
Л. А. Окольская

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В УЧЕБНИКАХ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ¹

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2011 г.

Аннотация

Изложены результаты контент-анализа учебников для старшей ступени среднего образования по предметам социально-гуманитарного цикла. Использовалась типология ценностей Ш. Шварца, состоящая из двух ценностных осей: «сохранение — открытость изменениям» и «самоутверждение — забота о людях и природе». Установлена ценностная специализация разных предметов, проанализированы значения ценностных категорий, свойственные каждому предмету. Ценностные приоритеты учебной программы сопоставлены с данными массовых опросов о ценностях россиян.

Ключевые слова: ценности, содержание образования, социализация, воспитание, массовая культура, модернизация, контент-анализ, школьные учебники.

Возрастание нормативной неопределенности в современных обществах заставляет ученых и педагогов сомневаться в ответственности воспитательной модели социального воспроизводства². Авторитет школы ставится под вопрос, а альтернативные источники предлагают суждения о мире, подчас противоречащие тем, что преподносятся в школьном классе. И все же спектр ценностей, доступных детям и молодежи из различных источников, ограничен. Одни встречаются часто, так как их разделяет большинство; в поддержку других звучат редкие голоса. И в общественном сознании, и в культурном ландшафте можно выделить сегменты, специализирующиеся на утверждении разных ценностей. Эти сегменты имеют разный вес и каким-то образом сочленяются друг с другом. Школа, несмотря на сетования о снижении ее воспитательного потенциала, остается крупнейшим культурным сегментом, через который проходит большинство детей. Школьный порядок, как принято считать, воспитывает в учащихся уважение

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 10–06–01031 а).

² См., например, резюме круглого стола «Новая школа: куда исчезает детство?» (Экспертная группа по обновлению Стратегии 2020 «Наша новая школа») / Гайдаровский форум. Москва, 2011 <http://www.hse.ru/news/recent/27589576.html>

к авторитету, дисциплину, пунктуальность и терпение [Jackson, 1968; Bowles, Gintis, 1976]. П. Уиллис продемонстрировал, что образование обеспечивает социальное воспроизводство даже в том случае, когда дети отвергают школьные ценности, ориентируясь на альтернативных агентов социализации — подростковые и семейные субкультуры [Willis, 1977].

Примеры ценностно обоснованного поведения школьники могут почерпнуть не только из общения с учителями, но и из учебников, которые, по словам известного их исследователя Д. Макклелланда, выражают нечто типичное для данного общества [McClelland, 1961]. Экстраполируя гипотезу Р. Инглхарта на учебную программу как продукт общественного сознания, можно утверждать, что учебники выражают массовый запрос на ценности, которые общество считает дефицитными [Inglehart, 1997. P. 33]. Задачу данного исследования мы видим в том, чтобы проанализировать текстовую часть образовательного дискурса и определить, какие воспитательные идеалы декларирует российское общество от лица школы.

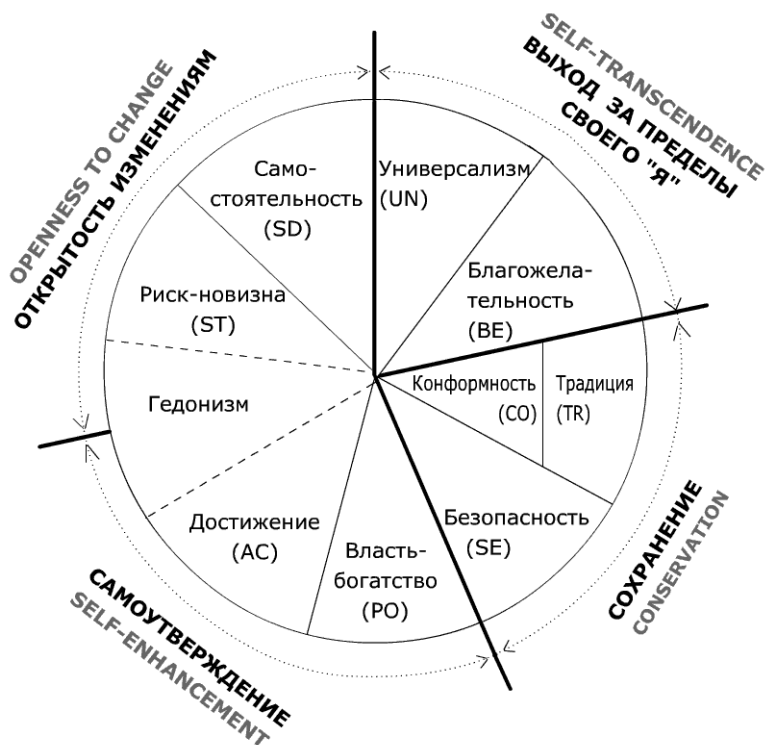
1. Исследования индивидуальных ценностей на основе методологии Ш. Шварца

Мы понимаем ценности как культурно обусловленные убеждения человека в важности материального или умозрительного объекта для него лично. М. Рокич писал: «Сказать, что у человека есть ценность, — значит сказать, что у него есть прочная вера в то, что определенный способ поведения или жизненное состояние является лично для него и в социальном отношении предпочтительным всем альтернативным способам поведения или жизненным состояниям» [Rokeach, 1968–1969]. По определению Рокича, ценности служат критерием моральной оценки себя и других; стандартом, определяющим поведение и потребности. Ценности также подразумевают желание изменить поведение окружающих, ибо если человек не хочет передать свои взгляды другим, то, вероятно, они не так уж важны для него.

Достижения психологов в измерении индивидуальных ценностей подали идею проведения международных сравнительных исследований этого предмета. Типология, легшая в основу широкомасштабных опросов с участием нескольких десятков стран, была построена Шаломом Шварцем в начале 1990-х годов [Schwartz, 2006]. Шварц выделил десять базовых ценностей и сгруппировал их в семь ценностных индексов. Он операционализировал типологию для проведения опроса — сформулировал 21 характеристику человека, каждая из которых соответствовала той или иной ценности. Респондентам предлагалось оценить степень своего сходства с этими словесными портретами по шестибальной шкале. Список этих высказываний приведен в табл. 1.

По результатам количественного анализа данных массовых опросов одни ценности оказались родственными друг другу, другие — антагонистами. На основе эмпирически выявленных

Рис. 1 «Круг Шварца», отображающий взаимосвязи между группами ценностей



взаимосвязей Шварц построил двусную систему координат со следующими полюсами: «открытость изменениям — сохранение» и «забота о людях и природе — самоутверждение». К открытости изменениям относятся ценности самостоятельности, риска/новизны и отчасти гедонизма; сохранение выражается ценностями безопасности, конформности и традиции. Забота о людях и природе подразумевает благожелательность и универсализм. Наконец, самоутверждение включает ценности достижения, власти и богатства и отчасти гедонизм. По этой модели, если человеку важны ценности сохранения, он вряд ли тяготеет к риску и оригинальности; если для него приоритетны ценности самоутверждения, то он не склонен заботиться о других. Соответственно справедливы и обратные утверждения. Взаимосвязи показаны на так называемом круге Шварца (рис. 1): чем ближе друг к другу расположены ценности, тем родственнее следующие из них мотивы действий, и наоборот.

Таблица 1

 Структура ценностных показателей
(по методологии Ш. Шварца)

| Ценностные оси (ценности IV уровня) | Укрупненные категории ценностей (ценности III уровня) | Типологические ценностные индексы (ценности II уровня) | Исходные высказывания, предлагавшиеся респондентам в анкете (ценности I уровня) * |
|--|--|---|---|
| Открытость изменениям — сохранение | Сохранение | Безопасность | |
| | | | Для него важно, чтобы государство обеспечивало его безопасность во всех отношениях. Он хочет, чтобы государство было сильным и могло защитить своих граждан |
| | | Конформность/традиция | Он убежден, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны всегда следовать правилам, даже если никто за этим не следит |
| | | | Для него важно всегда вести себя правильно. Он старается не совершать поступков, которые другие люди могли бы осудить |
| | | | Для него очень важно быть простым и скромным. Он старается не привлекать к себе внимание |
| | Открытость изменениям | Самостоятельность | Для него важно придумывать новое и подходить ко всему творчески. Ему нравится делать все по-своему, своим оригинальным способом |
| | | | Для него важно принимать самому решения о том, что и как делать. Ему нравится быть свободным и не зависеть от других |
| | | Риск/новизна | Ему нравятся неожиданности, он всегда старается найти для себя новые занятия. Он считает, что для него в жизни важно попробовать много разного |
| | | | Он ищет приключений, и ему нравится рисковать. Он хочет жить полной событиями жизнью |
| | | Гедонизм | Для него важно хорошо проводить время. Ему нравится себя баловать |
| | | | Он ищет любую возможность повеселиться. Для него важно заниматься тем, что доставляет ему удовольствие |
| | | | Для него важно показать свои способности. Он хочет, чтобы люди восхищались тем, что он делает |
| Забота о людях и природе — самоутверждение | Самоутверждение (достижение и власть/богатство) | Для него очень важно быть очень успешным. Он надеется, что люди признают его достижения | |
| | | Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей | |
| | | Для него важно, чтобы его уважали. Он хочет, чтобы люди делали так, как он скажет | |
| | | Для него очень важно помогать окружающим людям. Ему хочется заботиться об их благополучии | |
| | Забота о людях и природе (благожелательность и универсализм) | Для него важно быть верным своим друзьям. Он хотел бы посвятить себя близким людям | |
| | | Для него важно, чтобы с каждым человеком в мире обращались одинаково. Он убежден, что у всех должны быть равные возможности в жизни | |
| | | Для него важно выслушивать мнение других, отличающихся от него людей. Даже когда он с ними не согласен, он все равно хочет понять их точку зрения | |
| | | Он твердо верит, что люди должны беречь природу. Для него важно заботиться об окружающей среде | |

* В формулировках вопросов для респондентов-женщин использовались местоимения женского рода.



