим помощником в наведении мостов.

В качестве конкретной задачи исследования было запланировано рассчитанное на несколько лет поэтапное комплексное изучение процессов формирования мужской и женской идентичности у детей раннего школьного возраста в нескольких достаточно ощутимо различающихся культурных средах, а именно в русской, калмыцкой и банкирской среде. Весьма различные по своим культурным традициям, в том числе и конфессиональным, имеющим теперь тенденцию восстанавливаться, эти общества, как нам кажется, могут дать ценный материал для кросс-культурных сравнений. Кроме того, мы решили сделать попытку одновременно провести сравнение между детьми, живущими в крупном городе, и детьми из сельской местности, а также выяснить, происходят ли (и в каком направлении) сколько-нибудь заметные изменения в полоролевых стереотипах детей под влиянием смены ведущих социоэкономических парадигм в постсоветский период.

Проведенная работа. Начиная с 1993 г. и до настоящего времени участники нашей исследовательской группы, в которую помимо авторов статьи входят Э.Г. Гучинова, А.Г. Козинцев, И.С. Скиба и Л.Л. Сухова, работали в одной из московских школ Черемушкинского р-на г. Москвы (1993–1996 гг.), в средней школе пос. Плеханово Тульской обл. (1995 г.) и в экспериментальной прогимназии г. Элисты (1996 г.). Две первые школы – это школы с углубленным изучением иностранных языков. Детская прогимназия в калмыцкой столице ставит своей задачей обучение детей калмыцкому языку. Калмыки, по крайней мере городские, как известно, почти полностью обрусели, так что теперь для их детей родной язык – все равно, что иностранный. Следовательно, все три школы имеют приблизительно одинаковый статус. В такие школы дети зачисляются после особого конкурсного отбора, который требует предваритель-

ной дошкольной подготовки. Таким образом, мы предполагаем, что уровень развития детей во всех изучавшихся классах в целом несколько выше среднего.

Всего нами было исследовано 50 московских школьников, 26 школьников из пос. Плеханово и 50 – из национальной калмыцкой прогимназии в возрасте 6–7 лет. Сравнительно небольшая (для названного выше периода работы) выборка в основном объясняется чрезвычайной трудоемкостью этологических методик.

Нижеследующее изложение будет основываться преимущественно на данных, полученных в Центральной России, так как материалы, собранные в г. Элисте, еще нуждаются в дальнейшей обработке и им будет посвящена отдельная статья; здесь же они будут привлекаться лишь фрагментарно, для некоторых наиболее интересных сравнений.

Работа с каждым детским коллективом делилась на две основные части. Первая часть работы – этологическая – проводилась с применением классических этологических методик (видеофильмирование методом фокального наблюдения)³. Этологические материалы были собраны и обработаны М.Л. Бутовской, А.Г. Козинцевым, И.С. Скибой и Л.Л. Суховой.

Они позволили установить некоторые закономерности социального поведения детей 6–7-летнего возраста, детально проанализировать игровые и общие социальные полоспецифические предпочтения, описать общую модель социального поведения мальчиков и девочек в исследованных группах.

Вторую часть работы условно можно назвать культурно-антропологической. В ходе этой работы, опираясь на результаты аналогичных исследований, проводившихся западными коллегами, а также на труды отечественных специалистов в области детской психологии, мы попытались выработать методы наблюдения и интервьюирования, а также отдельные экспериментальные приемы, которые соответствовали бы условиям нашей работы и специфике изучаемых детских коллективов.

У каждого ребенка мы брали интервью, в процессе которого задавали ряд стандартных вопросов, предназначенных для непосредственного выявления полоролевых ориентаций опрашиваемых. Например: «кем лучше быть – мальчиком или девочкой и почему? Какими должны быть девочка и мальчик? Какими должны быть женщина и мужчина? Чем тебе больше всего нравится заниматься? В какие игры ты любишь играть в школе и дома?»

Кроме того, серия вопросов была предназначена для косвенного выявления полоролевых ориентаций детей и половой специфики их интересов и предпочтений. Например: «С кем ты гуляешь во дворе после школы? Нравится ли тебе учиться и какие предметы ты больше всего любишь? Какие книги ты читал и какие телевизионные передачи смотришь? Кем бы ты хотел стать в будущем? Кто тебе представляется самым красивым из людей, которых ты знаешь?» и ряд других.

Далее детям давались некоторые задания с той же целью выявить косвенным путем характер их полоролевых установок. Например, по методу английского культурного антрополога А. Джеймса⁴, детям предлагалось продолжить и завершить такую историю: «Жила была девочка/мальчик и у нее/него не было друзей... Почему? Потом она/он решила завести друзей. Что они для этого сделали и удалось ли им подружиться с другими детьми?»

Для определения популярности каждого ребенка проводились стандартные социометрические опросы, в которых каждому школьнику предлагалось назвать трех самых близких друзей в классе⁵.

Наконец, пользуясь методом рисуночных тестов, широко применяющихся в детской психологии, мы просили детей сделать рисунки на заданные темы: «Самое красивое и некрасивое», «Моя семья», «Автопортрет», «Я – взрослый», «Самое смешное» или же «Рисунки по желанию»⁶.

Помимо этого мы стремились наблюдать со стороны поведение детей и одновременно фиксировать их вербальные контакты.

Этологическая характеристика особенностей поведения. Этологический анализ

более 50 параметров социального поведения (включая частоту агрессии, продемонстрированной и полученной, количество объектов агрессии и число нападавших детей, частоту избеганий враждебных действий и частоту демонстраций силы, количество проявлений смехового поведения и количество партнеров по совместному смеху, число детей, которым каждый ребенок адресовал улыбку и число улыбавшихся ему и т.д.), проведенный методом главных компонент, показал, что мальчики и девочки абсолютно четко подразделяются по комплексу этих признаков на две группы, соответствующие половой принадлежности⁷.

В целом поведение девочек характеризуется меньшей агрессивностью, чем поведение мальчиков. Девочкам свойственны более частые демонстрации расположения к окружающим, большая потребность в эмоциональном сопереживании (например, девочки чаще смеются вместе), большая склонность к избеганию конфликтных ситуаций и концентрации внимания на других. Соответственно количество агрессии, получаемой ими, меньше, чем количество агрессии, получаемой мальчиками.

Девочки проявляли больше заинтересованности во взрослых, нежели мальчики того же возраста. Во всех трех классах девочки пытались инициировать контакты со взрослыми в свободное время, обращались с вопросами, звали на помощь, пытались подойти и взять за руку, обнять. Многие девочки стремились постоянно держать в поле зрения старших. Та же тенденция отмечается для девочек этого возраста и в зарубежных исследованиях⁸.

Существенной причиной такого поведения может быть большая пугливость, свойственная девочкам, которая, по всей видимости, имеет врожденный компонент⁹.

Мальчики были в большей мере ориентированы на исследование окружающей среды, знакомство с новыми предметами, больше интересовались техникой.

Характерные особенности игр. Игры мальчиков чаще, чем игры девочек, предполагали значительные перемещения в пространстве и строились по командному принципу (игры в поиски сокровищ, футбол). Мальчики предпочитали играть большими группами, тогда как девочки преимущественно – по двое, по трое.

