

52-432-04-6



2 432046

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Р.КАДЫРОВА



**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ
И ПОДРОСТКОВ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Рена КАДЫРОВА

«КАВКАЗ»



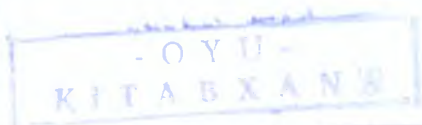


Институт Стратегических Исследований Кавказа

РЕНА КАДЫРОВА

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И
ПОДРОСТКОВ:
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ**

Баку
«Кавказ»
2007



Научный редактор
доктор психологических наук, профессор
Б.Г. АЛИЕВ

Рецензенты
доктор психологических наук, профессор
А. А. АЛИЗАДЕ
доктор психологических наук, профессор
А. С. БАЙРАМОВ
доктор исторических наук, профессор
Р. А. ГУСЕЙНОВ

Р.Г. Кадырова.

Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков: Социально-психологический анализ
Баку, «Кавказ», 2007. – 247 с.

ISBN 9952-432-04-6

Монография посвящена социально-психологическим аспектам развития национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков. Основываясь на глубоком анализе современных теоретических исследований и опираясь на обширные эмпирические исследования, автор анализирует различные факторы развития национальной идентичности у детей и подростков, описывает знания, установки и отношения детей к разным нациям и национальным группам.

Книга рассчитана на ученых и специалистов, а также студентов и аспирантов, изучающих социальную и детскую психологию, социологию и этнологию.

Книга находится под защитой Закона АР «Об авторском праве». Воспроизведение всей книги или любой ее части в какой-либо форме без письменного согласия автора запрещено.

**© Институт Стратегических
Исследований Кавказа, 2007.**
© Р.Г. Кадырова, 2007.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	
1.1. Постановка проблемы	10
1.2. Основные теоретические и эксперимен- тальные подходы к исследованию идентичности в психологии	16
1.3. Обзор современных исследований по изучению развития национальной идентичности у детей	31
1.3.1. Методы изучения чувств ребенка по отношению к национальным группам.....	51
1.3.2. Явление внутригруппового фаворитизма	53
1.3.3. Феномен очернения аутгруппы.....	55
1.3.4. Изменения, связанные с развитием установок у детей к национальным группам.....	58
1.4. Теоретико-методологические основы исследования национальной идентично- сти детей и подростков	67
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ, ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
2.1. Цели, задачи и методы исследования.....	72
2.2. Оценка значимости национальной идентичности	74
2.3. Степень идентификации со своей национальной группой. Феномены	

	группового фаворитизма и очернения	81
2.4.	Представления о своей и чужих национальных группах.....	84
2.5.	Национальные стереотипы и чувства.....	88
2.6.	Предварительные результаты.....	97
ГЛАВА III.	ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ, ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
3.1.	Субъективная значимость этнической, национальной и религиозной идентичности для азербайджанских школьников, обучающихся на азербайджанском и русском языках	100
3.2.	Отношение к другим нациям и национальные чувства у азербайджанских школьников с разными языками обучения в школе	109
3.3.	Анализ экспериментальных данных.....	111
ГЛАВА IV.	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП АЗЕРБАЙДЖАНА	
4.1.	Теоретико-экспериментальные представления, цели и задачи исследования	116
4.2.	Методы исследования и полученные результаты	118
4.3.	Религиозные знания и представления у детей	123
4.4.	Религиозные стереотипы и чувства.....	125
4.4.1.	Особенности религиозных представлений	

у азербайджанских, еврейских и русских детей	134
4.4.2. Результаты, полученные с использо- ванием семантического дифференциала	141
4.5. Анализ результатов и выводы	146
ГЛАВА V. АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	
5.1. Черный Январь – новая точка отсчета самосознания и идентичности азербайджанцев	149
5.2. Исторические нарративы как инструменты формирования национальной идентичности	170
5.3. Взгляд на развитие национальной идентичности в Азербайджане с точки зрения социокультурного подхода	187
5.4. Перспективы развития религиозной идентичности в Азербайджане	191
5.5. Формирование идентичности как фактор государственного и национального строительства	197
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	215
ЛИТЕРАТУРА	220
ПРИЛОЖЕНИЕ	238
XÜLASƏ. Azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrin milli identikliyi: sosial-psixoloji təhlil	244
SUMMARY. National Identity of Azerbaijani children and adolescents: Social psychological analysis.	246

ВВЕДЕНИЕ

Процессы государственного и национального строительства, начавшиеся в Северном Азербайджане после вновь обретенной независимости, тесно связаны с проблемами развития новых форм идентичности. Особенно насущной становится проблема развития национальной идентичности в ситуации, когда Азербайджанская Республика столкнулась с высокой миграцией, военными конфликтами, крайне агрессивной формой армянского национализма и сепаратизма, приведших к появлению около миллиона беженцев и перемещенных лиц. Эти факторы оказывают негативное влияние на формирование национальной, личностной, культурной, профессиональной, религиозной и других видов идентичности.