Методика Шварца использовалась в Европейском социальном исследовании³, проводившемся в 25 странах, в том числе в России, в 2006–2007 гг. Проанализировав эти данные, В. С. Магун и М. Г. Руднев сопоставили ценности соотечественников с ценностями европейцев. Они обнаружили, что для среднего россиянина самоутверждение и сохранение имеют гораздо большее значение, чем для среднего представителя несоциалистических стран Европы. Забота о людях и природе менее свойственна россиянину, чем европейцу [Магун, Руднев, 2008]. Людей со сходными приоритетами немало и в других странах, особенно в бывших социалистических, но у нас их доля заметно выше. Важно, что около 20% опрошенных россиян близки по духу основной массе респондентов из «старых» капиталистических стран. Это ценностное меньшинство демонстрирует либо высокие показатели по открытости изменениям и средневысокие — по заботе о других, либо срединные значения индексов открытости и крайне высокие показатели по заботе.

Для изучения ценностей образовательного дискурса особенно интересны приоритеты школьных учителей, которые непосредственно занимаются социализацией. О. С. Грязнова и В. С. Магун проанализировали международные данные о педагогах, собранные по методике Шварца в 1995–1996 гг. Они выяснили, что в тот период средний российский учитель крайне высоко ценил безопасность и порядок и очень низко — возможность наслаждаться жизнью. Кроме того, педагоги придавали большое значение личному успеху, власти и богатству. По сравнению с европейскими коллегами для них были менее важны самостоятельность, равенство, терпимость, забота о людях и природе [Грязнова, Магун, 2011]. Учитывая высокую устойчивость ценностей и небыстрые темпы обновления педагогического состава российских школ, можно полагать, что приоритеты учителей остаются приблизительно теми же и сегодня.

Одним из источников ценностей, усваиваемых в процессе социализации, являются школьные учебники. В 2004–2006 гг. мы проводили исследование трудовых ценностей в книгах для начальной школы, выпущенных в 1980-х и 2000-х годах [Окольская, 2007]. Было установлено, что за период реформ в учебной программе смягчился акцент на ценности достижения и что мотивация труда в современных учебниках стала менее альтруистичной, чем в советское время. В данной работе мы расширим охват изучаемых ценностей, опираясь на типологию Шварца, и сопоставим ценностные приоритеты учебной программы с ценностями учителей и россиян в целом.

Для изучения ценностного содержания российской учебной программы мы отобрали издания для 11-го класса средней школы по предметам социально-гуманитарного цикла — истории, литературе и обществознанию. Выбор старшей степени обучения

2. Эмпирическая база и метод исследования

³ Информацию об исследовании European Social Survey см.: <http://www.europeansocialsurvey.org/>

обусловлен тем, что предстоящее выпускникам поступление в вуз мотивирует их к более внимательному изучению дисциплин, чем, например, в средних классах. Это дает основание полагать, что подростки воспринимают не только предметный, но и ценностный материал учебников. Считается, что нормативную функцию выполняют предметы социально-гуманитарного цикла, и их воспитательные задачи перечислены непосредственно в образовательных стандартах [Федеральный компонент..., 2004; Федеральный государственный стандарт общего образования, 2011]. Безусловно, и другие курсы не лишены нормативного содержания, но все же именно на уроках истории, литературы и обществознания этические вопросы обсуждаются наиболее интенсивно⁴.

Для данной работы интерес представляют массовые издания, по которым учится большинство российских школьников. Определить их несложно, поскольку отечественный рынок учебной литературы сильно поляризован и основная масса книг выпускается двумя издательствами — «Просвещением» и «Дрофой». В Федеральном перечне учебников, утвержденном Министерством образования и науки РФ в 2010 г., около двух третей от общего числа наименований принадлежит этим издательским домам⁵. Для построения репрезентативной выборки достаточно взять их продукцию, так как именно она с наибольшей вероятностью попадает на парту к российским старшеклассникам.

Объектом нашего исследования стали шесть учебников для 11-го класса школы 2008–2010 гг. издания: две издательские версии трех предметов (истории, литературы, обществознания). Все они имеют гриф Министерства образования и науки — рекомендованы или допущены для использования в школах. Учебники по истории и обществознанию базового, т. е. наиболее массового уровня. Книги по литературе сочетают базовый и профильный уровни; они были выпущены в двух частях, из которых мы отобрали для анализа только первую. Учебники обществознания включают разделы по экономике и праву.

Каждой школьной дисциплине присущ особый язык и стиль подачи материала, в том числе ценностей. Внимательное прочтение текстов позволяет выделить более или менее типичные языковые формы, в которые облекаются моральные суждения. Мы рассматриваем тексты как своего рода респондентов, которым «задается вопрос» о значимости тех или иных сторон жизни. Если в тексте находится положительный «ответ» — высказывание, которое можно интерпретировать как акцентирующее ту или иную ценность, «респондент» заносится в соответствующую группу. Для

⁴ В данной работе мы рассматриваем исключительно тексты учебников, не задаваясь вопросом о том, в какой мере ценностное содержание предметов воспроизводится в тестах ЕГЭ. Изучение контрольно-измерительных материалов может стать темой дополнительного исследования.

⁵ «Просвещение» объединяется с «Дрофой» // Книжное дело. 22.02.2011 http://www.knigdelo.ru/default.asp?id=1&news_id=3722. Дата доступа: 14.04.2011.



совокупной оценки степени насыщенности учебных материалов ценностными суждениями и сравнения книг между собой необходим количественный анализ — подсчет единиц, указывающих на присутствие той или иной ценности в тексте. Поэтому в данной работе качественный анализ «словаря» ценностей сочетается с контент-анализом.

Мы осознаем, что интерпретация текстов обусловлена их субъективным восприятием. Как пишет Шварц, выводить ценности из конкретных высказываний, описывающих установки или мнения, — довольно рискованное дело [Schwartz, 2006]. Чтобы снизить этот риск, мы опирались на приведенную в табл. 1 схему операционализации ценностей — набор из 21 словесного портрета. При чтении учебников мы находили описания качеств или ситуаций, похожих на эти портреты. Также фиксировались противоположные по смыслу качества и обстоятельства, изображенные с негативной коннотацией. При этом учитывались и другие способы предъявления тех же ценностей — специфичные, во-первых, для учебной литературы, а во-вторых, для каждой из дисциплин. Индикаторами ценностей при чтении текстов служили слова и выражения, которые будут приводиться при изложении результатов. Безусловно, не любое их использование означало для нас выраженность ценности: смысл каждого высказывания оценивался с учетом содержательного контекста и эмоциональной окраски, придаваемой автором учебника тому или иному явлению. Тем не менее приведенные слова и словосочетания были маркерами, на которые обращалось внимание при обработке текста.

Всего в выборку вошли 233 текста. Основными единицами счета были параграфы, перечисленные в оглавлении учебника. В книгах по истории и обществознанию подсчет фрагментов, содержащих ценностные высказывания, производился только по целым параграфам. Если в параграфе обнаруживался хотя бы один ценностно насыщенный фрагмент, весь текст кодировался как содержащий соответствующую ценность. С учебниками литературы пришлось поступить иначе, поскольку параграфы в них оказались крупнее и часто объединяли в себе несколько тем: либо творческие биографии литераторов, принадлежащих к одному направлению; либо подробный анализ нескольких произведений одного автора. В этих случаях параграф разбивался по подзаголовкам, и каждая часть оценивалась отдельно. Переменные были дихотомическими: принимали значения 0 или 1. Интенсивность выражения ценности, например совокупное количество ценностных высказываний в текстовой единице, не измерялась.

В результате обработки текстов были созданы два целевых источника информации: во-первых, наборы высказываний, содержащих слова-маркеры или иные формулировки ценностей; во-вторых, массив с количественным распределением базовых ценностей во всех шести учебниках. Перейдем к анализу этих данных.

3. Результаты исследования

3.1. Декларативные ценности школьных предметов

Ценностное содержание учебников регламентировано государственными образовательными стандартами. Декларативные ценности стандартов должны преобразовываться авторами учебников в конкретные формулировки. «Спуск» с высшего, нормативного уровня на практический является интересным феноменом для исследователя.

Согласно действующим образовательным стандартам 2004 г., задачей истории как предмета является «воспитание гражданственности, формирование национальной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений учащихся на основе осмысления ими исторически сложившихся культурных, религиозных, этно-национальных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин» [Федеральный компонент..., 2004. С. 105–106]. Соотнося эти высказывания с типологией Шварца, можно полагать, что курс истории призван актуализировать ценности сохранения: конформность, традицию и, вероятно, безопасность.

Курс литературы направлен на «воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире; формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры» [Там же. С. 23–24]. Это высказывание, вероятно, апеллирует к ценностям традиции, конформизма и одновременно самостоятельности и новизны. Оно также ассоциируется с ценностями заботы — благожелательностью и универсализмом.

В зону ответственности сборного курса, включающего обществознание, экономику и право, входит воспитание «гражданской ответственности, правового самосознания, национальной идентичности, толерантности, приверженности гуманистическим и демократическим ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации» [Там же. С. 130–131]. Эти формулировки сходны с задачами курса истории и явно указывают на ценности сохранения (конформность и безопасность), отчасти на заботу о других (универсализм и благожелательность).