Во многих культурах среди детей младшего школьного возраста широко распространены игры, в которых мальчики преследуют и ловят девочек¹⁰. Нашими наблюдениями такие игры зафиксированы во всех классах. Девочкам явно нравилось убежать, тогда как мальчики организовывали погоню. В разговорах мальчики отмечали, что игра становится тем привлекательнее, чем сложнее девочке поймать и чем больше они сопротивляются при поимке. По мнению А. Джеймса¹¹, такая игра служит отработкой и отражением распространенных стереотипных представлений о том, что женщины (и соответственно девочки) являются слабым и пассивным полом, а мужчины – сильным и активным. Девочки бегают медленнее мальчиков, и мальчики легко могут их поймать. Говоря о том, почему мальчики стремятся преследовать девочек, 6–7-летние русские школьники прежде всего подчеркивали, что мальчики сильнее физически. Вместе с тем многие при этом признавали, что девочки чаще бегают быстрее мальчиков. В наблюдениях за русскими школьниками было установлено, что мальчики и девочки могут меняться ролями.

В каждом из изученных классов находилось несколько девочек, предпочитавших принимать сторону мальчиков, и несколько мальчиков, выступающих на стороне девочек. Иногда роли менялись полностью, и девочки преследовали и ловили мальчиков. В личной беседе некоторые мальчики отмечали, что, позволяя девочкам себя ловить, намеренно поддаются, так как знают, что на самом деле мальчики сильнее. Отклонения от стандарта можно было бы объяснить формированием полоролевых стереотипов, отражающих тенденцию к эмансипации женщин и феминизации мужчин, если бы для нашей страны в последние годы не была характерна прямо противоположная тенденция. В качестве иного объяснения можно предположить, что у русских детей в возрасте 6–7 лет гендерные стереотипы еще не вполне сложились. Могут быть и другие объяснения.

Для мальчиков во всех исследованных группах весьма типичны игры со столкно-

вением двух враждующих или противостоящих сторон (индейцы и белые, русские и немцы, черепашки ниндзя и их враги, роботы злые и роботы-полицейские). Аналогичные игры описаны английской исследовательницей¹². Большая часть таких игр структурируется вокруг противоположности двух группировок: ковбои и индейцы, гром-кошки и мутанты, полицейские и бандиты (противоборствующие силы). Хотя названия противостоящих группировок могут меняться, формы игровой борьбы остаются однотипными и исход ее бывает традиционным: добро побеждает зло. Следовательно, такого рода игры всегда морально предопределены.

Иногда в мальчишеские игры пытались инкорпорироваться девочки. Характерно, однако, что в большинстве случаев это не были девочки с мальчишеским типом поведения. Скорее, это были девочки, в целом не слишком успешно устанавливающие дружеские связи с другими девочками, или девочки, не особенно заинтересованные в традиционных для своего пола играх. Девочки-сорванцы воспринимались мальчиками скорее с настороженностью, чем с пониманием. В одном из исследованных нами классов такая девочка вообще имела серьезные трудности в общении именно с мальчиками.

Существует общая тенденция, отмеченная также и западными авторами, в соответствии с которой для девочек типичны формы игры, отражающие диадный характер их дружеских отношений, более интимных и тесных, чем у мальчиков. Для мальчиков же характерны более разреженная и более соревновательная командная структура игр и меньшая интимность дружеских отношений. Тем не менее наряду с этой общей тенденцией в исследованных нами классах у многих мальчиков также проявлялись диадные предпочтения; отношения в таких парах были пропитаны глубоким сопереживанием и преданностью, и пары эти были устойчивы во времени. Групповые же приятельские отношения, формировавшиеся вокруг общих интересов, носили временный характер. Не исключено, однако, что последние чрезвычайно важны для отработки традиционных стереотипов мужского поведения, так как позволяют мальчикам ощутить единство с целыми группами сверстников (мы – футболисты, хоккеисты, каратисты, они – все другие дети) и тем самым подготавливают мальчиков к мирному и продуктивному сосуществованию во временных рабочих коллективах.

Примечательно, что русские мальчики, с которыми мы работали, почти не играли в игрушки-оружие, не рисовали военной техники и вооруженных людей, что, возможно, указывает на формирование у детей пацифистских установок. Мальчики в двух русских школах предпочитали конструкторы, «строители», роботов-трансформеров. Правда, сохранялось еще увлечение «солдатыками».

В элистинской школе традиционный интерес к «военным» игрушкам у мальчиков все еще удерживается.

Девочки во всех трех школах сохраняют традиционные игры в куклы, «дочки-матери», дом, семью, врача. Однако среди кукол наибольшую популярность приобрели Барби, Скиппи и Кен, почти совершенно вытеснившие наших пупсиков и кукол-бэби. Мальчики в такие игрушки практически не играют.

Результаты социометрических опросов. Социометрические тесты позволили установить, что в пределах каждого исследованного класса существует две группировки, внутри которых связи более тесны, чем за их пределами: мальчики и девочки. В большинстве своем опрашиваемые дети называли друзей одного с ними пола, хотя девочки в ряде случаев указывали на избирательные дружеские отношения с некоторыми (преимущественно пользующимися популярностью) мальчиками. Мальчики реже говорили о дружбе с девочками. В плехановской школе дети в целом менее охотно говорили о дружбе с представителями противоположного пола, чем в московской. В калмыцкой же прогимназии дети, как правило, отрицали даже возможность такой дружбы и утверждали, что в этом нет ничего привлекательного. Но на деле все же дружеские отношения между мальчиками и девочками имели место.

Результаты целенаправленных бесед с детьми. Индивидуальное интервьюирование

детей показало, что определенная доля детских стереотипов прямолинейно воспроизводит назидания и наставления взрослых. Возможно, в ряде случаев дети просто стремились удовлетворить предполагаемые ожидания взрослых интервьюеров, которые по авторитету приравнивались ими к преподавателям. Так, например, многие дети заявляли, что не хотят дружить с шалунами, не любят драчунов, а иногда и тех, кто плохо учится и плохо ведет себя на уроках, много кривляется («Изображает пьяного, а мне это не нравится»). Вместе с тем многие высказывания детей выглядят более непосредственно и искренне. Почти все говорят, что не любят жадных («Он просто так ничего не даст, а просит взамен»). Иногда в качестве отрицательных свойств называют внешнюю непривлекательность («Он толстбый и ест на уроках»). Не нравятся надутые и угрюмые («Люблю, когда веселые; не люблю когда обижаются»). Недостатком считается отсутствие чувства юмора – «не понимает шуток». Не нравятся те, кто нарушает правила игры или ведет себя нестандартно, непонятно («Не люблю Сережу Г., потому что он вмешивается в игру на стороне девочек и их защищает, а когда мы девочек хватаем, ругается и жалуется»). Последнее указывает на свойственный детям этого возраста групповой конформизм. Отрицательное отношение к драчунам отчетливо выражено и у мальчиков, и у девочек.

Для детей дружить – означает не только вместе играть. Это и общие интересы, и желание вместе проводить время (разговаривать и что-то обсуждать), защищать друг друга в конфликтных ситуациях. Любопытно, что при выборе друзей одним из критериев является факт дружбы между родителями: «Я дружу, потому что дружат наши мамы». Среди положительных личных качеств, определяющих выбор друзей, первое место отдается отсутствию жадности: «Я дружу с Ваней, потому что он добрый, не жадный», «Дружу, потому что дает фломастеры порисовать».