В силу социокультурных, исторических, экономических, геополитических особенностей Азербайджана, находящегося на стыке Европы и Азии, Запада и Востока, а также в ситуации растущей глобализации, потока новых идей и ценностей, идущих как с Запада, так и с Востока, азербайджанская молодежь сталкивается с широким диапазоном альтернатив, которые могут быть избраны ею для развития. В этой связи социально-психологическое исследование различных форм идентичности, которые характерны для наших детей и подростков, является важным средством для понимания возможных перспектив развития азербайджанского общества в будущем.

Известно, что развитие и формирование национальной идентичности во многом связаны с представлениями членов группы о своей истории, сравнениями и сопоставлениями с другими группами, самоидентификациями, групповыми оценками. Все эти разнообразные проявления феноменов, связанных с развитием различных форм социальной идентичности, ставшие за последние десятилетия объектом ин-

тенсивного изучения западной социальной психологией, еще только начинают входить в круг объектов отечественной психологии. В советский период эти проблемы в силу господствовавшей идеологии, постулировавшей формирование «советского человека» и игнорировавшей важное значение этнонациональных, языковых и религиозных отличий, присущих различным этнонациональным группам, по сути, были закрыты для исследования.

Учитывая отмеченную выше важность исследуемой проблемы для нашего общества, а также ее недостаточную разработанность в отечественной психологии, нами принята попытка ее теоретико-экспериментального изучения. Таким образом, данная книга посвящена изучению социально-психологических закономерностей развития национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков.

Исследования, представленные в нашей книге, осуществлены на основе различных социально-психологических теорий, в рамках которых рассматриваются феномены идентичности. В первую очередь следует указать теорию социальной идентичности Г.Тэджфела, теорию самокатегоризации Дж.Тернера, а также социокультурный подход, представленный в работах Дж.Верча и М.Коула, и теорию социальных представлений С.Московичи.

Для достижения поставленной цели решался ряд теоретических, методических, эмпирических и прикладных задач. Они определили структуру книги, состоящей из пяти глав. В них последовательно рассмотрены теоретические подходы, обусловленные ими методологические позиции и эмпирические исследования, а также предложены специальные методы и методики социально-психологического анализа, представлены конкретные исследования развития национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков.

В первой главе даются постановка проблемы исследо-

вания и итоги специального анализа теоретических подходов и позиций исследователей по нашей проблеме. Особое внимание уделено рассмотрению категории «нация», при этом обозначена сфера ее значений, которая является предметом не только социологии или политической философии, но и той областью, в которую существенный вклад вносят психологические науки, в том числе, социальная психология.

Сквозь призму исследований, проводимых в русле психоанализа, когнитивизма, социокультурного подхода, обсуждаются вопросы: как строится процесс развития национальной идентификации? Как происходит формирование национальной идентичности? Какое место в становлении нации занимают процессы национальной идентичности? Отмечается, что теории социальной идентичности и самокатегоризации, социальных представлений и социокультурный подход под разными ракурсами отражают различные аспекты развития национальной и других форм социальной идентичности и отдают предпочтения различным факторам такого развития.

Эти взаимоотношения рассмотрены во второй главе на примере экспериментального изучения особенностей развития национальной идентичности азербайджанских детей и подростков. В ней дано описание самих экспериментальных серий, в которых производились измерения таких элементов национальной идентичности, как оценка значимости национальной идентичности; степень идентификации со своей национальной группой; представления о своей и чужих национальных группах; национальные стереотипы и чувства. Приводятся результаты статистического анализа полученных данных и их обсуждение.

Роль языка обучения в формировании разных форм идентичности азербайджанских школьников специально анализируется в третьей главе. При этом язык рассматривается как феномен, имеющий многообразные измерения, включающий в себя равно как когнитивный, так и соци-

альный, культурный и исторический аспекты, что создает полезный контекст для выяснения того, как развитие национальной, этнической и религиозной идентичности варьируется в зависимости от языка обучения.

