



В. С. Собкин, Д. А. Плоткин

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ДИНАМИКА СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Аннотация

Предлагаемая вниманию читателей статья основана на материалах социологического опроса 2510 учеников 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ, проведенного нами в апреле 2005 года. Данный опрос продолжает цикл исследований, посвященных мониторингу динамики изменений художественных предпочтений учащихся, который мы начали еще в середине 70-х годов. Обсуждению подвергаются такие содержательные аспекты литературного развития, как информированность в области художественной литературы, способность к адекватному восприятию стиливых компонентов произведения, мотивация чтения. Помимо анализа влияния гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов, особое внимание в статье уделяется тем изменениям в отношении к художественной литературе, которые произошли в подростковой субкультуре за последние тридцать лет. При этом специальный интерес для нас представляет рассмотрение роли учебной деятельности в формировании читательских интересов подростков.

Освоение школьной программы: осведомленность

Понятно, что критерии освоения школьной программы по литературе могут быть весьма различны. Сама «шкала», задающая уровень освоения («совершенно не усвоена/усвоена полностью»), и степень ее детализации (компоненты, которые должны быть усвоены) зависят от поставленных исследовательских целей и задач. В каком-то смысле индикатором освоения программы может служить школьная оценка по литературе. Это «экспертное мнение» учителя мы, естественно, должны учитывать в нашем исследовании. Вместе с тем следует иметь в виду, что сама оценка включает в себя много разных аспектов, фиксирующих своеобразие отношений учителя и ученика в процессе учебной деятельности (социальный статус, оценка как инструмент управления поведением и др.). Поэтому мы разработали также специальное задание, позволяющее зафиксировать в рамках социологического опроса (на достаточно простом и весьма поверхностном уровне) общую «осведомленность» школьников об изучаемых литературных произведениях.



Оно состояло в следующем. Школьникам предлагались два набора: первый – из 20 фамилий известных русских и зарубежных писателей, второй – из названий 20 их художественных произведений, причем на каждого автора по одному. Испытуемым нужно было определить, кто из перечисленных писателей написал то или иное из указанных в задании произведений. Сами списки включали в себя тех авторов и те их произведения, которые входили в программу предшествующего учебного года. Следовательно, для каждой возрастной параллели существовал свой вариант задания: учащиеся 7-го класса предлагались программные произведения 6-го класса, 9-го – программные произведения 8-го и т. д. За каждый правильный ответ респондент получал один балл. Таким образом, оценка степени освоения школьной программы по литературе могла варьироваться от 0 до 20 баллов.

Результаты выполнения задания в каждой из возрастных параллелей приведены на рис. 1.

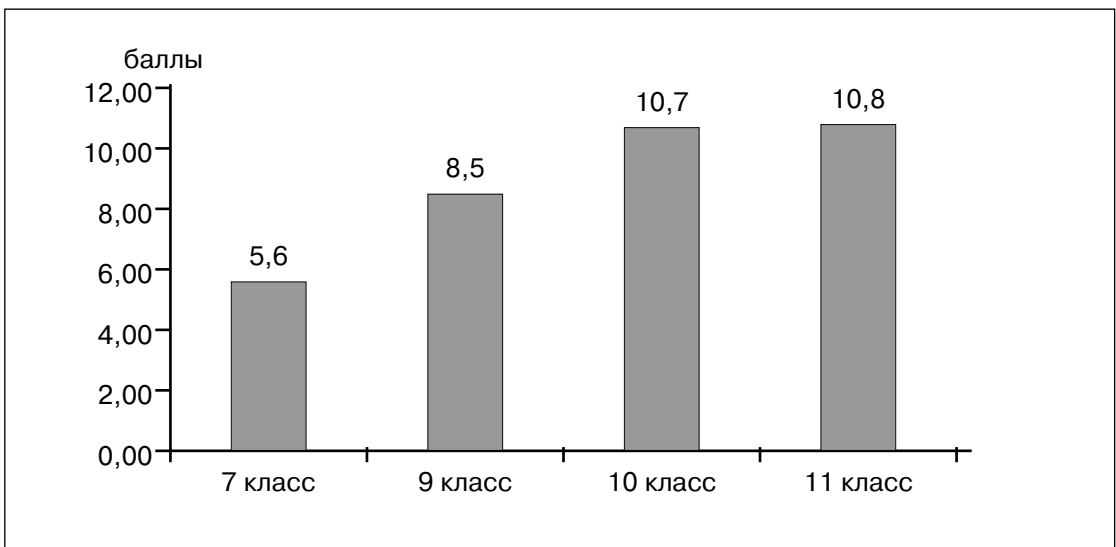


Рис. 1. **Возрастная динамика результатов выполнения задания «Осведомленность» (в баллах)**

Главный вывод, который мы можем сделать из представленных данных, состоит в том, что уровень освоения учениками школьной программы по литературе (в аспекте осведомленности о программных произведениях) на сегодняшний день чрезвычайно низок. Так, например, ученики 7-х классов в состоянии правильно назвать автора и принадлежащее ему художественное произведение в среднем лишь в шести случаях из предложенных двадцати. Хотя в следующих классах этот показатель повышается, все же складывается впечатление, что школьникам выпускного класса известна лишь половина программных произведений предыдущего года.



Анализ гендерных различий показывает, что девочки во всех возрастных параллелях справляются с этим заданием существенно лучше, чем мальчики (различия значимы на уровне $p < 0,05$), но и у них показатели невысоки. Так, например, в 11-м классе средний балл у девочек – 11,4, а у мальчиков – 9,9.

Как видим, результаты достаточно плачевны. Подчеркнем, что задание на «осведомленность» создавалось для изучения самого примитивного уровня освоения школьной программы: чтобы правильно его выполнить, респондентам следовало только вспомнить, кто из писателей написал соответствующее художественное произведение из числа тех, которые – и это подчеркнем особо – они *проходили* на уроках литературы всего лишь год назад. Возможно, для половины школьников «проходили» и означает «прошли мимо». В связи с этим возникает вопрос: насколько соответствует предложенное нами задание академической успешности учащихся по предмету «литература»? С этой целью сравним успешность его выполнения «троечниками», «хорошистами» и «отличниками» (см. рис. 2). Заметим, что подобное сопоставление является в каком-то смысле и проверкой разработанного нами задания на валидность.