На вопрос: «Кем лучше быть: мальчиком или девочкой?» – подавляющее большинство детей ответило в различной форме выраженным, но всегда уверенным предпочтением своему полу и твердым убеждением в том, что более привлекательна та социальная роль, которая уготована им природой и обществом. Лишь три девочки (по одной в каждом из трех русских классов) сказали, что хотели бы быть мальчиками. Среди калмыцких девочек никто не выразил подобного желания. Две русские девочки признались, что завидуют мальчикам, потому что они сильные. Лишь один мальчик в плехановской школе сказал, что в детстве (в пятилетнем возрасте) он мечтал быть девочкой, потому что девочки лучше рисуют. А один мальчик в московской школе заметил, что женщины ему нравятся больше, чем мужчины, – они приятнее.

В то же время большинство опрошенных детей затруднялись ответить на вопросы, какими должны быть мальчики и девочки, мужчины и женщины. Многие так и говорили: «Не знаю. Это трудно. Я еще не думал». Или же просто выдавали стандартную формулу: «Они должны быть хорошими, умными, добрыми». Особенно трудными эти вопросы оказались для детей плехановской школы, дети из московской школы давали более разнообразные и более непринужденные ответы, дети из элистинской прогимназии либо говорили «не знаю», либо прибегали к стандартной формуле, которая у них была такой: «Женщина должна варить... мужчина на работу ходить...». Относительно мужчин и мальчиков многие добавляли: «сильными, смелыми, защищать женщин».

В целом же представления о маскулинности и фемининности, о социальных ролях, о характерных различиях в образе деятельности представителей разных полов у 6–7-летних детей еще не отлились в вербальную форму. Однако они существуют имплицитно, что проявлялось в ответах на такие конкретно сформулированные вопросы: «Если ребенок будет плакать, кто скорей будет его утешать? – Конечно, женщина. Если нужно гвозди забивать, кто это будет делать? – Конечно, папа».

Большинство детей затруднялось ответить на вопрос: о чем чаще всего говорят между собой мужчины/женщины. Некоторые плехановские девочки таинственно хихикали, некоторые отвечали, подумав, что женщины говорят обычно о покупках, а

мужчины о футболе. Один же плехановский мальчик сказал: «Я думаю, что женщины чаще всего говорят о детях, а мужчины – о работе».

Многие дети, особенно московские, часто говорили, что им нравятся красивые, хорошо одетые люди. Внешний вид отмечался в первую очередь, а такие качества, как доброта, заботливость, хороший характер, – только во вторую.

На вопрос: «Кто из знакомых тебе людей самый красивый?» – большинство детей, в особенности девочек, отвечали «мама», гораздо меньше – «папа». И лишь отдельные дети называли брата, сестру, дядю (который был значительно моложе родителей ребенка) и знакомую молодую девушку 19 лет (это, конечно, был мальчик). А один мальчик из пос. Плеханово сказал обобщенно: «Я думаю, самые красивые вообще девушки». Мальчики во всех классах с большей охотой и более нестандартно отвечали на этот вопрос.

Пытаясь определить, что во внешнем облике людей им особенно нравится, дети, как правило, сосредоточивали внимание на женской части человечества, отдавая предпочтение юбкам перед брюками, длинным волосам перед короткими и резко подчеркивая отрицательное отношение к женскому курению. Один мальчик из пос. Плеханово сказал, что у красивой женщины обязательно должны быть длинные «белые» волосы, а сидевшая рядом девочка встала: «Нет, оранжевые». Забегая вперед, можно сказать, что рисунки большинства детей (в том числе калмыцких) продемонстрировали устойчивость этих идеалов именно в таком соотношении с половой принадлежностью.

Отвечая на вопрос о том, что они будут делать в будущем, 6–7-летние девочки чаще видели себя взрослыми в домашней обстановке – в роли домохозяйки, считая, что взрослая женщина должна заботиться о детях, готовить, стирать, вместе с тем указывалось, что она должна выглядеть красиво, хорошо одеваться и следить за собой. Мальчики же в первую очередь видели себя в качестве представителя определенной профессии (врач, шофер, космонавт, банкир, коммерсант, бухгалтер) и лишь затем – мужем, отцом семейства. Многие из них отмечали, что мужчина должен заботиться о семье, защищать от опасностей и неприятностей, зарабатывать деньги.

Когда детей спрашивали, кем они хотят быть, имея в виду их будущую профессию, выявились значительные различия между детьми из разных областей.

Дети из Тульской обл. воспринимали этот вопрос наиболее серьезно и отвечали на него наиболее продуманно, у многих из них ответ уже был готов заранее. Большинство предпочло традиционные профессии, о которых имело более-менее ясное представление, часто следуя примеру родителей (врач, медсестра, воспитательница детского сада, учительница, шофер). Один мальчик хотел быть писателем, причем он действительно много читал и по развитию опережал других детей. Еще один мальчик хотел работать в банке, «как папа», при этом он имел некоторое понятие о том, что папа там делает, и не упоминал ни о зарплате, ни о каких-либо иных материальных преимуществах своего выбора. Наконец, самым необычным был выбор мальчика, мечтавшего стать священником. Он действительно ходил со взрослыми в церковь, молился по вечерам дома, и ему нравилось, как звучит «древнерусский язык». Вместе с тем некоторые дети из плехановской школы говорили, что они еще не знают, кем будут, когда вырастут, причем лишь двое или трое, по-видимому, затруднились ответить из-за недостатка развития.

Московские дети подошли к проблеме своей будущей деятельности, как нам показалось, менее серьезно и более поверхностно. Так, например, девочка хочет быть дворником или кассиршей, потому что однажды видела, как эти люди работают, хотя родители у нее заняты интеллектуальным трудом. Мальчик хочет быть бухгалтером, потому что он однажды видел красивую женщину, которая сжала с ним и с его папой в их машине, и папа ему сказал, что это бухгалтер с его работы. Дополнительные расспросы показали, что он не имеет ни малейшего представления о деятельности бухгалтеров. Мальчик хочет быть дипломатом, зная, что дипломат ходит с «дипломатом». Он же хочет быть президентом, «потому что президент имеет много денег и

ничего не делает». Еще один мальчик мечтает быть бизнесменом, но ничего об этой профессии не знает, кроме того, что нужно «сидеть в офисе». «Будущих» врачей, учителей, воспитателей, а тем более шоферов, среди московских школьников меньше.

Вместе с тем, есть пианист и две художницы, причем одна из них действительно любит и умеет рисовать и однажды была на какой-то временной выставке недалеко от своего дома. А мальчик, мечтающий быть пианистом, учится музыке. Всего один мальчик хочет быть космонавтом. Еще один – астрономом: его рисунки и высказывания показывают, что он действительно интересуется астрономией и знает о ней гораздо больше своих одноклассников.

Новая тенденция, выявляющаяся у многих московских школьников, – стремление представить свое будущее хорошо обеспеченным материально (буду бизнесменом, чтоб было много денег; хорошо быть заведующим гаражом – у него много денег; хорошо, чтобы муж много зарабатывал и дарил дорогие подарки) – у школьников Тульской обл. не обнаружилась.