Другим важным аспектом развития национальной идентичности является тесно связываемое с ней формирование религиозной идентичности. Этот вопрос рассматривается в четвертой главе. Здесь представлен анализ особенностей развития религиозной идентичности у детей и подростков разных возрастных и этнических групп Азербайджана.

Пятая глава представляет собой попытку составить целостный взгляд на исторический процесс становления азербайджанской идентичности и резюмировать эмпирические данные. Для этого дается краткий исторический экскурс в историю развития азербайджанской идентичности, рассматриваются некоторые факторы ее развития в современный период, намечены перспективы ее ориентиров.

В книге, в целом, обобщены результаты эмпирических исследований, охвативших более 1300 испытуемых, принадлежащих к различным половозрастным и этническим группам. Полученные в экспериментах данные имеют не только важное теоретическое, но и практическое значение в таких областях, как политическая, образовательная, воспитательная, пропаганда и массовые коммуникации, культура. В конечном счете, данная работа создает основы для научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию государственной политики, направленной на развитие позитивной национальной идентичности азербайджанской молодежи.

ГЛАВА I

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

1.1. Постановка проблемы

В научной литературе существует устойчивое представление о разных формах идентичности. Национальная идентичность является одной из таких широко обсуждаемых сфер. При этом предполагается, что индивиды идентифицируются со своей нацией так же, как и с другими формами коллективной идентичности, например, такими как: религиозные верования, племя, раса и этническая группа. Это представление принимается многими исследователями. Бурные споры возникают тогда, когда рассматривается вопрос о том, что такое нация, а также какие элементы составляют нацию и как они соотносятся между собой. Как отмечают в этой связи известные исследователи в этой сфере Дж. Хатчинсон и А.Д.Смит: «Нет согласия в том, какова роль этнических, как противопоставляемых политическим, компонентов нации, так же, как и в вопросе о соотношении между «субъективными» элементами, такими как воля и память, и более объективными элементами, такими как территория и язык, или в вопросе о роли этничности в развитии национальной идентичности» [172, 4].

Дискуссия по этим вопросам опирается на идеи и представления, возникшие в русле трех основных подходов, которые можно обозначить как примордиалистский, конст-

руктивистский и инструментальный [132].

Примордиалистская концепция утверждает: «Нации есть «реальные» (не воображаемые) образования. Нации в таком определении отличаются от других управляемых образований, определяемых в территориальных понятиях (таких как города-государства, империи и страны, не являющиеся национальными государствами), поскольку их население идентифицирует себя исключительно в терминах культуры» [132, 4]. Согласно Клиффорду Гирцу, примордиалистская привязанность есть то, что «проистекает из данных... социального существования. Кто-то привязан к своему родичу, кто-то - к соседу, кто-то - к своему сотоварищу по вере в силу самого факта, как результат не просто личного пристрастия, практической нужды, общих интересов или налагаемых обязательств, по меньшей мере, в значительной степени в силу некоторого, не поддающегося отчету абсолютного значения, придаваемого связи самой по себе. По сути, для любого человека в любом обществе почти во все времена какие-то привязанности, видимо, проистекают из чувства естественного, некоторые могут сказать духовного, влечения, чем из социальных взаимодействий» [138, 31]. Для примордиализма национальная идентичность есть нечто неизменное. Она не может быть создана или изменена посредством социального конструирования или намеренного манипулирования. А.Д.Смит, известный социолог и сторонник примордиализма, ссылается в качестве примера на окончившуюся неудачей попытку создания единой нации коммунистическими элитами, как свидетельство о культурных и примордиалистских ограничениях, которые накладываются на инструменталистские усилия по созданию нового национального референта. В данном случае элементом, наиболее тесно увязываемым с идентичностью, является этничность. Как писал в этой связи Макс Вебер: «Идея нации должна, вероятно, включать в себя понятие об общем происхождении и существенной, хотя часто неопре-

деленной, однородности. Нация сочетает эти понятия вместе с понятием об этнической общности» [цит. по 172, 123]. Интеллектуальная привязка нации и этничности имеет давний характер. Эта идея восходит к «разрушению христианского средневекового универсализма и последующему возвышению таких государств, как Испания, Швеция, Голландия, чьи политико-национальные притязания основывались преимущественно на этничности» [150, 56]. В последующие века притязания различных групп в Европе на «национальность» имели тенденцию подчеркивать этническую однородность. Иными словами, было нечто, что физически и культурно отличало немцев, поляков, итальянцев или венгров, и служило обоснованием для их притязаний на государственность, на то, чтобы считаться «нацией».