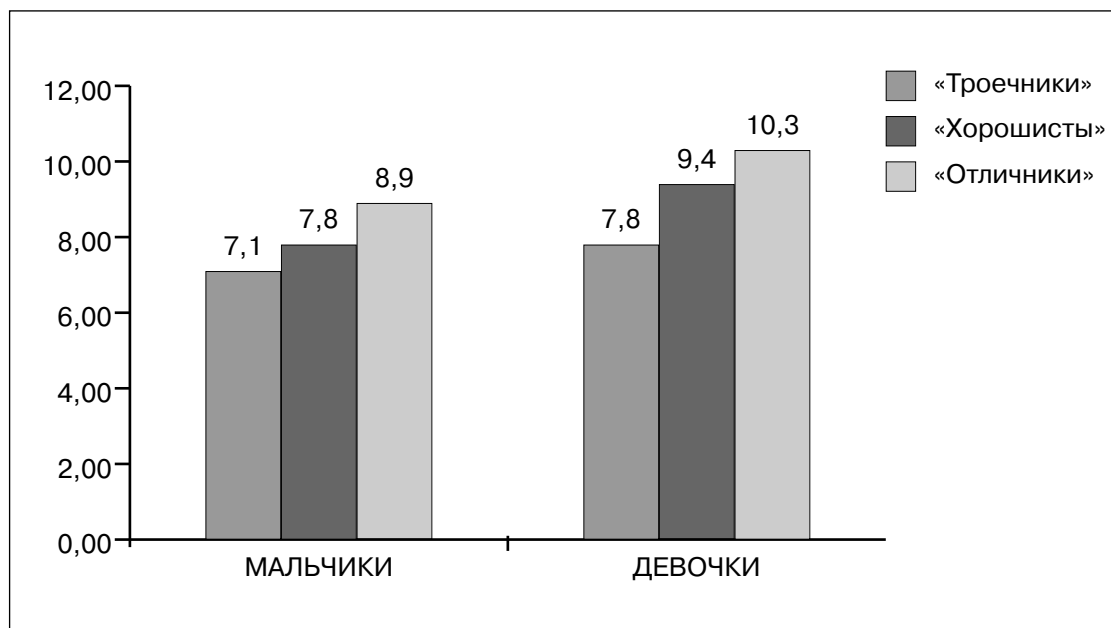


Рис. 2. Результаты теста «Осведомленность» в зависимости от оценки по литературе за прошлый год (в баллах)

Выясняется, что учащиеся с более высокой оценкой по литературе успешнее справляются с выполнением данного тестового задания, а различия между подвыборками как у мальчиков, так и среди девочек значимы на уровне $p < 0,03$. Однако обращает на себя внимание тот факт, что даже «отличники» способны дать правильный ответ



лишь относительно половины предусмотренных программой литературных произведений.

В связи с этим правомерен, на наш взгляд, вопрос о том, насколько сама школа реализует полноценное прохождение учащимися учебной программы по литературе. Имели ли школьники вообще возможность в прошлом учебном году пройти ее в полном объеме, могли ли они прочитать все включенные в нее художественные произведения и уделить им достаточно времени? Для выяснения этого нами в ходе опроса предлагался респондентам специальный вопрос (см. табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «полностью ли вы прошли программу прошлого года по литературе, предусмотренную учебником?» среди учащихся разных возрастных параллелей (%)

	7-й класс			9-й класс			10-й класс			11-й класс		
	Общий (n=603)	Мальчики (n=255)	Девочки (n=348)	Общий (n=721)	Мальчики (n=312)	Девочки (n=409)	Общий (n=577)	Мальчики (n=242)	Девочки (n=335)	Общий (n=609)	Мальчики (n=253)	Девочки (n=356)
Полностью	65,3	66,3	64,7	53,3	58,7	49,1	51,6	58,3	46,9	51,6	53,4	48,9
Не прошли ряд художественных произведений	11,3	11,8	10,9	15,5	14,7	16,1	15,4	15,3	15,5	15,4	17,0	17,7
Не всем произведениям уделили достаточно времени	15,8	16,1	15,5	18,0	13,8	21,3	19,4	15,3	22,4	19,4	20,6	25,0
Пропустили несколько тем из учебника	7,6	5,9	8,9	13,2	12,8	13,4	13,5	11,2	15,2	13,5	9,1	8,4

Как видно из приведенных в таблице данных, лишь чуть более половины школьников (от 65,3% в 7-м классе до 51,6% – в 11-м) отметили, что в прошлом учебном году они успели полностью пройти программу по литературе. Причем девочки в своих ответах более критичны, чем мальчики, и чаще указывают, что «не всем произведениям уделялось достаточно времени». Таким образом, предложенное нами задание на «осведомленность» в области литературы фиксирует не только уровень освоения школьной программы самим учеником, но и диагностирует качество организации образовательного процесса в современной школе. Вывод, повторимся, неутешителен.



Уровень
литературного
развития:
чувство стиля

Одной из основных целей школьной программы по литературе является развитие способности к восприятию художественных произведений. Важным компонентом здесь является чувство литературного стиля. Принимая во внимание, что художественный текст представляет собой сложно организованную многоуровневую структуру, в которой носителем авторских смыслов выступает не только произведение в целом, но и отдельные художественные приемы, манера построения фраз, семантика и т. д., нами была разработана специальная методика, направленная на диагностику чувства литературного стиля. Она была разработана в 1975 году, а проверена на содержательную и статистическую валидность и использована в массовом опросе 1242 девятиклассников в 1976-м [1].

Суть методики состоит в следующем. Испытуемым предлагаются восемь отрывков из художественных произведений двух авторов, существенно различающихся по своей стилистике (четыре текста принадлежат одному автору, а четыре – другому). По инструкции требуется, ориентируясь на стилистические особенности, определить, какие четыре из восьми отрывков принадлежат одному автору, а какие четыре – другому. Критерием правильности выполнения задания служит верное отнесение респондентом всех четырех текстов к одному из авторов. При таком критерии вероятность правильного ответа на основе случайного выбора достаточно низка (0,028), т. е. не превышает 3%.

Методика включает в себя два однотипных задания. В первом из них испытуемым предлагается классифицировать восемь стихотворений двух поэтов (А. Вознесенский и Д. Самойлов), во втором – восемь отрывков из прозаических произведений двух писателей (Ю. Олеша и А. Платонов). Следует специально подчеркнуть, что предложенные стихотворения и прозаические фрагменты не были включены в школьную программу по литературе ни в 1976-м, ни в 2005 году. Иными словами, тест диагностирует сформированность адекватного восприятия стилевых особенностей литературных произведений на материале текстов, не используемых в учебной деятельности. Результаты выполнения заданий учащимися разных возрастных параллелей приведены в табл. 2.