В какой-то мере та же тенденция прослеживается и в настроениях калмыцких детей. При этом важно подчеркнуть, что это – городские дети, многие из них принадлежат к хорошо обеспеченному кругу элигинцев, а в менталитет жителей Элисгы в целом уже прочно вошло понятие «новые калмыки». Можно полагать, что планируемые нами в будущем исследования среди сельских калмыков дадут иные результаты.

Некоторые калмыцкие девочки сказали, что, подобно своим матерям, они вообще не будут работать, а будут сидеть дома, «варить, убираться и смотреть за детьми». Большая же часть девочек хочет быть врачами и учительницами, и лишь одна – певицей (взрослые подтвердили, что она в самом деле хорошо поет). Мальчики разделили свои симпатии между карьерой президента Калмыкии («как наш Кирсан») и летчика. Несколько человек хотят быть шоферами. Несколько мальчиков и девочек еще не решились, кем стать («не знаю пока, когда вырасту, тогда и узнаю»).

Из всех опрошенных русских детей как в городе, так и в сельской местности только два мальчика (по одному в каждом классе) высказали желание стать военными или служить в армии. Более того, как объяснил в беседе с нами один мальчик, лучше иметь некоторые физические дефекты (искривленную спину), – тогда не возьмут в армию, а в армии служить опасно. Калмыцкие же мальчики собираются служить «как полагается».

Задание придумать продолжение рассказа. Сочиняя рассказик о девочке или мальчике, с которыми никто не дружил (почему?), большинство детей указывало на недостатки в поведении воображаемых героев, причем девочки чаще всего приписывали им драчливость как самое отталкивающее качество, а мальчики – жадность.

Примечательно, что в отличие от английских детей, которые, по свидетельству А. Джемс, сочиняя ту же историю, говорили, что с девочкой или мальчиком не дружили, потому что те неопрятные, некрасивые или толстые¹³, наши дети в этом случае почти полностью игнорировали внешний вид. Лишь одна московская девочка из очень благополучной среды сказала, что неприятно дружить с таким, как П.: «У него вчера во время обеда слюни текли изо рта». А один мальчик (из московской, видимо, преуспевающей и сориентированной на материальное благосостояние семьи) сказал, что не дружили, потому что ребенок был бедный, плохо одет.

Двое мальчиков (один из московской школы, другой из элигинской) сказали, что причина в том, что мальчик был толстый. Причем оба мальчика сами были намного полнее других детей и в действительности в силу своей внешней отличности и некоторых особенностей воспитания испытывали известные трудности в общении со сверстниками. Калмыцкий мальчик прямо так и сказал: «Он был такой, как я, толстый, много ел, да еще все время кричал, шумел, вот так: уууу!»). Характерно, что оба эти ребенка и в других случаях проявляли как бы обостренное самосознание, несомненно, обусловленное не вполне благоприятным положением в классе.

Очень робкий и застенчивый мальчик из московской школы сказал, что у вооб-

ражаемого мальчика не было друзей, так как он все время стеснялся. Одна московская девочка считала (также, по-видимому, думая о себе), что с девочкой не дружили потому, что она всем «правду в глаза говорила».

И наконец, только один мальчик из трех классов (пос. Плеханово) сказал, что у героя этой истории не было друзей оттого, что он сам не хотел «с ними дружить, они ему не нравились, ему не нравилось, как они играют!». Этот мальчик и в других ситуациях проявлял себя очень своеобразно (это он мечтал стать священником и хотел быть девочкой, потому что они хорошо рисуют), среди сверстников держался явно обособленно, много времени проводил в одиночестве или в компании единственного хорошего друга, который также сильно отлыничал от других детей и часто оказывался несколько в стороне (возможно, не вполне по своей воле).

Все дети (за единственным исключением) считали, что ситуацию исправить можно. Если вести себя хорошо или попросить прощения, или перестать стесняться других детей, то можно приобрести друзей. Только один московский мальчик (над которым иногда смеялись из-за его полноты и у которого развилась некоторая агрессивность) сказал: «Он был толстым, драться умел, обижал всех, как даст человеку в глаз! И друзья у него так и не появились, но если бы он попросил у них прощения, его простили бы, но этого он не сделал».

Результаты рисунковых тестов. Первое, что обращает на себя внимание при анализе детских рисунков, полученных во всех трех классах, это очень высокая склонность детей к подражанию, заимствованию у товарищей и конкретных сюжетов, и средств их исполнения, вплоть до самых мелких деталей композиции и используемых красок. Обычно, собрав готовые рисунки, мы раскладывали их на какой-нибудь плоской поверхности в том порядке, в котором дети сидели при выполнении задания. Как правило, сразу же становился очевидным источник заимствования, а «пути» перемещения идей и образов выстраивались в сложные математические кривые, пересекавшие весь класс преимущественно в меридиональном направлении. Очевидно, здесь есть над чем подумать психологу. Чаще всего подражали не самым популярным членам коллектива, а также не самым оригинальным в замыслах и не самым искусным в рисовании. Скорее, наоборот, «схватывали» легко доступное, знакомое, уже виденное, а те дети, чьи рисунки копировали, зачастую пользовались своими прежними «наработками», пускали в ход как бы «накатанные» приемы.

Однако всегда были дети, которые оставались в стороне от такого процесса подражания, причем среди них выделялись как те, кто совсем плохо рисуют и с трудом справляются с заданием, так и те, кто умеют находить неожиданные и остроумные решения и имеют явные художественные способности. Особо следует подчеркнуть, что, по нашим наблюдениям, склонность к заимствованию или же творческая самостоятельность у детей (при рисовании как на заданную, так и на свободную темы) не коррелирует с полом. В то же время представляется, что в целом девочки рисуют несколько более искусно, чем мальчики, и испытывают при этом больше удовольствия.

Переходя к характеристике рисунков, попытаемся сделать некоторые обобщения. При анализе рисунков на тему «Самое красивое и самое некрасивое» (детям предлагалось разделить лист бумаги на две половины и изобразить в каждой из них соответствующий сюжет) выделяется следующая особенность: дети рисуют красивое в значениях «хорошее» и «любимое» (я – сам, мама и папа, дом, животные, цветы, желаемое – игра Денди), а некрасивое – в значениях «плохое» (кислотный дождь, загрязнение среды), «грязное» (грязный человек, камень на дороге), «страшное» (мама с папой ссорятся, гроза, пугало ночью). В их представлениях этическое и эстетическое как бы нераздельно слиты, неотделимы; возможно, в этом сказывается подсознательное ощущение генетической и сущностной близости этих явлений. Любопытно, что в плехановской и элистинской школах такое же понимание было и у преподавателей.

Для девочек в большей мере, чем для мальчиков, характерно делать упор на эсте-

тические свойства объектов изображения, избранных в качестве «красивого» или «некрасивого» (хотя они так же, как и мальчики, называли это «хорошим» и «плохим»). Они рисовали драгоценный камень, изящную бабочку, яркий цветок, букеты или, напротив, плохо вымытую классную доску, туалет, половую тряпку, мусорное ведро.