Таковы отправные точки официального воспитательно-го дискурса — декларативные ценности высшего уровня, которые по замыслу руководителей образовательной системы должны воспроизводиться в школьном учебнике. Ниже мы увидим, вносит ли дискурсивный «спуск» какие-либо коррективы в это воспроизводство.

3.2. Ценности сохранения

В модели Шварца ценности сохранения противопоставляются ценностям открытости изменению. Категория сохранения включает ценности безопасности, конформности и традиции. Высказывания, отсылающие к этим ценностям, обнаруживаются и в учебной программе. По нашим подсчетам, ценность



безопасности преобладает в курсе истории: она встречается в 77% текстов (см. табл. 2). Она чаще всего подается в милитаристском контексте, изображающем внешнюю угрозу для жителей страны, и обязанность государства — держать оборону во враждебном окружении. Индикаторами безопасности служат такие слова, как «уязвимость», «нападение», «защита», «враг», «угроза» и т. д. Акцент на оборонительной роли России в войнах был характерен для советской учебной программы, особенно начальной школы [O'Dell, 1978. P. 86–88]; в современных учебниках дается более сложная политическая мотивировка военных действий, однако связь войны и безопасности по-прежнему сильна. Вот пример милитаристского понимания безопасности:

«Влиятельные круги Антанты вынашивали еще одну, негласную цель: по возможности ослабить Россию как своего будущего политического и экономического конкурента в послевоенном мире, раздробить ее, оторвав окраинные территории». (История, «Просвещение». С. 106)

Безопасность также укоренена в обсуждении стабильности и надежности государства, его способности помогать гражданам и гарантировать их благополучие. Инверсионные приемы утверждения ценности — образы ненадежности, нестабильности, слабого правительства или равнодушия государства к нуждам граждан — чаще используются для описания других стран или исторического прошлого, хоть и своего, но отделенного временной дистанцией.

«Уповая на американский индивидуализм, государство не оказывало почти никакой помощи попавшим в беду людям... Государственная же помощь безработным, по мнению Гувера, ослабила бы их веру в собственные силы». (История, «Дрофа». С. 93)

Для курса обществознания безопасность даже еще более важна, чем для истории: формулировки, отсылающие к этой ценности, найдены в 90% учебных параграфов. Безопасность интегрирована в тему социальной политики: обеспечение граждан работой, медицинским обслуживанием и прочими благами и льготами. Она также упоминается в связи с охраной правопорядка. Учебники предупреждают старшеклассников об угрозе разорения, подстерегающей предпринимателей, которые могут потерять имущество из-за неумелого управления или злополучной конъюнктуры. По наблюдению В. Г. Безрогова и Г. В. Макаревич, в образовательном дискурсе осторожность считается элементом «взрослого» поведения [Безрогов, Макаревич, 2005]. По-видимому, этот концепт взрослости и воспроизводят учебники обществознания, предпочитая не стимулировать деловые притязания и инициативу подростков, а охлаждать пыл мечтающих о своем бизнесе:

«Многие предпринимательские начинания часто терпят неудачу. В странах с развитой рыночной экономикой ежедневно не только рождаются десятки новых фирм, но и не меньшее число их разоряется». (Обществознание, «Просвещение». С. 43)

И история, и обществознание почти не обсуждают ценность безопасности применительно к личности и выбору ее поведенческой стратегии, например избеганию ситуаций, угрожающих жизни и здоровью. Они конструируют деиндивидуализированного субъекта — получателя заботы от государства. Это очень напоминает концепт «советского человека», подробно описанный Ю. А. Левадой и его коллегами [Левада, 2000; Гудков, 2007]. По-видимому, именно в этих дисциплинах он продолжает воспроизводиться.

Напротив, для учебников литературы такой образ совершенно не типичен. Ценность безопасности в них практически отсутствует (1%). Возможно, тревожные и патерналистские импульсы не сочетаются с задачей формирования творческой личности, ключевой для курса литературы. Это важное свидетельство ценностной дифференциации учебных дисциплин. Школьники, увлекающиеся историей и обществознанием, чаще получают социализирующие послания о безопасности, чем ученики, которым нравится литература. Возможно, это сказывается на ценностных приоритетах тех и других.

Конформистские ценности, также ориентированные на сохранение, в общем-то, являются краеугольным камнем любой образовательной программы [Bowles, Gintis, 1976]. Они предъявляются школьникам в виде правил, образующих социальный порядок. Сюда относятся, например, пересказы законов, сообщения об устройстве органов государственной власти, о выборах, об универсальных принципах функционирования экономики. Мы зафиксировали подобные высказывания в 25% текстов по истории и в 96% параграфов по обществознанию:

«Вещное право имеет абсолютный характер, потому что защищается законом против любого его нарушителя». (Обществознание, «Дрофа». С. 34)

«Выборы нового Президента Российской Федерации в полном соответствии с Конституцией прошли 26 марта 2000 г.». (История, «Просвещение». С. 347)

Наряду с самими правилами демонстрируются и примеры их несоблюдения — разумеется, с негативной оценкой. Осуждаются нарушения не только формальных правил, но и неписаных моральных законов, считающихся общечеловеческими. В учебниках истории это, как правило, военные преступления и репрессии. Осуществляющая их власть обычно чужая: принадлежит либо другой стране, либо историческому прошлому. Власть, нарушающая



нормы, как правило, не терпит возмездия, а просто осуждается авторами учебников:

«Применение боевых отравляющих веществ явилось нарушением не только международных договоренностей, но и моральных норм». (История, «Дрофа». С. 47)

В учебниках обществознания девиантами обычно выступают индивиды, причем «свои», — «несознательные», корыстолюбивые российские граждане. Они не особенно опасны, но мешают нормальному функционированию государства. Описания патерналистских отношений власти с девиантами напоминают отношения родителей или учителей с непослушными и неразумными детьми, которых надо воспитывать. Иногда учебники сообщают о санкциях за нарушения. В текстах имеются нормативные послания, апеллирующие к внутреннему и внешнему локусам контроля. Первые направлены на развитие «сознательности», т.е. внутренней ответственности человека перед обществом, вторые предупреждают о внешнем локусе, который активизируется при бездействии внутреннего:

«Наказание — не главное, а вспомогательное средство борьбы с преступностью. Это последний довод государства, которое говорит: вас предупреждали, вам объясняли последствия, вас воспитывали, и теперь, коли вы все-таки решились преступить закон, в силу вступает наказание». (Обществознание, «Дрофа». С. 198)

В отличие от истории и обществознания, курс литературы небогат формулировками конформности. Они встречаются лишь в 6% текстов (см. табл. 2), причем в них неоднократно выдвигается требование равенства перед законом для «простых людей» и представителей власти. Это новые свидетельства ценностной гетерогенности учебной программы, которые, с одной стороны, указывают на взаимодополняющий характер предметов, с другой — позволяют предположить, что профилизация старшеклассников может происходить не только по предметным знаниям, но и по ценностям.

Третья компонента ценностей сохранения, **приверженность традициям**, имманентна любой системе образования, функция которой — познакомить новое поколение с достижениями предшественников, с каноническими образцами культуры. Следуя этой цели, российская учебная программа описывает социальные институты, подчеркивая их возраст, устойчивость и монументальность. Этот прием — дать школьнику почувствовать себя частью длинной традиции — часто использовался в советских учебниках [O'Dell, 1978. P. 105–107] и востребован сегодня. Индикаторами традиции служат слова «многовековой», «святой»,

«славный», «уклад», «устой» и др. В курсе истории они встретились в 20% текстов (см. табл. 2). Главная традиция этого предмета — военная. Она включает боевые ритуалы, армейские символы, описания битв и имена героев. Учебники представляют войну старинным занятием — и государства, и народа, — что романтизирует и даже сакрализует ее. Верность традициям ассоциируется с военным успехом.

«Были возрождены такие атрибуты вековой российской государственности, как офицерские и генеральские звания». (История, «Просвещение». С. 191)

Вторая, менее явная традиция в учебниках истории — религиозная. Исходя из текстов, вера в бога либо встраивается в официальную идеологию, либо конфликтует с ней, но при этом поддерживается населением. Советские гонения на православие и другие конфессии осуждаются, тем самым подчеркивается ценность религиозных традиций:

«Строя социализм, советская власть не считалась с историческими особенностями народов — происходило разрушение традиционного хозяйства и быта, шло наступление на ислам, буддизм, шаманизм и т. д.». (История, «Дрофа». С. 260)

Курс обществознания насыщен упоминаниями традиций в большей мере, чем даже история. Они есть в 41% учебных параграфов. Социальные объекты, возраст и устойчивость которых подсвечиваются в учебниках, — это прежде всего самобытное российское общество, но также российские и общемировые экономические и правовые институты и явления (банки, инфляция, торговля, суды, общественные организации). В качестве примера утраченных, но полезных, по мнению авторов, традиций могут приводиться этические кодексы, например купеческая честь, раскольническая деловая субкультура. Военные традиции в обществознании не фигурируют.

В учебниках литературы ценность традиции встречается в 42% текстов. Заметим, что это единственная ценность сохранения, явно выраженная в предмете. Она актуализируется, во-первых, в связи с понятием народа, по смыслу тождественным понятию крестьянства. Поэтизируется крестьянский быт, труд, фольклор, семейный уклад. Народ изображается носителем истины, физической и духовной силы. Второй объект традиции — религия, изображаемая как атрибут народа и способ интеграции с ним. Эти две традиции преподносятся от двух типов лиц: изучаемых в курсе литературы писателей и поэтов и непосредственно от авторов учебников. Третья традиция — русская литература, ее золотой век и олицетворяющие его писатели



и поэты. Она опирается на первые две и получает за их счет дополнительную сакрализацию.