Между тем, конструктивисты полагают, что нет ничего фиксированного или предопределенного в понятии нации. Хью Сеттон-Уотсон пишет по этому поводу: «Я прихожу к заключению, что не может быть найдено «научное определение» для нации... Все, что я могу сказать, это то, что нация существует, когда значительное число людей в обществе считают себя нацией» [187, 5]. Этот процесс осознания индивидами своей принадлежности к национальной общности происходит, согласно конструктивистам, в результате сложного комплекса социальных взаимодействий. Суть в том, что национальная идентификация может меняться, если изменяются социальные взаимодействия. Нация в этом случае есть далеко не нечто неизменное. Она полностью субъективна, зависит от психологии, а не биологии. В этом смысле нация может пониматься как влечение сердца, порождаемое сложной паутиной социальных структур и взаимодействий, отражающих интересы, социальные восприятия и идентичность индивидов.

Наконец, приверженцы третьего направления – инструменталисты, утверждают, что такого рода «влечения сердца» и социальные привязки не происходят просто так.

Они формируются и подпитываются в целях политического и материального интереса и выгоды. Традиции подчеркиваются, иногда «изобретаются», для того, чтобы упрочить коллективную идентичность группы и наделить ее исторической непрерывностью, даже чувством неизменности [150].

Л.Гринфилд отмечает по этому поводу: «Нет ясной линии, отделяющей отбор от искусственного конструирования. Язык, на котором говорит часть населения, может выдаваться за язык всего населения и далее быть объявленным его родным языком (или, если ни одна часть населения не имеет упомянутого языка, он может быть непосредственно изобретен). Территория «предков» может быть приобретена в результате завоевания, «единая» история сфабрикована, традиции выдуманы и спроектированы в прошлое» [141,13].

В свою очередь, Э.Геллнер утверждает: «Национализм использует предсуществующий, исторически унаследованный рост культур или культурного богатства, хотя он использует их очень выборочно, чаще всего он преобразовывает их радикально. Мертвые языки могут воскрешаться, традиции изобретаться, совершенно выдуманная изначальная чистота восстанавливаться... Национализм не есть то, чем он кажется и, прежде всего, он не есть то, чем он кажется себе. Культуры, которые он притязает защищать и возрождать, являются часто его собственными изобретениями, либо подвергнуты изменениям, в которых он не признается» [139, 55-56].

Ряд исследователей подчеркивают роль повествований о прошлом в формировании нации. Нации создаются, подпитываются и поддерживаются благодаря рассказыванию и пересказыванию своего прошлого. Рассказы о прошлом включают в себя и опираются на мифы, героизм, неповторимые достижения; множество препятствий, которые были преодолены; расцвет языка и литературы; философский и художественный дух, не имеющий себе равных; в то же

время намеренно забываются гражданские войны, этнические, языковые и религиозные разделения и перемещения. Именно эти главные рассказы, воплощенные в целенаправленных исторических и литературных произведениях, которые, по мнению инструменталистов, придают форму воображаемым коллективным идентичностям, мы называем идентичностью. Э.Геллнер подчеркивает: «Нации, как Богом данный естественный способ классификации людей, есть миф. Национализм... иногда берет предсуществующие культуры и превращает их в нации, иногда изобретает их...» [139, 48].

Аналогично высказывается П.Брасс: «Исследование этничности и национальности по большей части является исследованием культурных изменений, вызванных политическими причинами... процессов, в которых элиты и противостоящие элиты внутри этнических групп отбирают те или иные аспекты культуры группы, придают им новое значение и смысл и используют их как символы для мобилизации группы, для защиты их интересов и для борьбы с другими группами» [115, 75].

Итак, как мы видим, существуют три основных подхода в понимании нации. Между ними, несмотря на различия, имеется нечто общее, в той или иной мере присущее всем трем. Наименьшие различия, конечно, существуют между конструктивистским и инструменталистским подходами.

По существу, инструменталистский подход есть вариант конструктивизма. Оба они подчеркивают «податливость» и субъективность наций, а также признают, что именно социальные структуры, а не биологические данные, порождают духовные связи, создающие нации. Следуя исследователю А.Давиша [132], оба этих подхода можно объединить одним термином – «намеренное конструирование».