В.П. Мухина, впервые предложившая разбираемый нами рисуночный тест и имевшая весьма солидную выборку, пишет, что, как правило, дети рисуют «красивое» яркими, сочными цветами, а «некрасивое» – тусклыми и унылыми¹⁴. Наши наблюдения по всем трем классам подтверждают это лишь отчасти. Многие дети, заполняя разные половины листа, пользовались одним и тем же набором цветных карандашей или фломастеров, обозначая различие между «плохим» и «хорошим» исключительно в содержательных аспектах. А были и такие, которые вообще испытывали большие затруднения, пытаясь выполнить наше задание. Особенно яркие примеры последнего дала почему-то школа пос. Плеханово. Так, один мальчик, привыкший к тому, что у него все хорошо получается, и пользовавшийся большим авторитетом у товарищей, просто плакал над чистым листом бумаги. Некоторые дети сначала рисовали на разных половинах листа произвольно выбранные сюжеты (то, что они уже умеют рисовать), а потом «присваивали» этим сюжетам требуемые значения. Например, мальчик нарисовал слева елку, а справа – цветок, потом задумался: что же хорошее и что плохое? Хотел было отдать предпочтение елке, но сидевшая рядом девочка «сориентировала» его на цветок.

Анализ рисунков на тему «Моя семья» показывает, что у большинства детей уже сложилось характерное для европейской культуры представление о нуклеарной семье – мать, отец и дети – как об образце, эталоне семьи. Хотя во многих семьях вместе с детьми живут и другие родственники – бабушка, дедушка, дяди, тети, – они чаще всего не попадают на рисунок.

Семья представляется детьми как: 1) дом, в котором живет ребенок со своими близкими, как место, где он проводит большую часть времени. Дети в первую очередь изображают тех, с кем чаще всего находятся в одной комнате, предметы быта, подробности обстановки, любимое занятие в кругу семьи, дома; 2) группа близких людей – сам ребенок, его родители, может быть брат или сестра – вне домашней обстановки (семья гуляет, например, идет в лес) или даже вообще вне какой-либо среды: трое изображены на листе бумаги, остальное поле ничем не заполнено, фигуры как бы висят в воздухе; 3) отражение представлений ребенка о настоящей семье, какой она должна быть, какой дети мечтают ее видеть (например, в состав семьи на рисунке включается папа, которого нет на самом деле); 4) самые любимые люди, с которыми ассоциируются лучшие стороны семейной жизни: изображены только отдельные члены семьи, а остальные (и, главное, сам ребенок) отсутствуют. Так, одна из московских девочек, нарисовавшая маму и бабушку, следующим образом прокомментировала свой рисунок. «Я живу с мамой, бабушкой, папой и братом (18 лет). Папа постоянно считает денежки, спит, курит и хочет Ваньку (брата) побить. А Вацька такой злой и противный, что о нем даже не хочется вспоминать». Рисунок ее очень реалистичен, с характерными выразительными деталями внешности бабушки и мамы и подробностями домашнего интерьера. В другом случае мальчик, несомненно любящий своих родителей и ощущающий себя комфортно в домашней обстановке, пояснил, что он изобразил маму и папу, которые утром идут пить чай на кухню, когда Ира (сестра) уже ушла в техникум, а он сам – в школе.

В большинстве случаев на рисунках находит отражение соотношение между размерами тела и возрастом изображаемых людей: дети нарисованы маленькими, взрослые – большими, младший ребенок меньше старшего, отец выше матери и т.п.

Интересно, что в рисунках на тему «Моя семья» ни в конкретных сюжетах, ни в приемах их воплощения нам не удалось уловить сколько-нибудь значительных различий, коррелирующих с полом исполнителей. Не выявилось заметных различий и между рисунками детей из различных школ. Совсем иное дело – рисунки, названные нами вслед за Г.Т. Хоменгаускасом «Автопортретом»¹⁵.

Во всех трех классах мы примерно одинаково формулировали задание: нарисуйте самих себя, свой портрет, как вы сами себя представляете со стороны. Почти все дети из пос. Плеханово нарисовали портрет в буквальном смысле – лицо в рамке (под фотографию), чаще всего крупным планом, заполняя весь лист. Дети из московской школы изобразили себя во весь рост в весьма условной манере на фоне природы или какого-то интерьера, часто за каким-нибудь занятием (последнее, правда, характерно главным образом для мальчиков). Большинство детей из элитинской прогимназии сделали то же самое, некоторые нарисовали только лицо, но портретов в рамке не было.

Все девочки постарались изобразить себя как можно более красивыми, уделив большое внимание прическам и украшениям (часто стремясь нарисовать их, «как у взрослых женщин») с яркими (преимущественно рыжими) волосами, и с ярко-красными губами. Московские девочки нарисовали себя гораздо более крупным планом, чем московские мальчики, часто в виде принцесс в пышных длинных платьях или взрослых красавиц с развитым бюстом и бедрами, в «модных» платьях и на высоких каблуках с дамскими сумочками и другими аксессуарами. Детали туалета прорисованы весьма тщательно, выбор цветов продуман.

Калмычки девочки проявили себя схожим образом, но ни одна из них в отличие от московских не «присвоила» себе физиологических признаков взрослой женщины (у плехановских девочек, как мы помним, были нарисованы только лица).

Московские мальчики в большинстве случаев нарисовали себя более мелким планом, сосредоточив внимание не столько на своем облике, сколько на своих действиях или даже на окружающей обстановке и каких-то предметах. Нередко на рисунке имелись и другие персонажи (я пою, а Майкл Джексон меня слушает и кричит «Ура»; я еду с другом на гоночном автомобиле; я в бронезилете и с автоматом – военный – выполняю задание; я стою у входа на выставку динозавров). В тех случаях, когда мальчики все же уделяли внимание внешности, они изображали реально имеющиеся признаки своего облика и предметы одежды (это у меня такая куртка есть, я в черных сапогах, я их очень люблю). Рисунки калмыцких мальчиков характеризуются подобными особенностями.

Симптоматично, что никто из калмыцких детей не изобразил на своих портретах признаков монголоидности, а некоторые девочки нарисовали себя блондинками и рыжими.

Похожие черты проявились и в рисунках на тему «Я – взрослый», которую мы обычно предлагали детям на следующий день после задания «Автопортрет». Особенно отчетливо в этих рисунках выразились различия, связанные с полом.

В рисунках девочек основное внимание также уделено украшениям и нарядам (детальная прорисовка бус, серег, заколок, сумочек, макияжа на лице – помады, теней, румян). В большинстве случаев на рисунке дана только фигура в статике без всякого фона. Но имеются и исключения. Так, одна московская девочка нарисовала себя в кухне у плиты (без особых «красивостей»), а за столом – дети (двое). Еще одна – гуляющей в парке с ребенком и мужем.

Мальчики практически во всех случаях, пытаясь представить себя взрослыми, не только рисовали фигуру и детали одежды взрослого мужчины (галстук, шляпа, перчатки, пояс с металлической бляхой), но и «вписывали» себя в процесс какой-то деятельности. Часто эта деятельность совпадала с той, которую они называли нам в качестве своей будущей профессии (в первую очередь это характерно для рисунков мальчиков из пос. Плеханово). Некоторые мальчики нарисовали себя идущими на работу («Я иду на работу в банк. У меня на руке часы, в руке – "дипломат"». Он обязательно нужен, там у меня кулеклятор, документы и ручка»); детали одежды используются для того, чтобы подчеркнуть характер занятий («Я в камуфляжной форме, служу в армии»).