«Стихотворение „В хате”... так явственно перекликающееся с ключевскими „Избанными песнями”, Есенин написал в том же самом году, но навряд ли тема была заимствована у старшего поэта, дело в другом — оба любили вековой крестьянский хозяйственный „космос”, оба будто предчувствовали его скорое разрушение и стремились запечатлеть, сохранить в слове». (Литература, «Просвещение». С. 267)

(О Е. И. Замятине): «Ранние рассказы с их неторопливым повествованием, ориентированным на живую устную речь с ярким, выразительным русским словом, добытым из самых глубин народной жизни, заставляют вспомнить о лесковском сказе, а сатирические типы уездных обывателей... отсылают нас к традициям Гоголя и Щедрина». (Литература, «Дрофа». С. 379)

На основе переменных безопасности, конформности и традиции можно построить интегральный индекс ценностей сохранения. Для этого надо сложить значения трех переменных и разделить получившееся число на максимально возможное значение этой суммы (в данном случае на три). Получившийся индекс можно использовать для сравнения групп учебников — как учебных дисциплин, так и издательских комплектов. В табл. 2 приведены средние значения категории «сохранение» для трех предметов. Они статистически значимо различаются, что подтверждают результаты дисперсионного анализа (статистика Фишера $F = 130,4$ при уровне значимости $0,000$). Значимость различий между всеми тремя предметами подтверждает апостериорный тест Тьюки⁶. Как видим, обществознание, самая молодая дисциплина российской учебной программы, оказалась наиболее консервативна, обогнав по этому показателю даже историю — предмет, который в европейской образовательной традиции отвечает именно за ценности конформности, традиции и безопасности [Ферро, 2010. С. 23]. Наименее «сохранительным» является такой, казалось бы, традиционный предмет, как литература. Получается, что курс литературы, основанный на изучении произведений полуторавековой давности, отнюдь не нацелен на воспроизводство архаичных образцов, хотя и обеспечивает культурную преемственность. Его программа дает школьникам примеры «непослушания» и эксцентричности. На наш взгляд, очень важно, что между предметами имеется «разделение труда». Это означает, что учащиеся, отдающие предпочтение той

⁶ Тест Тьюки предполагает равенство дисперсий в тестируемых группах. В нашем случае вычисление статистики Ливиня дало основание принять нулевую гипотезу о равенстве дисперсий ($W = 1,3$ при уровне значимости $0,274$). По критерию Тьюки, различия средних значений для всех трех групп учебников статистически значимы (уровень значимости $0,000$).

или иной дисциплине, выбирают и ценностную среду, постоянно сталкиваясь с одними акцентами и минимизируя другие.

Таблица 2 Выраженность ценностей сохранения в текстах учебников для 11-го класса общеобразовательной школы*

| Ценности сохранения, выраженные в текстах | Предмет | | | Издательство | | Всего |
|--|---------|------------|--------------------|--------------|-------|-------|
| | История | Литература | Общественные науки | Просвещение | Дрофа | |
| Безопасность (% текстов) | 77 | 1 | 90 | 44 | 51 | 47 |
| Конформность (% текстов) | 25 | 6 | 96 | 34 | 29 | 32 |
| Традиция (% текстов) | 20 | 42 | 41 | 34 | 34 | 34 |
| N (число текстов) | 83 | 101 | 49 | 139 | 94 | 233 |
| Среднее значение ценностной категории «сохранение»** | 0,41 | 0,16 | 0,76 | 0,37 | 0,38 | 0,38 |
| Стандартная ошибка среднего ($p < 0,05$) | 0,026 | 0,198 | 0,271 | 0,027 | 0,030 | 0,020 |

*По результатам контент-анализа (6 книг, изд. «Просвещение», «Дрофа», 2008–2010 гг.).

**Значение ценностной категории вычислялось по формуле $X = \sum x_i / \max \sum x_i$, где x_i — значения переменных, входящих в категорию.

3.3. Ценности открытости изменениям

Высказывания, одобряющие независимое поведение и изменчивость, соседствуют в учебниках с конформистскими и традиционалистскими идеями. К этой категории относятся ценности *самостоятельности*, риска/новизны и гедонизма. В учебниках истории ударение на самостоятельности — упоминания инициативы, решительности, активности, твердой воли, предприимчивости — ставится в 40% текстов (см. табл. 3). Эта ценность подается в трех типах контекста. Во-первых, среди качеств, необходимых политическим деятелям и офицерам для успешного обеспечения безопасности и, следовательно, выживания и благополучия общества. Пассивность и нерешительность функционеров порицаются как факторы военных неудач и политических промахов:



«Несмотря на присущую немцам педантичность, в вермахте были созданы благоприятные условия для творческих и инициативных действий командиров, чего не наблюдалось в Красной армии, где страх перед репрессиями фактически лишил их всякой инициативы». (История, «Просвещение». С. 194)

В таких примерах учебники истории предлагают лишь внешнюю мотивацию к самостоятельности, не объясняя, почему эта ценность важна для самой личности. Второй тип контекста — образчики самостоятельности «простых людей», у которых это качество обуславливается именно внутренней потребностью. Однако они часто носят «страдательный» характер, так как сопровождаются карательными санкциями со стороны властей, например в 1930-е годы в СССР. Несмотря на то что репрессивные действия властей осуждаются как недальновидная политика, все же эти образы, помещенные в учебниках, увязывают самостоятельность с опасностью для личности.

Наконец, третий тип контекста изображает самостоятельность как самоценное и однозначно позитивное свойство, так как оно приписывается государству, а не индивиду. Право на независимые политические решения служит штрихом к портрету сильной державы. Рассказы о борьбе малых или ослабленных государств за суверенитет поддерживают тезис, что быть сильным и не зависеть от других гораздо лучше, чем принимать самостоятельные решения под угрозой внешних санкций. По Шварцу, за любой установкой или поведением обычно стоят несколько ценностей [Schwartz, 2006]. В данном случае самостоятельность явно сопряжена с безопасностью:

«Советских войск после окончания войны в Югославии не было, и в этих условиях Тито начал проводить самостоятельный курс». (История, «Дрофа». С. 222)

В курсе обществознания самостоятельность содержится в 29% текстов. Она рассматривается как индивидуальное качество, но, как и в курсе истории, с государственной точки зрения. Способность личности принимать независимые решения квалифицируется как важный атрибут рыночной экономики, т. е. полезное для России новшество. Самостоятельность гражданина дает возможность государству ослабить заботу о нем, избавиться от иждивенца; государство, как можно заметить из текстов, такую возможность приветствует. Если в учебнике истории самостоятельность индивида является государственным ресурсом для активного политического действия, то в учебнике обществознания она означает снижение государственных издержек — своего рода пассивную пользу:

«Потенциальным и реальным безработным полезно уяснить, что пока в нашей стране основная тяжесть поисков работы падает на самого соискателя. Считается, что если есть желание трудиться, то рано или поздно работа найдется. Поэтому в ее поисках следует быть максимально активным, проявлять настойчивость и не ждать „милостей от природы“». (Обществознание, «Дрофа». С. 93)

Проанализировав высказывания о самостоятельности в курсе литературы, мы убедились в полисемическом характере этой ценностной категории. Учебники словесности акцентируют совсем иной тип самостоятельности, диктуемый внутренней потребностью личности. Частота его упоминания достигает 49% (см. табл. 3). Его носителями обычно выступают писатели и поэты, реже — художественные персонажи. Самостоятельность в понимании школьного курса литературы — это независимая творческая и гражданская позиция личности, поиск оригинальных решений в работе, любовь к свободе, обособленность от коллектива, загадочность, непонятность для обывателей и даже собратьев по цеху, бунтарство и ерничество. Образцы самостоятельности могут быть такими:

«“Одна против всех” — это состояние противоречивости поведения, противостояния всему сколько-нибудь устойчивому, навсегда определенному: много позже, не приняв революцию 1917 года, М. И. Цветаева и в эмиграции (1922–1939) сохраняет независимость». (Литература, «Просвещение». С. 352)

«В жизни Бунин чрезвычайно ценил личную свободу. Поэтому, даже сотрудничая с М. Горьким... он избегал участия в коллективных писательских акциях и сохранял независимость своих художественных принципов». (Литература, «Дрофа». С. 182)

Ценность самостоятельной личности обосновывается ее профессиональными успехами, которые важны с абсолютной, общечеловеческой точки зрения — как продвижение в познании и изображении мира. Подразумевается, что общество выигрывает от присутствия в нем «единоличников» (хотя изначально этот выигрыш может быть неочевиден). Все же терминальные обоснования самостоятельности, на наш взгляд, преобладают над инструментальными.

Второй тип ценностей, также характеризующих открытость изменениям, — это **новизна и риск**, т. е. любовь к неожиданностям, новым занятиям, экспериментам и приключениям. Следует оговорить, что любовь к риску как таковому очень редко встречается в учебниках. В. С. Собкин утверждает, что советской художественной культуре была свойственна альтруистическая модель риска, связанная с самопожертвованием, и что эта модель была вытеснена из культуры в 1990-е годы [Писарский, Собкин, 1997. С. 61–62]. Внутренняя потребность в риске действительно редкость для



современной учебной литературы. Поэтому категория «новизна и риск» в основном наполнена высказываниями о новизне. В учебниках истории они встречаются в 39% текстов (см. табл. 3). Как правило, новизна подается в контексте модернизационных достижений страны, повышающих ее конкурентоспособность на мировой арене — и значит, укрепляющих национальную безопасность. Получается, в данной предметной области ценность новизны обосновывается при помощи своего антипода — безопасности, а также подкрепляется ценностью самоутверждения.