Таблица 2

Выполнение теста «Чувство стиля» среди учащихся разных возрастных параллелей (%)

	Общий (n=2510)	7 класс (n=603)	9 класс (n=721)	10 класс (n=577)	11 класс (n=609)
Оба задания выполнены неверно	85,1	89,6	83,9	88,2	79,1
Верно выполнено только задание «Поэзия»	10,4	6,3	11,1	9,0	14,9
Верно выполнено только задание «Проза»	3,7	3,8	4,2	2,6	4,1
Оба задания выполнены верно	0,8	0,3	0,8	0,2	1,8



Как видим, подавляющее большинство респондентов (85,1%) не смогли справиться ни с одним из предложенных заданий. При этом оба задания выполнили лишь единицы. Весьма низкой оказалась и успешность выполнения задания «Проза» (в среднем – 3,7%). И лишь каждый десятый (10,4%) сумел выполнить задание, где предлагалось сравнить поэтические тексты.

Для оценки полученных результатов важно обратиться к результатам упомянутого нами выше исследования, которое было проведено в 1976 году. Отметим, что тогда среди учащихся 9-х классов (их учебная программа соответствует программе нынешних десятиклассников) успешно справились с выполнением тестового задания «Поэзия» 35% юношей и 46% девушек; тест «Проза» успешно выполнили, соответственно, 15% и 21%. Сегодняшние данные разительно отличаются. Так, с тестом «Поэзия» успешно справились лишь 6,2% юношей и 11,0% девушек соответствующей возрастной параллели. Тест же «Проза» вообще оказался не по силам современным школьникам, поскольку успешность его выполнения практически не превышает процента случайного выбора правильных ответов – 3%.

Иными словами, если 30 лет назад тест «Проза» обладал диагностической силой (его выполнял каждый пятый-шестой подросток), то в настоящее время он потерял свою диагностическую ценность как психологический тест, поскольку оказался **сверхтрудным** для нынешнего подростка. Вместе с тем с социологической точки зрения он весьма диагностичен, поскольку фиксирует катастрофическое (!) снижение уровня литературного развития в современной подростковой субкультуре.

Поскольку успешность выполнения задания «Проза» среди школьников практически не превышает процента, соответствующего случайному выбору (оно, повторяем, оказалось «сверхтрудным»), то обсуждать его валидность сегодня не имеет особого смысла. Задание же «Поэзия» оказалось доступным для каждого пятого-шестого подростка. Именно поэтому успешность его выполнения стоит сопоставить с другими возможными индикаторами уровня литературного развития. В связи с этим приведем данные, касающиеся таких аспектов, как академическая успешность и склонность к занятиям литературно-творческой деятельностью. На рис. 3 приведены данные о выполнении задания «Поэзия» среди одиннадцатиклассников, имеющих «удовлетворительные», «хорошие» и «отличные» итоговые оценки по литературе, а также тех, кто склонен и не склонен к самостоятельным занятиям литературной деятельностью (пишут прозу или стихи).

Как мы видим, в подмассиве девушек успешность выполнения задания «Поэзия» достаточно четко дифференцирует учащихся как с разной академической успешностью, так и тех, кто склонен (или не склонен) к занятиям литературной деятельностью. Среди мальчиков различия также прослеживаются, однако они не столь отчетливо выражены и статистически незначимы.

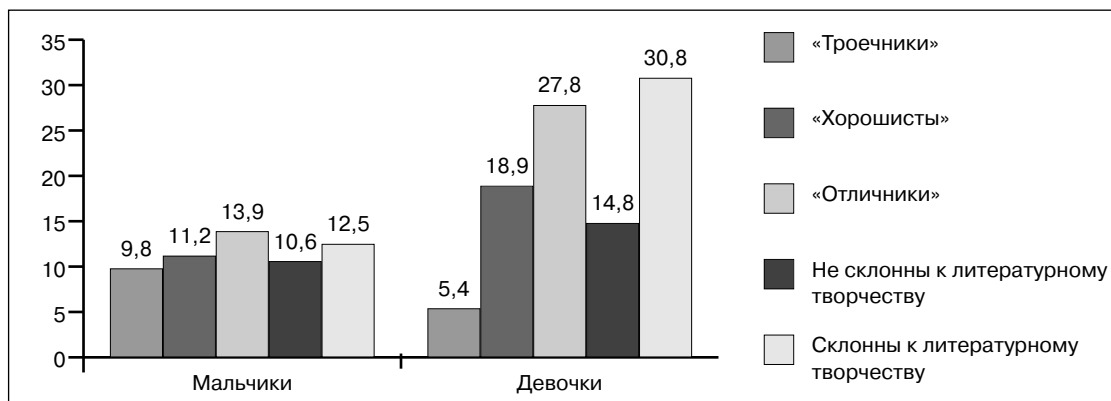


Рис. 3. Успешность выполнения задания «Поэзия» среди одиннадцатиклассников с разной академической успешностью и в зависимости от склонности к самостоятельным занятиям литературно-творческой деятельностью (%)

Обобщая приведенные данные, отметим, что зафиксированное нами общее падение успешности выполнения теста свидетельствует о существенном падении уровня литературного развития, которое, подчеркнем, не ухватывается традиционными педагогическими индикаторами, оценивающими качество школьного образования. Действительно, за прошедшие 30 лет средняя школьная оценка по литературе в различных документах и формах статистической отчетности, фиксирующих «успехи» школьного дела, колебалась лишь в десятых долях среднего балла, постоянно характеризуя «нормальное» положение дел в преподавании литературы. И именно поэтому мониторинговые социологические опросы, включающие в себя диагностические процедуры успешности учащихся, представляются нам крайне важными для оценки состояния образования. Но правомерен и другой вопрос: фиксируют ли полученные нами результаты снижение качества именно школьного образования или здесь мы сталкиваемся с более сложными социокультурными тенденциями?

С этой целью обратимся к полученным нами результатам опроса учащихся, выявляющего меру их интереса к литературе как виду искусства не только в рамках учебной деятельности, но и в сфере досуга. Для этого используем два индикатора: «значимость» (статус) литературы в ряду других видов искусства и «интенсивность» чтения.

Отвечая на вопрос: «Какой вид искусства привлекает вас более других?», на литературу указали лишь 7,3% респондентов. Важно подчеркнуть, что эта доля практически одинакова во всех возрастных параллелях (различия между возрастными подгруппами учеников 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов оказались статистически незначимыми). Если в связи с этим мы обратимся к результатам предыдущих социологических исследований, то заметим, что, например, в начале 90-х (в массовом социологическом опросе старшеклассников 1991 года) доля школьников, выбравших литературу при ответе на тот же самый вопрос, составляла 36,0%; через 10 лет



(в опросе 2000 года) она сократилась до 10,3% [2]. Добавим, что и произошедшее за пять последних лет снижение на 3% (с 10,3% до 7,3%) также весьма существенно, поскольку различия между данными двух опросов статистически значимы ($p < .01$).