Однако можно найти некоторые сходные положения между этими двумя подходами и «примордиалистской» точ-

кой зрения на нацию. В частности, А.Д.Смит, наиболее известный выразитель данной точки зрения, в последних работах демонстрирует отход от крайней позиции и признает роль политических, социокультурных, психологических, словом, субъективных факторов в становлении нации. Он пишет о так называемом «этносимволизме» или «этносимволическом национализме», понимая под этим использование политическими элитами имеющихся в наследии тех или иных общностей разнообразных элементов культуры, памяти и традиций. Так, А.Д.Смит пишет: «Разве сами националисты не заявляют, что они занимаются пробуждением нации, напоминая своим соотечественникам (посредством празднований, ритуалов, образования и политической борьбы) об их общей истории и судьбе? ...Поэтому задача тех, кто намерен ковать современные нации, в большей степени заключается в реконструкции традиций, обычаев, институтов этнической общности или общностей, которые составляют основу нации, чем в изобретении новых традиций... Традиции, мифы, история и символы должны все прорасти из живой памяти и верований людей, которые составят нацию» [191, 13-14].

Данная выдержка свидетельствует об определенном «интеллектуальном компромиссе», в котором позиции примордиализма и конструктивизма как бы смыкаются и находят некий консенсус. Этот консенсус, как уже говорилось выше, в существенной мере подчеркивает только психологический, субъективный фактор, а именно желание и готовность той или иной общности считать себя принадлежащей определенной нации. Иными словами, речь идет о процессах национальной идентификации и формировании национальной идентичности, которые являются предметом не только социологии или политической философии, но и той областью, в которую существенный вклад вносят психологические науки, в том числе социальная психология.

Как строится процесс развития национальной иден-

тификации? Как происходит формирование национальной идентичности? Какое место в становлении нации занимают процессы национальной идентичности? Эти и подобные им вопросы поставлены во главу угла нашего исследования и являются основной проблемой данной работы. Эта проблема рассмотрена нами на примере исследования процессов развития национальной идентичности у азербайджанских детей и подростков. Ниже изложены основные теоретические и экспериментальные работы, посвященные указанной проблеме, проведенные в рамках основных психологических и социально-психологических подходов.

1.2. Основные теоретические и экспериментальные подходы к исследованию идентичности в психологии

Проблема идентичности четко сформулирована в работах Э.Эриксона [95], который впервые подверг научному рассмотрению данный феномен, задал основу для многолетнего изучения проблем национальной идентичности, ее роли в исторических процессах.

Э.Эриксон, опираясь на психоаналитический подход, рассмотрел идентичность, прежде всего как процесс личностных изменений, носящих постоянный и стадиальный характер, которые претерпевают члены той или иной этнической или культурной общности. В этой связи он писал: «С точки зрения психологии, формирование идентичности предполагает процесс одновременного отражения и наблюдения, процесс, протекающий на всех уровнях психической деятельности, посредством которой индивид оценивает себя с точки зрения того, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии; в то же время он оценивает их суждения о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и типами, значимыми для него. Далее опи-

санный процесс находится в постоянном изменении и развитии: в наиболее благоприятном варианте это процесс постоянной дифференциации, и он становится все более содержательным по мере того, как расширяется круг значимых для индивида лиц: от матери до всего человечества» [95, 32].

Э.Эриксон указывает на многоуровневую структуру идентичности, выделяя в ней три уровня для анализа: индивидуальный уровень, на котором идентичность определяется как результат осознания человеком собственной временной протяженности; личностный, на котором идентичность рассматривается, как процесс осознания человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта и результат интеграции детских идентификаций в целостное «Я» личности. На третьем уровне идентичность определяется как личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами и стандартами, и тем самым помогает процессу «Я» - категоризации. Последней структуре автор дал название социальной идентичности.

В самом общем виде под социальной идентичностью здесь понимаются те характеристики индивида, благодаря которым он делит мир на похожих и непохожих на себя. Иными словами, это аспект «мы» в нашей «Я-концепции», а также вариант ответа на вопрос: «Кто я такой?», базирующийся на принадлежности индивида к той или иной группе. Примеры: «Я – азербайджанец», «Я – мусульманин». Первый пример говорит о национальной идентичности, а второй указывает на религиозную идентичность. Здесь следует отметить, что в рамках психоаналитических исследований основной акцент делается, прежде всего, на роли раннего бессознательного опыта детства в формировании идентичности.

Подобное представление о структуре идентичности, как имеющей две составляющих «Я-концепции» - персональную и социальную, присутствует в большинстве со-

временных исследований данной проблемы. Между тем, хотя сама проблема идентичности была поставлена в рамках психоанализа, ее дальнейшее изучение продолжили в русле исследовательских парадигм, опирающихся на другие теоретические представления, в частности, на когнитивизм и социокультурный подход.

Так, в контексте когнитивного подхода развитие идентичности понимается как процесс, обусловленный развитием «внутренних», когнитивных структур.