Некоторые мальчики полностью пренебрегали внешними атрибутами взрослого мужского облика. Московский мальчик, мечтающий быть астрономом, нарисовал себя

в обсерватории: крошечная скромная фигурка, сидящая перед огромным телескопом. Еще один рисунок – пианист на концерте, из-за громадного рояля выглядывают только ноги и верхушка головы. Но это уже, возможно, хотя бы отчасти маленькая хитрость неумелого рисовальщика. В двух других случаях уловка была очевидной: на рисунках автомобиль и парусный корабль, «а я там, внутри». Ни одной девочке не пришлось в голову уклониться от трудной задачи изображения человеческой фигуры подобным образом (те же мальчики повторяли этот прием и при выполнении других заданий). Никто из мальчиков не представил себя в кругу своей будущей семьи, и лишь один (из московской школы) изобразил себя «влюбленным», в обществе женщины.

Только некоторые дети попытались обозначить физиологические признаки взрослости: московские девочки изобразили себя с развитой грудью и широкими бедрами, отдельные мальчики (во всех трех классах) нарисовали себя с усами и широкими плечами.

В рисунках на тему «Самос смешное» в качестве ведущих мотивов смеха у 6–7-летних детей выявляются в основном следующие, удачно прокомментированные ими самими.

Детям кажутся смешными случаи, в которых проявляется их неловкость, или ситуации, в которых они (или другие) выглядят неадекватно привычным установкам (нарушают стереотипы поведения, принятые в данном контексте в данной культуре): «Я шел, задумавшись, и чуть не упал в дыру на тротуаре»; «Я поскользнулся на льду и упал»; «Я на сцене, меня ударили понарошку камнем по голове, было смешно»; «Мой друг и я: мы иногда падаем с тополя, мой друг сорвался и упал, а я зацепился за ветку и повис», «Два мужчины перекрикивались через улицу и у одного волосы встали дыбом от ветра», «Мой маленький братик – ему один год – весь вымазался в торте»: «Из дома, где был пожар, выскочил человек, у него все лицо было перепачкано сажей, и сам он был грязный». Часть сюжетов связана с поведением животных, смешными кажутся действия кошек и собак, антропоморфизированные наблюдателем. В ряде случаев в таких действиях акцентируется их неадекватность поведением данного животного, или хитрость: «Мой кот, он иногда носится как сумасшедший, и шерсть дыбом»; «Моя кошка залезла от собаки на дерево, а спуститься сама боялась и сильно мяукала»; «Птица летела, врезалась в дерево и упала»; «Собака на поводке бежит следом за ведущей ее девочкой и норовит укунить ее за пятки». В ряде случаев смех вызывает сознательное нарушение норм поведения, в частности запретов эротического свойства: «Я баловался на даче и сдергивал у дедушки трусы». Смешной кажется ситуация, когда с окружающими предметами происходит неожиданная трансформация или когда предметы совмещают в себе привычные, но не совместимые в реальности черты: «На одном стебле, ха-ха, выросли три разных цветка – роза, ромашка и колокольчик, так не бывает».

Обращает на себя внимание то, что мальчики практически во всех случаях изображали себя в качестве объекта смеха или были непосредственными участниками смешной сценки, а девочки изображали смешной эпизод, как бы глядя со стороны, что может быть связано, как и в случае с автопортретом, с полоспецифическими особенностями личностного восприятия. Девочки обращают больше внимания на свой внешний облик, и им менее приятно видеть себя смешными или показаться смешными в глазах других.

Завершая обзор рисуночных тестов, хотелось бы отметить, что собранные нами материалы содержат множество вопросов для профессиональных психологов: почему некоторые дети (преимущественно мальчики), имея набор цветных карандашей или фломастеров, предпочитают простой карандаш; почему двое полных мальчиков (одинаково не очень счастливых в детской среде) из противоположных концов страны все время изображают толстых мальчиков и даже если рисуют не мальчиков, а, например, грибы, столбы или ракеты, воспроизводят подобные же антропоморфные очертания в центре листа; почему все дети, рисуя человека, начинают с головы (с

лица, чаще всего с глаз), а одна девочка – с ног, причем ей не всегда удается верно рассчитать пропорции, и тогда голова не уместается на листе бумаги (что драматически обнаруживается к самому концу урока); почему калмыцкие дети, воспитывающиеся в очень благоприятной психологической атмосфере, преимущественно в однопациональной среде, не представляют себя монголоидными брюнетами? И еще много других «почему»...

Некоторые дополнительные наблюдения. В свободное от выполнения основной исследовательской программы время было чрезвычайно интересно просто посидеть тихонько в стороне, наблюдая за занятиями детей и прислушиваясь к их разговорам. Наиболее благоприятная для этого обстановка была в московской школе, где у детей было гораздо больше, чем в других школах, времени для самостоятельных игр и развлечений (почти без всякого контроля со стороны взрослых).

Во всех трех школах между отдельными мальчиками и девочками возникали романтические отношения, складывались взаимные (или односторонние) симпатии и привязанности, но проявлялось это по-разному. В московской школе дети открыто выражали большой интерес к представителям противоположного пола, мальчики и девочки помногу играли вместе, взаимные тяготения несколько не скрывались, в некоторых случаях скорее даже подчеркивались, своими влюбленностями в известной мере гордились, в поведении отдельных детей, составлявших «пары», была даже своего рода демонстративность. Последнее заставляло думать, что помимо искренних детских увлечений здесь налицо были и элементы игры и как бы «локальной моды». Эти взаимоотношения (и свои, и других одноклассников) охотно обсуждались и с детьми, и со взрослыми и именовались «любовью» («Ваня любит Олю», «я люблю Таню К.», «Катя и Тема любят друг друга» и т.п.)^{*}.

У игры сформировалась и своя атрибутика. Дети обменивались записками и мелкими подарками, стремились перезваниваться и вместе уходить домой. Так, один мальчик сообщил нам: «Вчера я провожал Таню Л. домой. Я подарил ей кольцо, какого ни у кого нет». Девочка стояла тут же рядом и довольно кивала. Другой мальчик спрашивал у нравящейся ему девочки: «Скажи, ты меня больше всех любишь? Ты мне позвонишь или я тебе?» Интересно, что в ответ на вопрос: «Кого ты считаешь самым красивым?» – некоторые московские мальчики (или девочки) называли свою избранницу или избранника (наряду с мамой).

В какой-то степени игра (или любовное поветрие^{**}) захватила и взрослых (воспитательниц и даже няню), они обсуждали между собой новости с «любовного фронта», добродушно шутили на эту тему с детьми, а иногда пытались использовать данную сферу детской заинтересованности как дисциплинарную уловку: «Вот, Митя, ты так плохо ведешь себя, Кате это не понравится, она будет смеяться над тобой».