Рассмотрение второго индикатора («интенсивность» чтения) показывает, что и здесь различия весьма существенны. Так, в постперестроечные годы, вплоть до начала 90-х, интенсивность чтения, несмотря на все неблагоприятные тенденции, возросла, по сравнению с серединой 70-х, с 3,7 до 4,4 прочитанной книги в месяц для девочек и с 3,3 до 3,7 книги – для мальчиков [3]. В настоящее же время, по данным нашего опроса 2005 года, девочки в среднем прочитывают в месяц 1,0 книги, а мальчики – 0,7 книги.

Таким образом, результаты опроса о статусе литературы среди других видов искусства и интенсивности чтения позволяют сделать вывод, что отмеченное выше падение уровня литературного развития обусловлено не только снижением качества учебной деятельности, но и более общими социокультурными изменениями, при которых чтение художественной литературы оказывается на периферии интересов и запросов подростка.

И все же сам вопрос о снижении качества школьного преподавания литературы не стоит рассматривать как второстепенный, списывая все на общие социокультурные тенденции. В связи с этим приведем один достаточно характерный пример. В ходе нашего исследования мы задавали школьникам специальный вопрос о том, как они сами оценивают уровень своей «компетентности» в сфере литературы и искусства. Полученные результаты показывают, что «компетентным» в области литературы сегодня себя считает практически каждый пятый десятиклассник (21,8% в среднем по всей выборке опрошенных). Сравнив эти результаты с данными опроса начала 90-х, увидим, что тогда подобный ответ давали всего 10,3% старшеклассников¹. Доля «компетентных» увеличилась за прошедшее время в два раза (с 10,3% до 21,8%), но при этом и интенсивность чтения, и интерес к литературе как виду искусства, наоборот, значительно снизились.

Отметим, что среди тех, кто получил по литературе за прошлый год оценку «5», компетентными себя считают 32,9%. Среди тех, кто получил «3» или «4», этот процент значительно ниже – соответственно 15,4% и 19,9%. Это позволяет сделать вывод, что именно оценка по литературе и формирует самооценку учащихся относительно своей компетентности в литературе. И в связи с этим заметим, что «компетентность» не коррелирует ни с успешностью выполнения теста на «осведомленность», ни с выполнением теста на «чувство литературного стиля». Следовательно, напрашивается вывод, что школьная оценка по литературе не формирует у учащегося адекватную самооценку уровня своего литературного развития².

¹ Собкин В. С., Писарский П. С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. М.: Министерство образования РФ, 1992. С. 79.

² Собкин В. С. К диагностике литературных способностей школьников // Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников. М., 1977. С. 103–105.



Мотивы чтения художественной литературы

Для выявления особенностей мотивации чтения учащимся задавались два вопроса. В первом их просили назвать три любимых литературных произведения. Второй был непосредственно направлен на выявление мотивации: что побудило читать именно эти произведения? В качестве возможных вариантов ответов предлагалось 15 различных мотивировок (отношение к персонажам, возникающее эмоциональное переживание, идентификация с героями повествования, тема произведения, мнение социального окружения и др.). Важно подчеркнуть, что ответы респондентов о мотивах чтения как бы «привязывались» к конкретно названным ими литературным произведениям. Заметим, что подобная конкретизация, отнесенность мотивов чтения к совершенно определенным («любимым») произведениям в методическом отношении имеет, на наш взгляд, принципиальное значение при изучении проблематики, касающейся мотивации чтения. Иными словами, вопрос о мотивах ставится не «абстрактно», как это обычно делается во многих социологических исследованиях («Что побуждает вас читать художественные произведения?»), а фиксируется применительно к определенным художественным произведениям, которые ценностно значимы для респондента. Действительно, если пользоваться представлениями А. Н. Леонтьева [4], то первый из предложенных вопросов («Что нравится?») можно обозначить как вопрос, ориентированный в основном на актуализацию побудительной функции, а второй («Что привлекает? Почему?») – смыслообразующей. Именно эта смыслообразующая функция мотивации чтения художественной литературы и представляет для нас наибольший интерес.

Таблица 3

Распределение ответов подростков на вопрос о мотивации чтения любимых художественных произведений (%)

	Общий (n=1968)	7-й класс (n=450)	9-й класс (n=550)	10-й класс (n=481)	11-й класс (n=487)
Мне очень нравятся герои этих произведений	49,0	60,2	51,1	43,9	41,3
Эти произведения вызывают во мне эмоциональный отклик	35,0	22,7	36,9	38,7	40,5
Поведение героев может служить для меня примером	17,8	20,2	17,6	17,5	16,2
В поведении героев я узнаю многие свои черты	8,7	9,6	8,2	7,7	9,4
Это очень известные произведения, и я должен быть с ними знаком	10,4	12,0	9,8	11,0	9,0
Я здесь узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	24,1	21,8	23,6	25,6	25,5
Меня волнует тема произведений	26,1	21,3	23,5	28,3	31,4



Окончание табл. 3

Эти произведения заставляют задуматься над важными нравственными проблемами	14,2	6,7	11,5	18,5	20,1
Эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	12,8	11,1	13,6	12,1	14,2
Эти произведения порекомендовали мне родители	4,8	7,1	5,8	3,5	2,7
Эти произведения популярны среди моих друзей	4,1	4,9	5,1	2,7	3,7
Эти произведения включены в школьную программу	7,1	4,9	7,1	8,1	8,2
Мне нравятся все произведения этого автора	9,2	11,8	8,4	9,4	7,8
Мне нравятся все произведения этого жанра	12,9	11,6	12,7	15,2	11,9
Мне нравится литературный стиль этих произведений	14,2	15,6	12,9	14,1	14,4

Приведенные в таблице данные позволяют выделить три характерных момента. Во-первых, мы имеем возможность оценить значимость (рейтинг) тех или иных мотивов, обуславливающих выбор наиболее понравившихся произведений. Как можно заметить, доминирующим мотивом здесь является привлекательность героев художественного произведения – в среднем по выборке на этот мотив указывает практически каждый второй опрошенный школьник (49,0%). Второй по значимости является мотивация, связанная с теми эмоциональными переживаниями, которые возникают в процессе чтения (35,0%). Существенную роль играют и мотивы, указывающие на идентификацию с героем («поведение героев может служить для меня примером», «в поведении героев узнаю многие свои черты» – суммарно 26,5%). И в то же время явно выделяется группа мотивов, имеющих низкую значимость: популярность произведений среди друзей (4,1%), рекомендации родителей (4,8%), включенность произведения в школьную программу (7,1%). Нетрудно заметить, что это внешние мотивы, не связанные непосредственно с особенностями самого художественного произведения. Во-вторых, можно выделить группу мотивов, значимость которых последовательно увеличивается с возрастом. К ним относятся: возможность получить эмоциональные переживания (22,7% в 7-м классе и 40,5% – в 11-м), актуальность темы (21,3% в 7-м классе, 31,4% – в 11-м), нравственная проблематика художественного произведения (6,7% в 7-м классе, 20,1% – в 11-м). И, наконец? в-третьих, явно выделяются те мотивы, значимость которых с возрастом снижается: привлекательность героев (60,2% в 7-м классе и 41,3% – в 11-м), рекомендации родителей (7,1% в 7-м классе и 2,7% – в 11-м).