Далее, уже в рамках когнитивного подхода можно выделить, условно говоря, «жесткую» и «мягкую» версии в интерпретации процессов развития идентичности. В рамках «жесткой» версии развитие идентичности интерпретируется как процесс, исключительно обусловленный развитием «внутренних», когнитивных структур, в то время как «мягкая» версия предполагает, хотя и минимальное, влияние социальной среды на процесс развития идентичности.

Социально-психологическими теориями, ориентированными на когнитивный подход, в рамках которых исследуются феномены идентичности, являются такие концепции, как теория социальной идентичности [196] и теория самокатегоризации [200]. Они заложили основу социально-психологических исследований, проводимых западноевропейскими исследователями, и составили, как отмечают многие наблюдатели, продуктивную альтернативу американской социальной психологии в анализе группы и групповых процессов [196]; [91]. Характеризуя в целом эти подходы, следует подчеркнуть, что основное их отличие от американского выражается в стремлении освободиться от пут методологического индивидуализма и предложить новое понимание группы.

То есть, если в американской социальной психологии основу любого анализа составляет индивид, а группа является суммой индивидов или суммой реакций индивидов (основной постулат методологического индивидуализма), то

для западноевропейской социальной психологии группа понимается не просто как скопление индивидов, а представляет собой качественно своеобразное целое, не сводимое к сумме отдельных входящих в группу индивидов. С этой точки зрения индивид является не просто представителем подобных ему индивидов, а носителем определенного системного качества, которым обладает группа.

Далее, если в американской социальной психологии группа рассматривается как самостоятельное, изолированное от более общих контекстов образование, то в исследованиях западноевропейских психологов группа получает свое определение через межгрупповые сопоставления и сравнения, посредством межгрупповых сравнений.

Так, Г.Тэджфел [196], критикуя принцип методологического индивидуализма, считает группу основным субъектом социального анализа, которую он определяет как «когнитивную реальность, значимую для индивида в данный момент» [196, 256]. В свою очередь, такой подход в понимании группы вызвал и новое понимание социальной идентичности. Категория социальной идентичности как форма групповой принадлежности стала предметом интенсивных исследований, посвященных анализу именно межгрупповых отношений, занявших приоритетное место в западноевропейской социальной психологии, прежде всего в теории социальной идентичности Г.Тэджфела [196] и теории самокатегоризации Дж.Тернера [200].

Между этими теориями есть много общего. Так, обе теории, и самокатегоризации, и социальной идентичности, утверждают, что многие феномены в сфере идентичности (независимо от того, идет ли речь о национальной, гендерной или этнической идентичности) имеют когнитивное происхождение. Обе теории берут за отправную точку когнитивные категории, которые используют индивиды для распределения социального мира по категориям.

Общий принцип, из которого исходят эти подходы,

можно выразить в следующей формуле: категоризация - идентификация - дифференциация. Другими словами, категоризация ведет к идентификации (осознание принадлежности к группе), и далее происходит дифференциация (оценочное сравнение) категоризируемых групп, которая неразрывно связана с групповой идентификацией. Таким образом, этот двуединный процесс дифференциации/идентификации приводит к формированию социальной идентичности.

Стремясь раскрыть значение категориальной принадлежности для самоопределения индивидов, авторы особое внимание уделяют именно влиянию процессов категоризации на развитие идентичности. Раскрывая эти влияния, авторы утверждают, что поскольку индивид определяет или, точнее, относит себя в одну или более категорий, то вследствие, так сказать, «смещений» (пристрастий), вызванных когнитивной «обработкой», могут иметь место различные когнитивные эффекты.

Например, среди этих эффектов можно указать следующие: выделение отличий между людьми, которых относят к разным категориям; выделение отличий между людьми, которые принадлежат к одной и той же категории. Сюда также можно отнести феномены внутригруппового фаворитизма (предпочтений «своим») и очернения тех, кто находится за пределами группы («их»). Согласно обеим теориям, все эти явления есть следствие когнитивных процессов, происходящих «внутри» индивида. Таким образом, речь идет о «жесткой» когнитивистской версии в интерпретации процессов развития идентичности.

Поскольку мы в нашем исследовании опираемся на эти теоретические подходы, рассмотрим эти теории и описываемые ими эффекты несколько более подробно.

Теория социальной идентичности берет за основу факт принадлежности людей к различным социальным группам (гендерные, этнические, национальные, профессиональные и

др.) и то, что принадлежность к этим социальным группам может иногда становиться частью «Я-концепции» индивида. Как пишет Г.Тэджфел: «Социальная идентичность – это та часть Я-концепции индивида, которая возникает из осознания своего членства в социальной группе (группах) вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству» [196, 255].