«Обгоняя свое время, работали ученые, посвятившие себя развитию принципиально новых областей науки. Н. Е. Жуковский, сыгравший огромную роль в становлении воздухоплавания, заложил основы современной гидро- и аэродинамики. В 1902 г. под его руководством была сооружена аэродинамическая труба — одна из первых в Европе». (История, «Просвещение». С. 63–64)

Ценность новизны может также утверждаться пассажирами о революционной ломке политического строя, экономики, социальной структуры. В этих случаях читателям предлагается полюбоваться грандиозностью крушения старого. Десакрализация традиций также оправдывается необходимостью модернизации для повышения конкурентоспособности государства, однако эта модернизация носит не эволюционный, а разрушительный характер.

«Пал вековой бастион российской монархии. Очевидно, страна уже „созрела“ для перемен». (История, «Дрофа». С. 55)

Как и в случае с самостоятельностью, учебники истории изображают ценность новизны на макроуровне, применительно к коллективному субъекту. Они не анализируют поведение инновационной личности, а лишь заносят сделанные ею открытия в национальное достояние, тем самым следуя концепции «советского человека», принадлежащего государству вместе со всеми своими достижениями [Гудков, 2007]. Аналогично поступают и авторы учебников по обществознанию, акцентирующие новизну лишь в 4% текстов. Единичные высказывания в ее поддержку относятся к предпринимателям. Впрочем, авторы учебников обществознания смотрят на предпринимателя как на чуждого «другого». Судя по текстам, это странный человек, ставящий на кон собственное имущество без гарантий на успех. Ему приписывается инструментальная мотивация — получение прибыли или выживание, — но не внутренняя потребность в экспериментировании и независимости.

Дефицит индивидуализации в изображении ценности новизны восполняется за счет курса литературы. Прорисовка и анализ личности новатора встречаются в 54% текстов (см. табл. 3). В словесных портретах используются слова «бунтарь», «еретик», «вызов», «шокировать», «дерзость»; упоминается презрение

к обыденности и застою. Эти качества соответствуют образу юности, которая в данном случае ценится выше осторожной и умеренной взрослости. Показывается содержательная мотивация таких персонажей: стремление найти новые художественные приемы, совершить прорыв в своей профессиональной области и даже реформировать общество с помощью искусства. По приводимым биографиям можно составить представление о литературных деятелях-новаторах как о людях, которые часто противостоят большинству (в том числе политическому), критикуют его, нарушают нормы и традиции и ведут необычный образ жизни. Наиболее наглядными ролевыми моделями служат поэты Серебряного века:

(О. Н. С. Гумилеве): *«Неисправимый романтик, бродяга-авантюрист, „конквистадор”, неутомимый искатель опасностей и сильных ощущений — таков был он»*. (Литература, «Просвещение». С. 76)

«Новое поколение модернистов претендовало на вселенскую миссию: в качестве художественной программы была выдвинута мечта о рождении сверхискусства, способного преобразить мир». (Литература, «Дрофа». С. 37)

Третья ценность из блока открытости изменениям — **гедонизм**. Заметим, что это единственный элемент, принадлежащий одновременно двум категориям: не только открытости изменениям, но и самоутверждению. Гедонизм, как и риск, очень слабо выражен в учебниках, возможно потому, что его труднее поставить на службу обществу, чем другие ценности. В курсах истории и обществознания гедонизм встречается не более чем в 1–2% параграфов (см. табл. 3). В учебниках литературы гедонистических высказываний чуть больше — 9%, и это свойство преподносится как одна из «странностей» новаторских личностей, условие их высокого творческого потенциала. Учебник истории приводит пример гедонизма лишь в параграфе о культуре Серебряного века, т. е. «признает» эту ценность атрибутом курса литературы. Бытовой эстетизм допускается лишь немногим признанным поэтам, например, С. Есенину или Г. Иванову:

(Есенин): *«Говорят, я очень похорошел... Волосы я зачесываю как на последней карточке. Каждую неделю делаю себе маникюр, через день бреюсь и хочу сшить себе обязательно новый, модный костюм»*. (Литература, «Просвещение». С. 284)

(О. Г. Иванове): *«Поэт испытывает эстетическое наслаждение от пожелтевших гравюр, прадедовского ковра, часов с Наполеоном 1913 года, медальона Антуанетты, старинных кофейников, сахарниц, блюдец, книг. Не случайно целый цикл стихов он назовет “Книжные украшения”»*. (Литература, «Дрофа». С. 484)



Гедонизм, как и риск, является маргинальной ценностью для российской учебной программы. В данном случае наши результаты вполне согласуются с высказыванием Макклелланда о том, что учебники отражают типичные черты того или иного общества [McClelland, 1961]. Напомним, что, по результатам опросов, получение удовольствия от жизни наименее свойственно и школьным учителям, и россиянам в целом [Грязнова, Магун, 2011; Магун, Руднев, 2008]. Очевидно, российское общество не ощущает дефицита этой ценности (а может быть, даже считает ее избыточно выраженной в современной массовой культуре). Отчасти это связано с запретом на удовольствие, унаследованным из советской культуры, где он проявлялся в ограничении мотивации потребления и личного благосостояния [Магун, 1998], поощрении бытового аскетизма [Гурова, 2005], табуировании сексуальности [Кон, 2010]. Это свойство слишком индивидуалистическое, не поддающееся огосударствлению; кроме того, оно тесно связано с потреблением. Связь гедонизма с креативностью остается неочевидной как государству, так и людям.

Рассчитав индекс открытости изменениям по той же формуле, что и в предыдущем разделе, и проведя дисперсионный анализ, мы убедились, что различия между предметами статистически значимы (статистика Фишера $F = 15,6$ при уровне значимости 0,000). Апостериорный тест Тамхейна⁷ показал, что все три предмета значимо различаются между собой. Самым новаторским по своему ценностному содержанию является курс литературы, наименее выражены ценности открытости в курсе обществознания, история же занимает промежуточное положение. Такое соотношение, как раз по модели Шварца, зеркально отображает распределение ценностей сохранения, которые, наоборот, сильнее всего выражены в курсе обществознания, а слабее всего — в курсе литературы. Значимых различий между издательскими комплектами не обнаружено.

Наши результаты свидетельствуют, что источником модернистских установок является курс литературы, сочетающий акцент на новизне и самостоятельности с поддержанием традиций. Важно и то, что обоснование этих ценностей в учебнике внутреннее, личностное, без попыток немедленного огосударствления индивидуальных достижений. По мнению А. А. Аузана и его коллег, такого рода социализационные послания являются одним из факторов модернизации [Аузан и др., 2011. С. 5–7]. По данным Европейского социального исследования, динамика процессов социализации в России такова, что ценности открытости изменениям получают бóльшую, чем в советское время, поддержку и сильнее воспроизводятся молодым поколением [Магун, Руднев, 2010]. Невозможно рассчитать вклад школьной программы в этот сдвиг, однако очевидно, что курс литературы содействует, а не препятствует ему.

⁷ Тест Тамхейна допускает сравнение средних значений переменных, имеющих неравные дисперсии. В данном случае проверка с помощью статистики Ливиня показала, что дисперсии неравны ($W = 3,3$ при уровне значимости 0,04). По тесту Тамхейна значимость различий средних во всех случаях $< 0,05$.

Таблица 3 Выраженность ценностей открытости изменениям в текстах учебников для 11-го класса общеобразовательной школы*

| Ценности открытости изменениям, выраженные в текстах | Предмет | | | Изда-тельство | | Всего |
|---|---------|------------|----------------|---------------|-------|-------|
| | История | Литература | Обществознание | Просвещение | Дрофа | |
| Самостоятельность (% текстов) | 40 | 49 | 29 | 40 | 44 | 41 |
| Новизна, риск (% текстов) | 39 | 54 | 4 | 34 | 45 | 38 |
| Гедонизм (% текстов) | 1 | 9 | 2 | 5 | 4 | 5 |
| N (число текстов) | 83 | 101 | 49 | 139 | 94 | 233 |
| Среднее значение ценностной категории «открытость изменениям»** | 0,27 | 0,37 | 0,12 | 0,26 | 0,31 | 0,28 |
| Стандартная ошибка среднего ($p < 0,05$) | 0,029 | 0,029 | 0,030 | 0,023 | 0,030 | 0,019 |

*По результатам контент-анализа (6 книг, изд. «Просвещение», «Дрофа», 2008–2010 гг.).

**Значение ценностной категории вычислялось по формуле $X = \sum x_i / \max \sum x_i$, где x_i — значения переменных, входящих в категорию.

3.4. Ценности самоуверждения

Вторая ценностная ось в модели Шварца противопоставляет самоуверждение заботе о людях и природе. На полюсе самоуверждения находятся ценности достижения, власти и богатства, а также гедонизма. Как было показано выше, в учебниках всячески подчеркиваются открытия и изобретения, отличающие Россию на мировой арене. Это один из способов акцентирования мотивации достижения в тексте. Д. Макклелланд полагал, что такого рода фиксация на достижении приводит общество к экономическим успехам. Он рассчитал выраженность этой ценности в хрестоматиях по чтению для начальной школы, выпущенных в 20 странах, и затем сопоставил значения индекса достижения с экономическими показателями этих стран 25 лет спустя. Макклелланд обнаружил, что общества, совершавшие в данном периоде модернизационный рывок, усиливали воспитательный нажим на достижения [McClelland, 1961]. Этот результат согласуется с гипотезой



Р. Инглхарта, согласно которой ценностные приоритеты обуславливаются осознанием дефицита чего-либо [Inglehart, 1997].