Для исследования влияния не только возрастных, но и гендерных факторов на изменение мотивации чтения школьниками



художественной литературы нами был проведен специальный факторный анализ. В результате были выделены три биполярных фактора. Первый фактор (F1) задает оппозицию «внешняя мотивация – нравственно-эмоциональный отклик». На своем положительном полюсе он объединил мотивы чтения по рекомендациям родителей, друзей и ориентацию на автора художественного произведения; на отрицательном – эмоциональный отклик, интерес к тематике художественного произведения и значимость затронутых в произведении нравственных проблем.

Второй фактор (F2) можно обозначить как «индивидуализация выбора – следование моде». На его положительном полюсе объединились мотивы, связанные с интересом к поведению людей в различных ситуациях и ориентацией на стилевые особенности художественного произведения, а на отрицательном – известность произведения и предпочтение литературных произведений соответствующего жанра.

И наконец, третий фактор (F3) поляризует два типа мотивации: «идентификация с героем [поиск личностного образа] – социальная желательность». На положительном полюсе он объединил мотивы, характеризующие отношение к герою («нравятся герои», «герой может быть примером», «в герое я узнаю свои черты»), а на отрицательном – включенность произведения в школьную программу и его художественную ценность. В связи с этим заметим, что если обратиться к результатам табл. 3, где приведено процентное распределение ответов учащихся о значимости тех или иных мотивов чтения, то роль учебной деятельности оказывается не столь важной по сравнению с другими мотивами. Однако в *структуре мотивации* чтения, судя по результатам факторного анализа, именно ценностно-нормативная ориентация, фиксирующая включенность произведения в школьную программу, играет весьма важную роль, поскольку этот мотив определяет отрицательный полюс фактора F3.

В качестве иллюстрации приведем особенности размещения мальчиков и девочек различных возрастных групп в пространстве факторов F1 («внешняя мотивация – нравственно-эмоциональный отклик») и F3 («идентификация с героем [поиск личностного образа] – социальная желательность»).

Очевидно, что фактор F3 четко дифференцирует мотивы чтения любимых литературных произведений у мальчиков и девочек. Если мальчики сориентированы на героя литературного произведения, то для девочек более важны такие ценностные параметры, как художественная значимость произведения и его включенность в школьную программу. Другой фактор (F1) фиксирует возрастную динамику. При этом на рисунке видно, что на рубеже 9–10-х классов как у мальчиков, так и у девочек происходит выраженная переориентация от внешних мотивов (советов родителей, друзей) на значимость тех эмоциональных переживаний («эмоциональный отклик»), которые возникают в ходе чтения литературных произведений. При этом напомним: эмоциональное отношение к прочитанному связано с актуальностью темы произведения и затронутыми в нем нравственными проблемами.

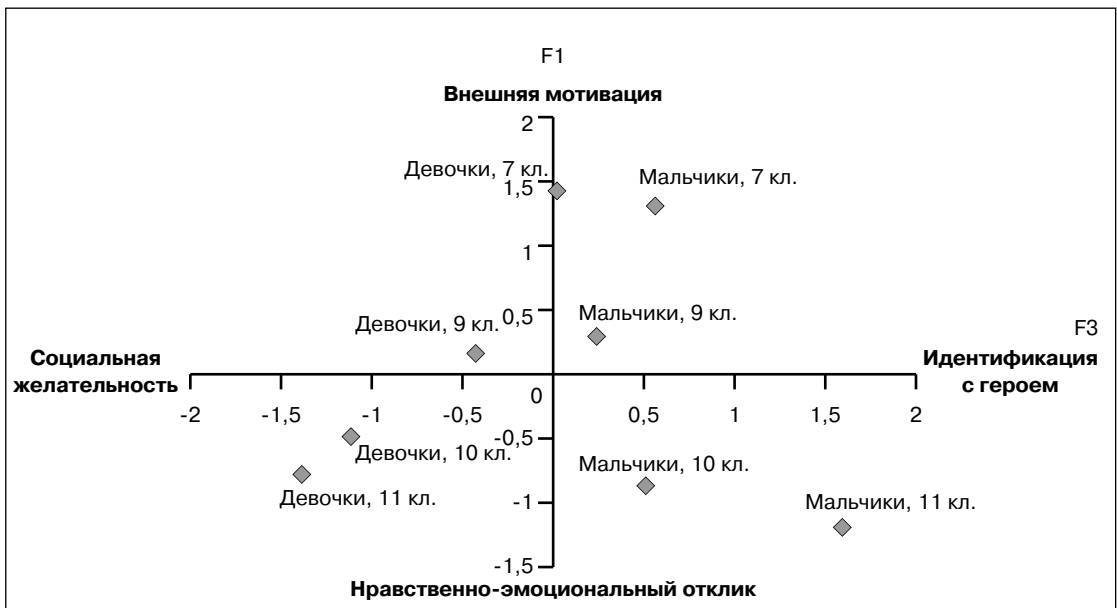


Рис. 4. Распределение половозрастных подвыборок в пространстве факторов F1 («внешняя мотивация – нравственно-эмоциональный отклик») и F3 («идентификация с героем [поиск личного образца] – социальная желательность»)

В предыдущем разделе, обсуждая мотивацию чтения, мы отметили, что респондентам задавались два вопроса: первый – о любимых произведениях, второй – непосредственно о мотивах их выбора. При этом основное внимание мы уделили анализу ответов на второй вопрос (что привлекает, чем обусловлено чтение понравившихся литературных произведений?). Теперь же обратимся к ответам школьников на вопрос о самих понравившихся произведениях³. Предварительно заметим, что в социологическом плане данные о понравившихся произведениях представляют особый интерес, поскольку позволяют содержательно охарактеризовать своеобразие ценностных ориентаций в области художественной литературы в подростковой среде. В связи с этим интерес представляет не только частотность называемых подростками литературных произведений, позволяющая оценить их «рейтинг» в подростковой среде, но и данные контент-анализа, дающие возможность охарактеризовать подростковые предпочтения по различным параметрам (жанровая специфика, отечественное/зарубежное, классика/современность, программное/непрограммное и др.).