Отождествление или идентификация индивидом себя с той или иной группой, собственно говоря, и есть форма социальной идентичности, приобретая которую, индивид также должен дифференцировать, дистанцировать себя от других, «чужих» групп. Как отмечает в этой связи Г. Тэджфел: «Группа становится группой, наделенной общими характеристиками, лишь благодаря наличию других групп» [196, 258].

Таким образом, происходит категоризация социальной действительности индивидом. Идентифицируя себя с той или иной группой, индивид всячески стремится к получению положительной самооценки. Ибо, как утверждает данная теория, потребность иметь положительную самооценку относится к числу фундаментальных человеческих мотивов. В этих целях он сравнивает, сопоставляет «свою» категорию с другими категориями, ищет преимущества и недостатки «своей» и «чужих» категорий.

Следовательно, при «конструировании» представлений об индивидах - членах своей группы (ингруппы) и индивидах - членах чужой группы (аутгруппы) - избираются измерения, которые порождают более предпочтительные представления о своей группе (ингруппе) и менее предпочтительные представления о чужой группе (аутгруппе). В результате этот процесс ведет к внутригрупповому предпочтению (так называемый феномен внутригруппового фаворитизма) и очернению чужой группы, а также к появлению положительной самооценки.

Для возникновения данного эффекта индивид должен

воспринять свою принадлежность к той или иной группе как неотъемлемую часть своей «Я-концепции», то есть идентифицировать, отождествить себя с данной категорией (как мы помним, группа для Тэджфела – это когнитивная реальность) на субъективном уровне. В случае если такая субъективная идентификация слабая или же вовсе отсутствует, то эффекты, подобные вышеописанным феноменам внутригруппового фаворитизма или очернения аутгруппы, будут отсутствовать. Бывают также случаи, когда принадлежность к группе не приносит индивиду позитивной самооценки (например, индивид принадлежит к низкостатусной группе). В этих случаях индивиды могут поменять стратегию и вместо заведомо «проигрышных» для себя межгрупповых сравнений и сопоставлений, избрать курс либо на смену групповой принадлежности, либо в целях улучшения статуса своей группы предпринять действия по изменению существующего социального порядка.

Таким образом, теория социальной идентичности постулирует, что получение положительной самооценки составляет мотивационную основу отношений между людьми, как представителями разных социальных групп. В свою очередь, отнесение себя к той или иной социальной группе, то есть процесс категоризации, может сопровождаться целым рядом когнитивных «смещений», оказывающих влияние на сам процесс категоризации.

В частности, «смещения» могут проявляться в том, что различия внутри категории будут смягчаться, а между категориями – подчеркиваться. Так, например, знание того, что данный индивид принадлежит к определенной социальной группе порождает эффект внутригрупповой однородности (гомогенности), при котором различия между членами одной социальной группы недооцениваются, а между членами разных групп переоцениваются. Именно этот механизм лежит в основе возникновения стереотипов о «своей» и «чужой» группах. На основе теории социальной идентичности

был сформулирован целый ряд положений и предположений, вызвавших обширный цикл экспериментальных работ.

В общем, можно выделить три основных предположений, вызвавших наибольший интерес исследователей: 1) представления об ингруппах и аутгруппах опираются на такие параметры сравнения, которые порождают предпочтения своей группы (ингруппы); 2) степень внутригрупповой идентификации (идентификации со своей группой) имеет связь либо с позитивной оценкой ингруппы, либо негативной оценкой чужой группы (аутгруппы); 3) внутригрупповой фаворитизм является следствием субъективных идентификаций индивида со ингруппой.

Надо отметить, что теория социальной идентичности не только стимулировала обширный и многолетний цикл экспериментов, но и способствовала возникновению теории самокатегоризации. Дело в том, что в ходе эмпирических исследований был выявлен целый ряд фактов и феноменов, для объяснения которых требовались новые объяснения и представления. В частности, было обнаружено влияние, которое оказывает на процесс внутригруппового фаворитизма и степень внутригрупповой однородности сам процесс социальной категоризации, контекст, в котором происходит категоризация, и наличие у индивида соответствующих категорий.

Опираясь на основные теоретические представления теории социальной идентичности, теория самокатегоризации постулировала наличие у индивида множественных идентичностей (персональных и социальных), которые, как предполагается, организованы по принципу категориальной иерархии [200], [201]. При этом сам процесс категоризации был распространен автором теории самокатегоризации Дж. Тернером и на личное «Я». Как пишет автор: «Понимание самого себя можно рассматривать как самокатегоризации: когнитивные группирования присущих самому себе признаков и представление самого себя как идентичного, ана-

логичного, эквивалентного некоему определенному классу стимулов, отличному от другого класса стимулов» [202, 245].