Наше собственное исследование ценностей в учебниках для начальной школы свидетельствует, что с начала 1980-х годов по первую половину 2000-х выраженность мотивации достижения существенно снизилась, что, в общем-то, отражало ослабление экономического и политического положения России по итогам первого постсоветского десятилетия [Окольская, 2007]. Не сравнивая современные учебники для старшей школы с советскими аналогами, заметим, что ценность достижения заметно выражена в нашей нынешней выборке. Она встречается в 42% совокупного числа текстов, причем главным «ответственным» за эту ценность является курс истории. В учебниках по этому предмету высказывания о достижениях встречаются в 64% текстов (см. табл. 4). Риторика достижения — сравнение отечественных успехов с показателями других стран, соперничество с западными державами — превалирует в изложении исторического материала. Глаголы «обгонять», «опережать», «не уступать», «отставать» и др. служат индикаторами ценности достижения в тексте. Также используются прилагательные в превосходной степени — «лучший», «крупнейший», «колоссальный», «грандиозный», «героический», «неимоверный» и т. д. Они поддерживают идею исключительности и превосходства всего российского, крайне важную для образовательного дискурса.

Достойные гордости свершения, описываемые в учебниках истории, в основном преподносятся как продукт коллективных усилий народа либо государственного аппарата; если же они сделаны одним человеком, то все равно рассматриваются в качестве вклада в общую цель — укрепление международного авторитета России. Здесь снова проявляется свойство принадлежности государству, характерное для «человека советского» [Левада, 2000; Гудков, 2007].

«Это сражение, в котором с обеих сторон участвовало более 1500 танков, продемонстрировало преимущество советской боевой техники и воинского духа красноармейцев». (История, «Дрофа». С. 167)

«Что касается высших учебных заведений — институтов и особенно университетов, то по уровню организации преподавания они не уступали лучшим европейским образцам». (История, «Просвещение». С. 61)

На основании этих данных можно заключить, что в учебниках истории изображается не эгоцентрическая, а скорее, альтруистическая **мотивация достижения**, что, в общем-то, является не самоутверждением в прямом смысле слова, а манифестацией национальной «самости», которая в дискурсе приравнивается к индивидуальному «Я». (Подобно тому, как самостоятельность означает не личную независимость, а функциональную инициативность.)

Подмена понятий не умаляет воспитательного нажима на успехе. Однако если человек четко разделяет индивидуальную и групповую идентичности, ему легче дистанцироваться от нормативных требований по достижению коллективных целей. Такое отчуждение произошло, например, в конце 1980-х — начале 1990-х годов, когда советские старшеклассники резко охладели к военно-патриотической литературе и, следовательно, к примерам альтруистического подвига [Писарский, Собкин, 1997. С. 78–79].

В курсе обществознания достижения тоже представлены в виде элемента национальной идентичности, но частота отсылок много ниже — 29% текстов (см. табл. 4).

Учебники литературы и в данном случае демонстрируют иной подход, предъявляя читателям только индивидуальное достижение, не связывая его с пользой для государства. Высказывания о творческих успехах и амбициях литераторов содержатся в 30% текстов. При этом амбициозность не осуждается как нескромность. Притязания личности нередко озвучиваются от первого лица, что усиливает апелляцию к читательскому «Я»:

(Бунин) «Самому мне, кажется, и в голову не приходило быть меньше Пушкина, Лермонтова — благо лермонтовское Кропотово было в двадцати пяти верстах от нас, да и вообще чуть не все большие писатели родились поблизости, — и не от самомнения, а просто в силу какого-то ощущения, что иначе и быть не может». (Литература, «Просвещение». С. 123)
«„Радуницу” заметили. „О ней много писали. Все в один голос говорили, что я талант, — пишет Есенин в автобиографии и добавляет без особенной застенчивости: — Я знал это лучше других”». (Литература, «Просвещение». С. 267)

Основанием для притязаний поэтов и писателей на первые позиции в литературном сообществе служит их внутреннее чувство призвания, вера в свой талант. Это важная компонента ролевой модели, транслируемой учебниками словесности. Важно, что в текстах подчеркивается и «стоимость» притязаний — усилия по поиску оригинальных литературных форм, жертвы, приносимые деятелями пера ради качественного результата. Конвертация результата в славу имеет второстепенное значение. В богатство же и власть эти достижения не претворяются вовсе, так что мотивация профессиональной деятельности в учебниках литературы остается содержательной.

Власть и богатство как элементы самоутверждения акцентируются в учебниках истории и обществознания (81 и 24% соответственно) и полностью отсутствуют в курсе литературы (см. табл. 4). При этом, как и в случае с риском и новизной, в учебниках в основном приводятся примеры власти, но не богатства. Власть понимается как способность контролировать и изменять судьбы других людей и целых обществ. Эта способность иногда сопрягается



с финансовым потенциалом. Однако богатство конкретного индивида или группы крайне редко изображается в образовательном дискурсе. В качестве исключения можно привести цитату из учебника по самому «молодому» предмету — обществознанию, чей канон еще не сформировался:

«И только 4–5% составляют вершину пирамиды. Но на гребне ее выделяется совсем небольшая горстка — всего несколько тысяч действительно богатых и очень богатых людей, и в их руках находятся основные финансово-промышленные группы, вся полнота экономической власти, главные средства массовой информации». (Обществознание, «Дрофа». С. 41)

В избегании упоминаний о богатстве можно усмотреть защиту институтом образования духовных ценностей, его сопротивление прагматизму, который общество не считает дефицитным. Здесь также действует этический запрет на богатство, унаследованный из советской культуры и укорененный в христианстве. Еще одной

Таблица 4 **Выраженность ценностей самоутверждения в текстах учебников для 11-го класса общеобразовательной школы***

| Ценности самоутверждения, выраженные в текстах | Предмет | | | Издательство | | Всего |
|---|---------|------------|----------------|--------------|-------|-------|
| | История | Литература | Обществознание | Просвещение | Дрофа | |
| Достижение (% текстов) | 64 | 30 | 29 | 40 | 45 | 42 |
| Власть, богатство (% текстов) | 81 | 0 | 24 | 29 | 40 | 34 |
| Гедонизм (% текстов) | 1 | 9 | 2 | 5 | 4 | 5 |
| N (число текстов) | 83 | 101 | 49 | 139 | 94 | 233 |
| Среднее значение ценностной категории «самоутверждение»** | 0,49 | 0,13 | 0,18 | 0,25 | 0,30 | 0,27 |
| Стандартная ошибка среднего ($p < 0,05$) | 0,023 | 0,017 | 0,038 | 0,0216 | 0,242 | 0,017 |

*По результатам контент-анализа (6 книг, изд. «Просвещение», «Дрофа», 2008–2010 гг.).

**Значение ценностной категории вычислялось по формуле $X = \sum x_i / \max \sum x_i$, где x_i — значения переменных, входящих в категорию.

причиной может быть тесная связь богатства с неравенством, которое школа, как принято считать, стремится сгладить. Вероятно, сходными причинами обусловлена и слабая выраженность ценности **гедонизма** — возможности извлекать удовольствие из богатства. Нам удалось найти лишь один пример такого рода в курсе обществознания:

«Собственность тем хороша, что она, достигнув значительного объема, доставляет массу удобств и удовольствий тем, кто ею владеет». (Обществознание, «Дрофа». С. 37)

Ценность власти, напротив, не является фигурой умолчания. Она дополняет образ сильного государства, о котором говорилось выше. Учебники истории включают многочисленные пассажи о борьбе политических группировок, из которых можно почерпнуть даже приемы, условия и личные качества, способствующие приходу к власти. Очевидно, что это качество изображается атрибутом государства, однако в дискурсе имеются и персонификации — описания властного потенциала отдельного человека, личные переживания по поводу обретения или утраты власти:

«Мы ушли, совершенно развязав руки большевикам, сделав их полными господами всего положения, уступив им целиком всю арену революции». (История, «Просвещение». С. 88)

«Вождь большевиков обладал колоссальной жаждой политической власти, был виднейшим партийным лидером своего времени. Даже в самых, казалось бы, проигрышных ситуациях он мог повести партию за собой, убедить сомневающихся, „подавить“ своим авторитетом оппонентов». (История, «Дрофа». С. 61)

3.5. Ценности заботы о людях и природе

Таким образом, в образовательном дискурсе может изображаться достижение власти, ее реализация или утрата, но конвертация в материальные блага и тем более в наслаждение этими благами остается за кадром.

Как и в случае с другими ценностными блоками, мы рассчитали индекс самоутверждения, в который вошли три переменные — достижения, власти/богатства и гедонизма. Средние значения этого индекса по трем предметам даны в табл. 4. Дисперсионный анализ показал, что между ними существуют статистически значимые различия (статистика Фишера $F = 72,9$ при уровне значимости 0,000). По тесту Тамхейна выраженность ценностей самоутверждения в курсах литературы и обществознания примерно одинакова, а курс истории значительно опережает их по этому показателю⁸.

⁸ В данном случае тест Тамхейна использовался потому, что дисперсии переменной «самоутверждение» оказались неравны по статистике Ливиня ($W = 12,8$ при уровне значимости 0,000).