Следует отметить, что вопрос о любимых литературных произведениях задавался нами в целом ряде социологических опросов

Литературные предпочтения старшеклассников [7]

³ Собкин В. С. К вопросу о построении методики по диагностике чувства литературного стиля // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. М., 1978. С.104–114.



школьников начиная с 1976 года⁴ [5], [6], [3], [2]. В табл. 4 приведены данные о наиболее популярных литературных произведениях по опросам, проводимым нами в течение 30 лет – с 1976-го по 2005 год.

Таблица 4

Рейтинг наиболее популярных литературных произведений по результатам опросов старшеклассников 1976, 1991, 1994 и 2005 гг. (в % от числа опрошенных)

<i>Название произведения</i>	1976 г. (n=1242)	1991 г. (n=1094)	1994 г. (n=882)	2005 г. (n=406)
Достоевский «Преступление и наказание»	6,8	2,2	11,2	18,5
Толстой «Война и мир»	25,3	8,1	21,2	17,5
Толкиен «Властелин колец»	0,0	0,9	2,4	16,5
Булгаков «Мастер и Маргарита»	2,3	12,0	11,7	11,3
Лукияненко «Ночной дозор»	0,0	0,0	0,0	8,1
Шекспир «Ромео и Джульетта»	1,0	0,0	0,2	7,9
Пушкин «Евгений Онегин»	3,4	2,4	3,1	6,4
Тургенев «Отцы и дети»	1,2	5,1	5,8	5,7
Роулинг «Гарри Поттер»	0,0	0,0	0,0	5,7
Гончаров «Обломов»	0,0	0,7	2,5	5,7
Коэльо «Алхимик»	0,0	0,0	0,0	3,7
Островский «Гроза»	1,3	1,9	1,8	3,7
Карамзин «Бедная Лиза»	0,0	0,0	0,0	3,7
Тургенев «Ася»	0,0	0,0	0,0	3,2
Грибоедов «Горе от ума»	0,5	0,6	1,5	3,2
Гоголь «Мертвые души»	0,8	1,5	2,3	3,0
Гоголь «Ревизор»	0,0	0,3	0,1	2,7
Каверин «Два капитана»	1,9	0,5	0,2	2,7
Гюго «Собор Парижской Богоматери»	0,0	0,0	0,0	2,7
Лермонтов «Герой нашего времени»	2,0	2,0	1,9	2,5
Коэльо «11 минут»	0,0	0,0	0,0	2,2
Дюма «Три мушкетера»	15,0	7,8	7,1	2,0

⁴ Собкин В. С. Опыт построения обобщенного показателя литературного развития старшеклассников // Художественная литература в идейном и нравственно-эстетическом воспитании школьников. М., 1981. С. 49–54.



Достоевский «Идиот»	1,2	0,6	1,4	2,0
Митчелл «Унесенные ветром»	0,0	12,2	8,2	1,7
Толстой «Анна Каренина»	3,8	1,2	3,3	1,7
Конан Дойль «Записки о Шерлоке Холмсе»	0,3	3,5	1,8	1,7
Достоевский «Братья Карамазовы»	0,4	0,4	1,4	1,5
Булгаков «Собачье сердце»	0,0	1,5	0,6	1,2
Дюма «Королева Марго»	4,3	1,8	0,0	1,0
МакКалоу «Поющие в терновнике»	0,0	2,5	3,3	0,7
Васильев «А зори здесь тихие»	4,7	0,0	0,2	0,7
Дюма «Граф Монте-Кристо»	2,1	5,0	1,9	0,7
Ильф и Петров «12 стульев»	4,2	2,4	1,8	0,5
Бронте «Джейн Эйр»	1,0	3,6	2,0	0,5
Ильф и Петров «Золотой теленок»	3,5	2,1	2,2	0,2
Шолохов «Тихий Дон»	3,1	0,5	0,1	0,2
Лондон «Сердца трех»	1,0	0,7	2,9	0,2
Сабатини «Одиссея капитана Блада»	0,2	2,3	0,6	0,2
Голсуорси «Сага о Форсайтах»	1,1	0,4	0,3	0,0
Пастернак «Доктор Живаго»	0,0	0,4	0,0	0,0
А. и С. Голон «Анжелика»	0,5	4,7	2,6	0,0
Жорж Санд «Консуэло»	1,0	3,5	1,6	0,0
Островский «Как закалялась сталь»	3,6	0,3	0,1	0,0
Иванов «Вечный зов»	2,4	0,1	0,0	0,0
Гюго «Отверженные»	2,2	0,3	0,2	0,0
Дюма «Двадцать лет спустя»	2,1	0,7	1,8	0,0
Толстой «Петр Первый»	3,0	0,6	0,5	0,0
Коллинз «Лунный камень»	2,8	0,3	0,1	0,0

Как видно из приведенных в таблице данных, ряд произведений существенно меняет свой рейтинг в подростковой субкультуре по сравнению с базовым опросом 1976 года. Причем это относится к произведениям разных жанров, произведениям отечественной и зарубежной литературы, произведениям классическим и созданным в последние годы. Так, например, специально проведенный нами



анализ всех названных школьниками произведений [3] показал, что в 1991 году по сравнению с 1976 годом произошли существенные изменения в ценностных ориентациях относительно выбора произведений военно-патриотической литературы и произведений советской классики, входивших в школьную программу: если в опросе 1976 года общая доля этих произведений составляла 15,9%, то в 1991 году – лишь 2,0%. Параллельно произошло явное увеличение значимости «новой» (официально ранее блокируемой) литературы. Доля этих произведений возросла с 1,4% в опросе 1976 года до 11,4% – в 1991 году.

Если обратиться к результатам опроса 2005 года, то отличительной особенностью здесь является высокий рейтинг произведений двух жанров: «фэнтези» («Гарри Поттер», «Властелин колец», «Ночной дозор») и зарубежного философского романа («Алхимик», «11 минут»), которые практически отсутствовали в предыдущих опросах. В связи с этим допустимо предположить, что высокий рейтинг подобного рода современных произведений в подростковой среде может быть объяснен особым действием социально-психологических тенденций, определяющих «модность» того или иного произведения. Причем это во многом связано с их экранизацией и трансляцией в СМИ. Следует отметить, что сам по себе подобный феномен отнюдь не нов. Так, например, популярность романа М. Митчелл «Унесенные ветром» в апреле 1991 года была напрямую связана с трансляцией одноименного фильма по телевидению.