В процессе игры формируются и некоторые манипулятивные навыки, которые возможно, сослужат свою службу в дальнейшем. Так, в группе продленного дня, после послеобеденного сна несколько мальчиков и девочек играют в «записочки». Их содержание должно быть очень смешным (например: «Толя, дурак, куриный туалет»), а выбор адресата – свидетельством особого внимания и интереса. Однако мальчикам в конце концов игра эта надоедает и они перекладываются на строительство огромной башни из кубиков. Девочки явно разочарованы, но реагируют по-разному: одна с интересом начинает наблюдать за действиями мальчиков, другая недовольно уходит в сторону, а третья упорно стремится вернуть внимание хотя бы одного из них. Она все пишет записки и дает их ему, а он и читать-то их не хочет, отмахивается. Она несколько раз кричит: «Вов, почитай!». Потом: «Читай, а то я больше тебе не буду писать!» Он – ноль внимания. Тогда она мнет и прячет записку и начинает убегать,

^{*} Все имена детей изменены (*примечание авторов*).

^{**} Одному из авторов статьи довелось наблюдать подобное же «любовное поветрие» в другой московской школе в 1982–1983 гг. Тогда оно охватило пятиклассников, продолжалось примерно год и прекратилось также внезапно, как началось.

теперь он спохватывается и кричит: «Дай сюда!» – и мчится за ней, бросая игру. На этот раз она своего добилась, но кто знает, поможет ли такой прием в следующий раз?

Совсем иная ситуация была в плехановской школе. При наблюдениях за этими детьми складывалось впечатление, что они гораздо больше похожи на нас в детстве, чем на своих сверстников из Москвы. Между ними так же, как и между московскими детьми, безусловно, существовали романтические отношения, разделенные и неразделенные влюбленности. Было несколько устойчивых пар – мальчиков и девочек, которые дружили и проводили много времени вместе в играх и разговорах. Но все дети очень смущались и таились (в крайнем случае соглашались прошептать что-то на ухо), когда разговор заходил об их эмоциональных предпочтениях, и не слишком стремились обсуждать взаимоотношения других, а если и касались этого, то с насмешкой и желанием поддразнить или пристыдить.

В элистинской прогимназии эта проблема вообще, можно сказать, не стояла. Дети явно были убеждены, что девочки должны дружить только с девочками, мальчики – только с мальчиками. Высказывания некоторых родителей свидетельствуют о том, что такое убеждение в них воспитывалось сознательно. На самом деле совместные игры не были редкостью, возникали и эмоциональные предпочтения, но последние старательно скрывались, и лишь особенно внимательным взрослым удавалось подметить такие детские чувства. При этом в кругу взрослых детская стыдливость воспринималась с пониманием и сочувствием.

Заключение. Тот ограниченный материал, который мы проанализировали, позволяет нам сделать некоторые предварительные выводы как общего, так и сравнительного характера.

1. Представляется, что во всех трех школах 6–7-летние дети продемонстрировали весьма отчетливое, хотя не всегда вербализованное, понимание различий между мужскими и женскими полоролевыми стереотипами. Их поведение и творческая деятельность строились в явно выраженном соответствии с половой принадлежностью.

Особенно интересным представляется тот факт, что уже в 6–7-летнем возрасте дети с достаточной отчетливостью обнаруживают те связанные с полом сознательные ориентации и бессознательные мотивы, которые хорошо изучены в творчестве (в первую очередь литературном и изобразительном) взрослых мужчин и женщин. Среди них мы бы в первую очередь отметили особенность мужского творчества, которую условно можно назвать «объективизмом». Конкретно это проявляется в большем, чем у представительниц женского пола, интересе к окружающей действительности, способности в значительной мере или даже полностью отвлечься от своей личности и отрешиться от индивидуального субъективизма, в стремлении к более широкой панораме отображаемых явлений и т.п.

Достаточно новым и симптоматичным результатом проведенного исследования представляется то, что в большинстве случаев у русских детей мужской стереотип не связывается с воинскими обязанностями и военной службой. Вместе с тем все дети убеждены, что мужчины должны быть сильными, защищать женщин, много работать. Более общее представление о престижности быть мужчиной-воином отсутствует. Следует, однако, помнить, что обе русские школы были в некотором роде элитарными.

2. Значительное большинство 6–7-летних детей проявляет устойчивую склонность к конформизму, подражанию сверстникам, следованию общепринятым стереотипам поведения. Лишь немногие дети проявляют сознательное стремление к самостоятельности в поведении и оригинальности в творчестве.

Некоторых детей в обособленное положение ставит их природная или воспитанная «непохожесть» на других (особая полнота, чрезмерная природная – «бьющая через край» – энергия, непреодолимая застенчивость и т.д.). Эти дети отличаются более развитым самосознанием и в ряде случаев сознательно утверждают в своей обособленности, начиная находить в этом практически преимущества и личные достоин-

ства. Это чаще случается с мальчиками, чем с девочками. В нашей небольшой выборке на семь таких мальчиков приходится одна девочка.

3. При сравнении результатов проведенного исследования с данными зарубежных антропологов, ставивших перед собой аналогичные задачи, создается впечатление, что в наших школах дети более гармонично переживают процесс идентификации с половой ролью.

Так, по данным ряда английских и американских исследователей, среди девочек довольно сильно выражено представление о том, что мальчиком быть лучше, что мужская роль в обществе более завидна, что игры мальчиков или занятия и положение взрослого мужчины более интересны и заманчивы, чем игры девочек или занятия и положение взрослой женщины¹⁶. Ни русские, ни калмыцкие школьники ничего подобного не обнаруживают ни при непосредственном опросе, ни при попытках выяснить их ориентации косвенным путем. Подавляющее большинство опрошенных детей, в том числе и девочек, выразило полное удовлетворение той социальной ролью, которая определяется их половой принадлежностью. Это хорошо согласуется с высказывавшейся неоднократно точкой зрения, согласно которой феминизм в нашем отечестве не имеет достаточно основательной социально-психологической почвы и является в значительной мере подражанием западному.

По данным зарубежных источников (главным образом англоязычных), среди 6–7-летних детей гораздо отчетливее проявляется дифференциация по полу в играх¹⁷. Русские же дети существенно чаще в этом возрасте играют в смешанных группах. В ряде случаев мальчики из исследованных нами групп присоединялись к играм девочек (игра с фигурками динозавров, рисование, строительство дома из конструктора, игра в краски, колечко, зайчиков – вариант салочек, классики, отдельные мальчики играли с девочками в семью, мужа и жену). В исследованных нами классах ситуация представляется более гармоничной, более сглаженной. Противостояние «девочки – мальчики» проявляется более слабо, чем среди английских и американских детей.

4. В настоящее время все еще доминирует тенденция сводить подражательное поведение детей главным образом к копированию взрослых, тогда как влияние старших детей на игровой площадке, братьев или сестер дома игнорируется. Между тем наблюдения за старшими детьми могут существенно повлиять на формирование гендерной идентичности, а детская культура может играть едва ли не центральную роль в усвоении гендерных стереотипов. Групповое поведение дифференцировано по полу, и дети ощущают давление групповых стандартов, связанных с полоспецифическим поведением¹⁸. В этой связи следует отметить, что в условиях большого индустриального города в местах массовой анонимной застройки и сопряженной с этим большей зависимости детей от контроля со стороны взрослых процесс передачи культурных навыков от старших детей к младшим существенно затруднен. Вторым обстоятельством, осложняющим преемственность детской культуры в условиях крупного индустриального города в наше время, является отчетливое снижение численности детей в семье. В этой ситуации влияние массовой культуры взрослых (прежде всего телевидения) куда более значимо в крупном городе, в частности в Москве, по сравнению с аналогичным влиянием в провинциальных городах или сельской местности.