Из работ В. С. Магуна и М. Г. Руднева известно, что ценности самоутверждения выражены у современных россиян значительно сильнее, чем у большинства жителей европейских стран, причем ориентация на личный успех не ассоциируется с творчеством и изобретательностью [Магун, Руднев, 2008]. Впрочем, российская молодежь предъявляет высокий запрос на открытость изменениям по сравнению со своими европейскими сверстниками — по-видимому, черпая ощущение дефицита этой ценности в каких-то сегментах культуры [Магун, Руднев, 2010]. Входит ли учебная программа в число этих сегментов? Исследуя взаимосвязи между переменными в своем массиве, мы не обнаружили статистически значимых корреляций между ценностями достижения, с одной стороны, и риска/новизны и самостоятельности — с другой. По-видимому, это связано с ценностным «разделением труда» между предметами и специфическими интерпретациями ценностей в каждом из них. Учебники истории, педалирующие ценности самоутверждения, ставят умеренный акцент на открытости изменениям и к тому же преподносят и те и другие ценности с точки зрения национальной идентичности. Литература же, «работающая» непосредственно с личностью, сосредоточивается на открытости изменениям, пренебрегая самоутверждением. Поэтому самоутверждение и новаторство могут быть ценностями «параллельных миров».

Противоположный самоутверждению полюс — забота о других — включает ценности благожелательности и универсализма. Под **благожелательностью** Шварц понимает заботу о людях и природе, верность и преданность человека своим близким. Эти гуманистические идеалы очень по-разному изображаются в разных дисциплинах. Учебники истории подчеркивают ценность благожелательности в 27% текстов (см. табл. 5), причем делают это на инверсионных, резко негативных примерах, живописуя зверства военных врагов или ушедшей в прошлое, т. е. отчужденной, власти. Сочувствие к жертвам должно укрепить гуманистические установки старшеклассников:

«От голода, холода и непосильного труда погибли в дальних поселениях и сотни тысяч раскулаченных». (История, «Просвещение». С. 177)

«Одним из самых ужасных событий войны явилась первая в истории химическая атака, проведенная под бельгийским городом Ипром в апреле 1915 года. Это чудовищное деяние, предпринятое германским командованием, унесло жизни 5 тыс. и искалечило 10 тыс. человек... Тактический результат этой атаки был незначительным, но она привела в ужас весь мир». (История, «Дрофа». С. 47)

Учебники истории маркируют как абсолютную девиацию самые крайние примеры насилия и пренебрежения человеческой жизнью. Важно, что они исподволь апеллируют к понятию естественных ценностей, которые, по идее, имманентны человеческой природе и должны признаваться людьми даже без фиксации их в праве. Негативные примеры подтверждают, что ценность жизни не всегда признается людьми и государствами, но этот факт неестественен.

Позитивные примеры благожелательности встречаются редко; это могут быть отношения государств-союзников, забота государства о населении, т. е. образы, отсылающие скорее к безопасности, нежели к благожелательности. Поскольку личность не является главным субъектом данного дискурса, примеры заботы людей друг о друге и тем более о природе фактически отсутствуют в текстах.

В курсе обществознания благожелательность встречается в 24% текстов. Учебники по этому предмету, несмотря на их более прямые обращения к личности учащихся, тоже в основном транслируют деиндивидуализированное понимание благожелательности. Однако бывают и исключения, например предписание заботиться о младших и сиротах:

«Став взрослыми, не забывайте о детях, нуждающихся в заботе и внимании. Возможно, именно в вашей семье смогут получить полноценное воспитание мальчик или девочка, от которых отказались родители». (Обществознание, «Просвещение». С. 272)

В учебниках литературы благожелательность выражена сильнее, чем в других курсах: высказывания такого рода обнаруживаются в 67% текстов. Как и в других случаях, учебники используют противоположные способы предъявления ценности. В них субъектом, испытывающим потребность в самоотдаче, выступает конкретный человек — писатель, поэт, литературный персонаж. Объектом заботы и любви может быть как конкретный другой, так и умозрительная общность — человечество, люди, народы. Необходимость заботы может обосновываться бедственным положением другого, а может изображаться и без рационализации, в качестве универсальной нормы отношения к людям:

«Блок потрясен ничтожностью старого режима, но не может освободиться от человеческого участия к людям: “Никого нельзя судить. Человек в горе и унижении становится ребенком... Сердце, обливайся слезами жалости ко всему, ко всему...”». (Литература, «Просвещение». С. 55)

«Роман повествует о том, как мир, доступный сознанию Ниловны, расширяется географически, вырастает от слободки с дымным масляным воздухом, где дрожал и ревел фабричный



гудок, до масштабов глобальных, когда героиня понимает, как в ее „тесной комнате рождалось чувство духовного родства рабочих всей земли“, когда „говорили о французах, англичанах и шведах как о своих друзьях, о близких сердцу людях“. Эмоциональное отношение к событиям далекой и совсем иной жизни, которая оказывается вдруг близка и нужна товарищам Павла, — очень важный для Горького момент». (Литература, «Дрофа». С. 144)

Для учебников литературы жестокость и насилие находятся за гранью нормативной шкалы (хотя в литературных произведениях нередко описывается жертвование жизнью за товарищей). Видимо, это связано с более острым чувством их «неестественности», о котором упоминалось выше. Негативный полюс представлен существенно более мягкими, «мирными» формами антизаботы: равнодушием, черствостью. Эти качества разоблачаются и в литературных персонажах, и в их создателях, и подвергаются несомненному осуждению.

Еще одна альтруистическая ценность — **универсализм** — операционализируется Шварцем как убежденность в идее равенства людей и толерантность по отношению к инакомыслящим и вообще другим. В курсе истории эта ценность встречается в 41% текстов. Как и благожелательность, она часто утверждается «от противного» — на примерах нетерпимости, ограничения свободы слова и иных свобод, дискриминации отдельных социальных групп. Субъектом, игнорирующим эти ценности, часто выступает государство, причем российское, и его действия критикуются. Усиление эгалитаризма в разные исторические периоды, в особенности после Октябрьской революции, подчеркивается как ценностно позитивное событие.

«После Октября устраняются сословно-классовые препоны, мешавшие трудящимся пользоваться благами культуры и просвещения. Общественным достоянием стали крупнейшие частные художественные и книжные собрания, музеи и дворцы знати, киностудии и театры». (История, «Просвещение». С. 100–101)
«В самой партии оставалось все меньше возможностей для свободного выражения мнений... Борьба с инакомыслием стала характерной чертой жизни в Советской России». (История, «Дрофа». С. 117)

В курсе обществознания универсализм встречается с той же частотой, что и в курсе истории, — 39% (см. табл. 5). В этих учебниках универсализм преподносится не как естественная ценность, но как право, дарованное государством всем гражданам, как равенство всех людей перед законом. То есть это «писаная» ценность, не обязательно присущая всем людям от природы. Поскольку она охраняется государством, люди вынуждены с ней считаться:

«Статья 1 Всеобщей декларации прав человека провозглашает всех людей свободными и равными в своем достоинстве. Наделенные совестью и разумом, они должны относиться друг к другу в духе братства». (Обществознание, «Дрофа». С. 151)
«Подчеркнем, что различия в правовом положении граждан и неграждан ни в коей мере не означают дискриминации последних. Государство защищает права человека независимо от его гражданства». (Обществознание, «Просвещение». С. 230)

В курсе литературы универсалистские высказывания содержатся всего в 10% текстов, что существенно меньше, чем в истории и обществознании. Способы, которыми пользуются авторы учебников для утверждения универсалистских ценностей, в данном случае сходны с приемами из курса истории. В книгах по литературе также есть обращения к историческим примерам игнорирования ценности универсализма государством — к ограничениям свободы литературного слова в советское время — и критика государства. Писатели и литературные персонажи рассуждают о равенстве людей как о ценности не то чтобы естественной, но, скорее, модернистски необходимой с точки зрения борьбы с социальным неравенством и неравноправием. Писатели и поэты, как просветители и представители интеллектуальной элиты, утверждают равенство и терпимость в качестве неписаных моральных правил, которые надо «записать», т. е. реформировать социальную структуру и зафиксировать соответствующие нормы законодательно. Приведем примеры критики социального и государственного устройства:

«Куприна занимает тема социального неравенства. Благородство, бескорыстие, душевность „простых людей” автор противопоставляет хамству, жадности, черствости людей „из общества”». (Литература, «Дрофа». С. 214)
«Все это привело к оскудению художественных фондов, когда „социальный заказ” полностью довлел над индивидуальным художественным вкусом читателя и уничтожал по сути своей его право на собственный личный выбор в литературном чтении». (Литература, «Просвещение». С. 300)

Во всех трех учебных дисциплинах универсализм транслируется в основном с внешних по отношению к обществу позиций: предлагаются макроконцепции по социальному реформированию, индивидуальные же практики толерантного поведения изображаются сравнительно редко.

Построив интегральный индекс заботы о людях и природе, рассчитав его средние значения для разных предметов и проведя дисперсионный анализ, мы выяснили, что статистически значимых различий между учебными курсами нет (статистика Фишера $F = 0,97$ при уровне значимости $0,381$). Таким образом, все школьники, независимо от их предпочтений, должны получить примерно



равную «дозу» ценностей заботы, хотя для любителей истории это будет, скорее, идея равенства, а для фанатов литературы — любовь к людям.

По данным массовых опросов, ценности заботы о людях и природе у россиян выражены слабее, чем у европейцев, причем эта черта проявляется и у молодежи, и у школьных учителей [Магун, Руднев, 2008; Магун, Руднев, 2010; Грязнова, Магун, 2011]. Эта особенность сказывается и на поведении россиян по сравнению с европейцами, например в их сравнительно более слабой готовности оказать помощь незнакомому человеку [Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России, 2009]. Выбирая между самоутверждением и заботой, россияне явно склоняются в пользу первого. Возможно, нехватка в культуре актуальных индивидуализированных примеров благожелательности и универсализма является одной из причин этого перевеса.