Помимо этого, важно обратить внимание на то, что, по сравнению с предыдущими опросами, в опросе 2005 года значительно увеличился рейтинг литературных произведений, включенных в школьную программу. Подобная тенденция не столь позитивна, как это может показаться на первый взгляд, поскольку параллельно с увеличением рейтинга произведений, включенных в школьную программу, заметно снижается вариативность называемых школьниками литературных произведений. Иными словами, **сужается круг самостоятельного чтения.**

В связи с этим важно еще раз подчеркнуть, что сам выбор тех или иных литературных произведений в качестве понравившихся обусловлен разными мотивами. Специально проведенный нами факторный анализ, направленный именно на выявление мотивов выбора тех или иных конкретных литературных произведений, позволил выделить шесть ключевых факторов: F1 – «значимость нравственных проблем, темы – привлекательность героя»; F2 – «поведенческая идентификация с героем – эмоциональный отклик»; F3 – «рекомендации родителей»; F4 – «популярность среди друзей – включенность в школьную программу»; F5 – «интерес к психологии человеческих отношений – литературный стиль»; F6 – «художественная ценность». В качестве иллюстрации приведем особенности размещения наиболее популярных литературных произведений в пространстве факторов F1 и F2 (см. рис. 5).

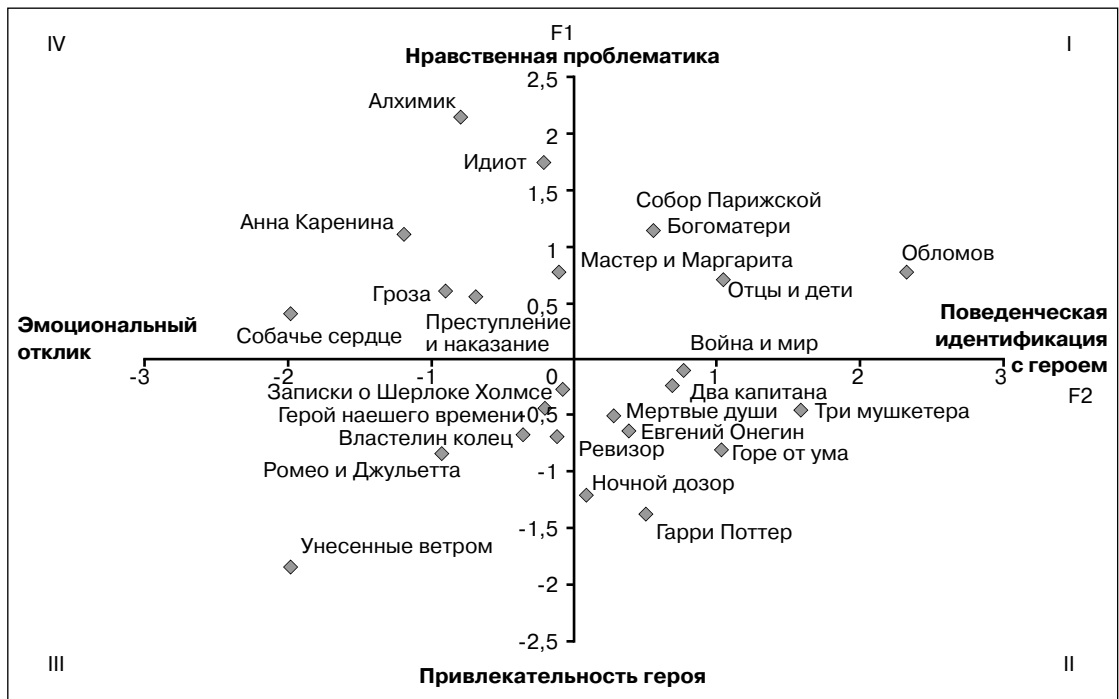


Рис. 5. Размещение наиболее популярных литературных произведений в пространстве факторов F1 («значимость нравственной проблемы, темы – привлекательность героя») и F2 («поведенческая идентификация с героем – эмоциональный отклик»)

Подчеркнем, что фактор F1 поляризует мотивы «меня волнует тема произведений» и «эти произведения заставляют задуматься над важными нравственными проблемами» (положительный полюс) и «мне очень нравятся герои этих произведений» (отрицательный полюс). Таким образом, положительный полюс фиксирует установки на **обобщение** прочитанного, когда доминирует интерес к теме, нравственным проблемам, а отрицательный полюс фиксирует именно привлекательность героя как конкретного личностного образца.

Фактор F2 задает иную оппозицию: на его положительном полюсе сгруппировались такие мотивы, определяющие привлекательность произведения, как «поведение героев может служить для меня примером», «в поведении героев я узнаю многие свои черты». Смысл этого полюса достаточно очевиден, поскольку здесь явно проявляются установки именно на поиск поведенческого образца, идентификацию с героем. На отрицательном же его полюсе высокие факторные нагрузки получил мотив «эти произведения вызывают во мне эмоциональный отклик». Стало быть, второй фактор задает оппозицию «поведенческая идентификация с героем – эмоциональный отклик».

С учетом этих особенностей выделенных факторов охарактеризуем содержательное своеобразие мотивации выбора понравившихся



произведений. Произведения, разместившиеся в квадранте III («Унесенные ветром», «Ромео и Джульетта», «Властелин колец», «Герой нашего времени», «Записки о Шерлоке Холмсе»), вызывают у подростка сильные эмоциональные переживания, причем этот отклик связан с тем, что в этих произведениях подросток находит эмоционально привлекательных для себя героев. Иными словами, квадрант III – это зона максимально насыщенного эмоционального сопереживания, зона сочувственного отклика.

Иначе определяется мотивация выбора понравившихся произведений, разместившихся в квадранте II («Гарри Поттер», «Ночной дозор», «Горе от ума», «Три мушкетера», «Евгений Онегин», «Мертвые души», «Два капитана»). При выборе их подросток также ориентирован на эмоционально привлекательных для себя героев. Они выступают именно как личностные образцы, на которых подросток хочет походить и с которыми он ищет сходства, – это зона эмоционально-действенной идентификации с героем.

Произведения, разместившиеся в квадранте I («Отцы и дети», «Собор Парижской Богоматери», «Обломов»), в отличие от тех, которые разместились в квадранте III, не вызывают сильных эмоциональных переживаний. Это, напротив, наиболее «холодная» зона – произведения, сгруппированные здесь, привлекательны, в первую очередь, тематикой, нравственными проблемами и ориентацией на поиск норм личностного образца.

И, наконец, произведения, разместившиеся в квадранте IV («Анна Каренина», «Алхимик», «Собачье сердце», «Гроза», «Преступление и наказание», «Идиот»), – это произведения, значимые для подростка как важностью своей тематики, поднятыми в них нравственными проблемами, так и в силу того эмоционального переживания, которое возникает в процессе восприятия. Иначе говоря, здесь читатель уже вышел на уровень художественного обобщения, и в то же время его восприятие произведений не «засушено», а эмоционально. В данном случае мы сталкиваемся с наиболее «продвинутым» типом мотивации выбора понравившихся произведений.