5. При сравнении материалов, собранных в пос. Плеханово Тульской обл. и в Москве, обращает на себя внимание прежде всего подход к детям со стороны преподавательского коллектива. В плехановской школе учителя и воспитатели были более озабочены дисциплинарными вопросами, чем в московской, в большей мере стремились придать всякой деятельности детей в школе организованный характер, оставляя мало возможностей для спонтанной игры. Творческие виды деятельности, такие, как рисование, труд, контролировались гораздо жестче. Поэтому дети из пос. Плеханово испытывали гораздо больше затруднений по сравнению с московскими сверстниками, когда их просили сделать рисунок на заданную или свободную тему. Будучи приученными строго следовать указаниям учителя, они нередко терялись, когда им пред-

лагалось неожиданное задание, в то время как московские ребята демонстрировали фантазию и хорошее понимание поставленных задач. Не испытывали затруднений в этих случаях и дети из элитинской прогимназии, хотя их деятельность также контролировалась преподавателями более тщательно, чем деятельность московских детей, и у них оставалось гораздо меньше времени для самостоятельных занятий. По нашим впечатлениям, калмыцкие дети как бы изначально более дисциплинированы и послушны, чем русские.

В то же время одним из наиболее важных результатов нашего сопоставления можно считать вывод о том, что дети в пос. Плеханово представляются более приспособленными к социальным взаимодействиям, более самостоятельными, менее зависимыми от взрослых, менее инфантильными, чем городские, в особенности, московские. Возможно, это объясняется тем, что поселковые дети много времени проводят, играя самостоятельно во дворе без взрослых, тогда как большинство детей того же возраста в условиях крупного города практически никогда не гуляют во дворе без присмотра старших.

Наряду с этим в некоторых отношениях внутренняя обстановка в среде плехановских школьников представляется более жесткой и суровой, чем в среде московских детей. В исследованном нами классе плехановской школы выделялись лидеры с четкой авторитарной установкой, которая была особенно заметна в группе мальчиков. Эти лидеры стремились командовать в самых различных ситуациях: контролировать ход игры, решать, кого принимать в игру, а кого нет, требовать, чтобы завтра все пришли в бейсболках, настаивать на том, чтобы все перестали бегать. И их слушались, им не пытались противостоять, даже те, кто очевидно физически не слабее их. Может быть здесь проступает прообраз будущих провинциальных группировок.

Среди московских школьников также имелись лидеры, но это скорее дети, которым остальные стремились подражать, с которыми интересно и престижно было играть. Никаких признаков субординации не наблюдалось. В целом обстановка среди московских школьников была более непосредственной, а социальная структура – более неопределенной, как бы рыхлой.

В связи с вышесказанным можно также отметить, что в открытой форме столкновения между детьми (драки и ссоры с криком и оскорблениями) чаще наблюдались в московской школе, в плехановской они были более редкими и носили скрытый характер (при этом «втихаря» тульские мальчики обращались друг с другом более жестоко). В калмыцкой прогимназии агрессия вообще проявлялась достаточно редко.

Обращает на себя внимание гораздо более свободное отношение к проблемам пола и взаимоотношений между полами у московских детей, чем у плехановских, и в особенности у калмыцких. Это, безусловно, связано с более стойкими, чем в современной московской ситуации, традициями стыдливости и более строгим половым воспитанием в русском поселке и в особенности в калмыцкой среде, в том числе городской.

В целом складывается впечатление, что ситуация под Тулой отражает то состояние, которое существовало в Москве около 10 лет назад. Что же касается калмыцких материалов, то они демонстрируют какой-то сложный сплав, образовавшийся в результате воздействия быстро идущей урбанизации на устойчивые национальные традиции. Эти материалы нуждаются в тщательном анализе в отдельной работе.

В заключение нам хотелось бы выразить глубокую признательность фондам «Культурная инициатива» (проект № ZZ 5000/363) и РГНФ (проект № 96-01-00032), без финансовой поддержки которых эта работа была бы неосуществима. Мы также очень благодарны преподавателям и воспитателям тех классов, в которых работали, и директорам всех трех школ за бескорыстную помощь и неизменно доброжелательное отношение.

Примечания

- ¹ Например: *Benthall J.* A late developer. The ethnography of children // *Anthropology Today*. 1992. V. 8(2); *James A.* Childhood Identities. Cambridge, 1993.
- ² Например: *Котовская М.Г., Шалыгина Н.В.* Этнический фактор и насилие в среде московских школьников // *Среда и культура в условиях общественных трансформаций / Сб. статей под ред. Г. Бордюгова, П. Гобла, В. Тишкова.* М., 1995.
- ³ *Altmann J.* Observational study of behaviour: Sampling methods // *Behaviour*. 1974. V. 49. Pt. 3-4. P. 227-267; *Eibl-Eibesfeldt I.* Human Ethology. N.Y., 1989.
- ⁴ *James A.* Op. cit.
- ⁵ *Moreno J.L.* Who shall survive? A new approach to the problem of human interactions. Wash., 1934; *Coie J.D., Dodge K.A.* Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1983. V. 29. P. 261-282.
- ⁶ *Мухина В.С.* Развитие начальных форм изобразительной деятельности и ее связь с эмоционально-эстетическим отношением к действительности. Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1965; *Хоментausкас Г.Т.* Отражение межличностных отношений в диагностическом рисунке семьи. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1985.
- ⁷ *Butovskaya M.L., Kozintsev A.G.* Social Status and Attractiveness in a group of Moscow Junior Schoolchildren // *Piaget, Evolution and Development*. Berkeley, 1995. P. 47.
- ⁸ *Polkki P.* Self-concept and social skills of school beginners: summary. a. Discussion // *Jyvaskyla Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyvaskyla, 1990. V. 76. P. 1-100.
- ⁹ *Maccoby J., Jacklin C.N.* The Psychology of Sex Differences. Stanford, 1974.
- ¹⁰ *Opie I.* The people in the playground. Oxford, 1994.
- ¹¹ *James A.* Op. cit.
- ¹² Ibid.
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ *Мухина В.П.* Детские рисунки. М., 1965.
- ¹⁵ *Хоментausкас Г.Т.* Указ. раб.
- ¹⁶ *Maccoby J., Jacklin C.N.* Op. cit.
- ¹⁷ *James A.* Op. cit.
- ¹⁸ *Lever J.* Sex differences in the games children play // *Social Problems*. 1976. V. 23. P. 478-487.

M.L. Bytovskaya, O.Yu. Artemova, O.I. Arsenina. The Sexrole Stereotypes of the Children at Central Russia under Existing Circumstances

This article presents the statement of preliminary results of the investigation men's and women's identity forming processes in primary schoolchildren in three different cultural environments. The authors used etological and ethnological methods of collecting and processing the field-work materials and made some general cross-cultural analysis.