Таблица 5 **Выраженность ценностей заботы в текстах учебников для 11-го класса общеобразовательной школы***

| Ценности заботы о людях и природе, выраженные в текстах | Предмет | | | Издательство | | Всего |
|---|---------|------------|----------------|--------------|-------|-------|
| | История | Литература | Обществознание | Просвещение | Дрофа | |
| Благожелательность (% текстов) | 27 | 67 | 24 | 46 | 40 | 44 |
| Универсализм (% текстов) | 41 | 10 | 39 | 26 | 29 | 27 |
| N (число текстов) | 83 | 101 | 49 | 139 | 94 | 233 |
| Среднее значение ценностной категории «забота о людях и природе» ** | 0,34 | 0,39 | 0,32 | 0,36 | 0,35 | 0,35 |
| Стандартная ошибка среднего (p < 0,05) | 0,038 | 0,029 | 0,048 | 0,027 | 0,033 | 0,021 |

*По результатам контент-анализа (6 книг, изд. «Просвещение», «Дрофа», 2008–2010 гг.).

**Значение ценностной категории вычислялось по формуле $X = \sum x_i / \max \sum x_i$, где x_i — значения переменных, входящих в категорию.

4. Заключение

Школьные предметы социально-гуманитарного цикла являются важным источником жизненных ценностей, и не следует недооценивать их роль в социализации подрастающего поколения. Исследование показало, что насыщенность учебных материалов ценностно-нормативными посланиями высока, и что три рассматриваемых предмета сильно различаются по своим ценностным приоритетам, так что их можно считать разнонаправленными (или взаимодополняющими) агентами социализации.

И курс истории, и курс обществознания предъявляют школьникам модели деиндивидуализированного взаимодействия человека и государства, растворения индивидуального «Я» в национальной идентичности. Практически все ценности, утверждаемые в учебных текстах по этим предметам, обосновываются потребностями государства, которые индивиду предлагается отождествить с собственными потребностями. В число этих потребностей входит соревнование с другими государствами и защита от их агрессии. Переменные успехи и неудачи в этом соревновании являются лейтмотивом изложения учебного материала.

Курс истории, если оценивать его задачи, изложенные в образовательных стандартах, направлен на воспитание у учащихся ценностей сохранения. Реальные же тексты учебников свидетельствуют о том, что ключевыми для этого предмета являются, скорее, ценности самоутверждения, в особенности власти и достижения, реализовать которые учащийся может через идентификацию со страной/государством как коллективным субъектом. Среди ценностей сохранения действительно наиболее интенсивно выражена апелляция к ценностям безопасности, предъявляемым через образ государства-защитника в военное и мирное время. Впрочем, примеры отступления государства от этой роли тоже встречаются в учебниках. По-видимому, комбинация трактуемых подобным образом ценностей сохранения и самоутверждения представляет собой основу для общественного договора, неявно предлагаемого старшеклассникам. О привлекательности такого договора судить сложно; но, возможно, его большая ориентированность на индивидуальные потребности учащихся была бы более приемлема для молодежи.

Попытки усилить приверженность учащихся ценностям открытости изменениям и заботы о людях и природе в текстах по истории тоже присутствуют, но в количественном отношении занимают в них второстепенное положение. К тому же в этих текстах не раскрываются индивидуальные поведенческие практики, в которых эти ценности реализуются. Благожелательность и универсализм утверждаются в основном при помощи резких инверсий — негативных примеров насилия, дискриминации и подавления, осуществляемых разными государствами в отношении своих граждан и жителей других стран. Заметим, что в общественном сознании россиян, особенно молодежи, ценности заботы выражены сегодня существенно слабее, чем в сознании жителей большинства европейских стран.



Курс обществознания предлагает школьникам сходную идеальную идентичность, базирующуюся на взаимоотношениях с государством, только здесь индивид значительно реже предстает активным субъектом, вносящим вклад в процветание страны. Обычно идеальный индивид здесь является пассивным получателем разных видов благ и услуг: безопасности (в том числе защиты от других индивидов), порядка и различных свобод.

Курс литературы радикально отличается от двух других предметов по своим ценностным приоритетам. Предлагаемая им концепция идеальной личности совершенно иная. По исходному замыслу, зафиксированному в образовательном стандарте, курс литературы должен акцентировать ценности сохранения (одновременно с открытостью изменениям!), а также ценности заботы о людях и природе. Эти акценты действительно воспроизводятся при «спуске» на практический уровень учебных текстов, однако их расстановка несколько иная. В учебниках литературы доминирует ценность благожелательности, которая трактуется как любовь ко всему человечеству и иногда выражается в примерах индивидуального альтруистического поведения. Школьная программа по литературе является, по-видимому, одним из немногих агентов социализации, работающих на восполнение этой дефицитной для российской культуры ценности. Кроме того, курс литературы оказался наиболее щедрым источником ценностей открытости изменениям, причем желательных вне связи с интересами государства, глубоко личностных, внутренне и содержательно мотивированных. Тексты дают массу примеров «модернистского» поведения — самостоятельного, оригинального и вместе с тем социально продуктивного. В учебниках литературы не отвергается даже табуированная в других предметах ценность гедонизма, понимаемая не как упоение материальным благополучием, но как эстетическая потребность, усиливающая творческий потенциал личности. При этом сохраняется связь этих предлагаемых ценностных образцов с национальными культурными традициями, даются примеры их эволюционной реинтерпретации, встраивания в современность. На наш взгляд, иерархия ценностей, предлагаемая курсом литературы, является крайне важной для социализации нового поколения россиян, поскольку именно она содержит наибольшее число модернизационных импульсов, адресованных именно личности, и восполняет ценностные лакуны, которые уже начинают ощущаться ответственными гражданами нашей страны.

1. История России, XX — начало XXI века. 11-й кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / А. А. Левандовский, Ю. А. Щетинов, С. В. Мироненко. 2-е изд. М.: Просвещение, 2008.
2. История. Россия и мир. 11-й кл. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / О. В. Волобуев, В. А. Клоков, М. В. Пономарев, В. А. Рогожкин. 9-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2010.

Список использованных в исследовании учебников

3. Литература. 11-й кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. Базовый и профил. уровни: в 2 ч. Ч. 1 / В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, А.В. Белова и др.; под ред. В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2009.
4. Литература (русская литература XX века). 11-й кл.: в 2 ч. Ч. 1: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Агеносов и др.; под ред. В.В. Агеносова. 14-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2009.
5. Обществознание. 11-й кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, А.И. Матвеев и др.; под ред. Л.Н. Боголюбова и др. 5-е изд. М.: Просвещение, 2010.
6. Обществознание. 11-й кл. Базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.Ф. Никитин. 3-е изд., перераб. М.: Дрофа, 2008.

Литература

1. Аузан А. А., Архангельский А. Н., Лунгин П. С., Найшуль В. А. Культурные факторы модернизации. М.-СПб., 2011.
2. Безрогов В. Г., Макаревич Г. В. Конструирование образовательного идеала в учебнике // Развитие личности. 2005. № 4. С. 79–99.
3. Воздействие западных социокультурных образцов на социальные практики в России (Теория наблюдения, биограф. интервью. Советы студентам) / под ред. В. А. Ядова. М.: ТАУС, 2009. С. 57–75.
4. Грязнова О. С., Магун В. С. Базовые ценности российских и европейских учителей // Социологический журнал. 2011. № 1. С. 53–73.
5. Гудков Л. Д. «Советский человек» в социологии Юрия Левады // Общественные науки и современность. 2007. № 6. С. 16–30.
6. Гурова О. Ю. Идеология потребления в советском обществе // Социологический журнал. 2005. № 4. С. 117–131.
7. Кон И. С. Клубничка на березке: сексуальная культура в России. М.: Время, 2010.
8. Левада Ю. А. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993–2000. М., 2000.
9. Магун В. С. Российские трудовые ценности: идеология и массовое сознание // Мир России. 1998. № 4. С. 113–144.
10. Магун В. С., Руднев М. Г. Жизненные ценности российского населения: сходства и отличия в сравнении с другими европейскими странами // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. 2008. Т. 93. № 1. С. 33–58.
11. Магун В. С., Руднев М. Г. Международные сравнения базовых ценностей и динамика процессов социализации // Образовательная политика. 2010. № 7–8. С. 96–103.
12. Окольская Л. А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 68–85.
13. Писарский П. С., Собкин В. С. Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. М.: Центр социологии образования РАО, 1997.



14. Федеральный государственный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование / под ред. Л. П. Кезиной, А. М. Кондакова [Проект]. М., 2011.
15. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.
16. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Книжный клуб 36,6, 2010.
17. Bowles S., Gintis H. (1976) *Schooling in capitalist America*. N.Y.: Basic Books.
18. Inglehart R. F. (1997) *Modernization and postmodernization. Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
19. Jackson P. W. (1968) *Life in classrooms*. N.Y.: Teachers College Press.
20. McClelland D. C. (1961) *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
21. O'Dell F. A. (1978) *Socialisation through children's literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Rokeach M. (1968–1969) The role of values in public opinion research // *The Public Opinion Quarterly*. 1968–1969. Vol. 32. No. 4 (Winter). P. 547–559.
23. Schwartz S. H. (2006) *Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations* / Jowell C., Roberts R., Fitzgerald G. E. (Eds) *Measuring attitudes cross-nationally — lessons from the European Social Survey*. L.: Sage.
24. Willis P. E. (1977) *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, England: Saxon House.