Интерес представляют и другие мотивационные факторы, особенности размещения понравившихся литературных произведений в пространстве которых показаны ниже на рисунке. В частности, весьма показательными являются факторы F4 («популярность среди друзей – включенность в школьную программу») и F5 («интерес к психологии человеческих отношений – литературный стиль»).

Как мы видим, на положительном полюсе фактора F4 сгруппировались литературные произведения, популярные среди друзей и не входящие в школьную программу, а на отрицательном – программные произведения. Фактор F5 дифференцирует выбор произведений, обусловленный интересом к психологии человеческих отношений (положительный полюс), от ориентации, где ценностно значимым оказывается литературный стиль (отрицательный полюс). При этом характерно, что как среди программных, так и среди непрограммных произведений есть такие, выбор которых обусловлен

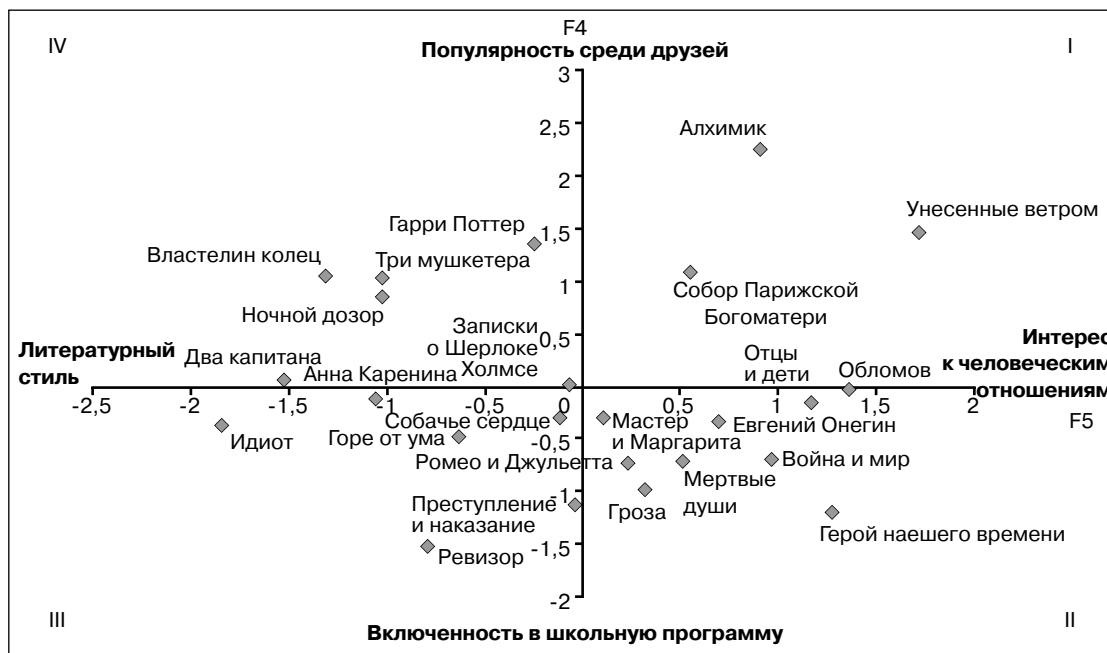


Рис. 6. Размещение литературных произведений в пространстве других мотивационных факторов

интересом к психологии человеческих отношений. Среди непрограммных это – «Собор Парижской Богоматери», «Унесенные ветром», «Алхимик» (см. квадрант I), а среди программных – «Герой нашего времени», «Война и мир», «Евгений Онегин», «Гроза», «Мертвые души», «Мастер и Маргарита», «Ромео и Джульетта», «Отцы и дети» (см. квадрант II). Соответственно, и ориентации на литературный стиль также определяют выбор привлекательных программных и непрограммных литературных произведений (см. квадранты III, IV).

Подчеркнем, что размещение литературных произведений в пространстве этих двух факторов важно, поскольку позволяет оценить те ценностные различия, которые проявляются при сравнении системы образования (образовательной нормы) и реальной подростковой субкультуры, которая ориентирована на иные вкусовые предпочтения⁵. В связи с этим заметим, что школьная программа и подростковая среда оказываются разорваны, поскольку произведения, заданные школьной программой, непопулярны среди друзей: школьная программа выступает как внешняя мотивация чтения. Разрыв этот достаточно глубок, поскольку понятие «привлекательный литературный стиль» в подростковой субкультуре и в школьной программе имеют явно разные основания: здесь мы сталкиваемся с «двойной нормой оценки».

⁵ Собкин В. С., Писарский П. С. Ценностные ориентации учащихся выпускных классов общеобразовательных школ в области искусства // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. М., 1996. С. 250–257.



* * *

Приведенные в статье данные показывают, что ситуация с литературным развитием учащихся является критической. И дело не только в том, что изменился статус художественной литературы в ценностных социокультурных ориентациях. Результаты исследования свидетельствуют о крайне низком уровне качества литературного образования в современной российской школе: подросток знаком лишь с половиной предусмотренных программой произведений; те литературные задания и тесты, которые выполнялись подростками 30 лет назад, сегодня оказываются для них сверхсложными; школьная оценка не формирует у подростка адекватной самооценки уровня своего литературного развития; проявляется явный разрыв между содержанием программы по литературе в школе и самостоятельным чтением подростка. Помимо перечисленных нетрудно привести и другие негативные факты. Их действительно можно множить. Но дело не в этом, а в том, что необходимо кардинальное изменение образовательной политики в отношении гуманитарного образования. Само по себе это требование новизной, конечно, не обладает. Оно постоянно звучит в дискуссиях о реформе (модернизации) образования. Но, к сожалению, каких-либо *реальных* действий в этом направлении в образовательной политике не наблюдается.

Литература

1. Собкин В. С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников/Канд. дисс. М., 1982
2. Собкин В. С., Глухова Т. В. Подросток и художественная культура // Социология образования. М.: ЦСО РАО, 2004.
3. Собкин В. С., Писарский П. С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников. М.: Министерство образования РФ, 1992.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Собкин В. С., Крупник Е. П. Система ценностных ориентаций старшеклассников в области художественной литературы // Проблемы и теории методики эстетического воспитания школьников. Тбилиси: Мецниереба, 1980. С. 81–91.
6. Собкин В. С., Крупник Е. П. Литература в художественно-творческом развитии школьников // Роль искусства в развитии способностей школьников. М.: Педагогика, 1985. С. 20–43.
7. Собкин В. С., Писарский П. С. Учитель и старшеклассник в мире художественной литературы. М.: ЦСО РАО, 1997.