В данной теории предполагается, что уровень в иерархии категорий, на котором происходит отнесение индивидом себя к категории (самокатегоризация), зависит от целого ряда обстоятельств. Дж.Тернер указывает на следующие факторы: 1) конкретный социальный контекст, в котором происходит самокатегоризация; 2) когнитивный процесс, который определяется принципом метаконтраста, заключающегося в том, что категоризация происходит на таком уровне иерархии, который максимизирует межкатегориальные и минимизирует внутрикатегориальные различия. То есть, как пишет Дж.Тернер: «При образовании категорий непременно должно быть выполнено одно требование: различия между разными категориями должны быть больше различий внутри одной какой-либо категории» [202, 258]; 3) соответствие между нормативными представлениями индивида о той или иной категории и стимулами, содержащимися в данной социальной ситуации; 4) готовность индивида использовать данную категорию.

Когда в результате действия этих факторов «включается» социальная идентичность, то, по мнению исследователей, могут наблюдаться такие явления, как деперсонализация самовосприятия (т.е. возникновение стереотипных представлений о себе) и рост восприятия внутригрупповой однородности. Любые дополнительные факторы, каким-то образом подчеркивающие значимость социальной идентичности, могут усиливать восприятие индивидом внутригрупповой однородности. Например, если ингруппа является меньшинством, которое воспринимается как находящееся под угрозой со стороны большинства, относимого к аутгруппе, то для членов ингруппы особенно сильной будет степень внутригрупповой сплоченности и чувство внутригрупповой однородности.

Далее, теория самокатегоризации полагает, что доминирующий сравнительный контекст будет влиять на содержание стереотипов о своей группе, а также на явление внутригруппового фаворитизма и воспринимаемую однородность ингруппы. Согласно данной теории, когда межгрупповые различия уменьшаются и внутригрупповые различия усиливаются, могут активироваться индивидуальная категоризация и личностная идентичность. Вместе с тем уровень групповой идентификации, социальных идентичностей и рост групповой однородности (например, эффект однородности «чужой» группы - восприятие членов «их» группы более похожими друг на друга, чем членов «нашей» группы, таким образом, «они - похожие; мы – разные») будут вызываться, скорее, контекстом, содержащим межгрупповые сравнения, чем контекстом, свободным от такого рода сравнений.

В общем можно выделить несколько основных предположений, следующих из теории самокатегоризации: 1) содержание стереотипов о своей группе будет меняться в зависимости от изменения сравнительного контекста; 2) восприятие внутригрупповой однородности будет слабее в контексте, при котором присутствует только своя группа, и усиливаться в контексте присутствия аутгруппы; 3) степень идентификации со своей группой коррелирует с воспринимаемой внутригрупповой однородностью; 4) степень идентификации с ингруппой будет выше у индивидов, принадлежащих к меньшинству, чем у индивидов, принадлежащих к большинству.

Резюмируя, можно сказать, что социальная и личностная идентичности зависят от контекста и могут проступать в виде частной идентичности, будучи определяемы межгрупповыми и внутригрупповыми сравнениями, доступными в данном контексте. Наконец, теория самокатегоризации объясняет групповую сплоченность как результат влияния сходства, воспринимаемого всеми членами группы,

между их «Я» и другими членами группы. Принципиальным является признание того тезиса, что социальная сплоченность есть следствие идентичности, а не наоборот, идентичность - следствие сплоченности [202, 259].

Если обе рассмотренные выше теории могут быть отнесены к «жесткой» версии в рамках общего когнитивного подхода, то социально-когнитивно-мотивационная теория, развиваемая М.Барретом [104], может быть отнесена к «мягкой» версии, включающей в рассмотрение процессов развития идентичности влияние социальных факторов. Так, М.Баррет неоднократно подчеркивает в своих исследованиях, что в развитии социальной идентичности играют роль оба фактора, а именно «внутренние» когнитивные структуры и социальная среда (родители, школа, средства массовой информации и т.д.). Автор пишет: «Я думаю, что правильной единицей анализа для понимания развития ребенка в этой сфере является рассмотрение не ребенка самого по себе и не социального окружения самого по себе. Вместо этого правильной единицей анализа представляется ребенок плюс социокультурное окружение» [104, 15]. Далее автор раскрывает свое представление о том, как может строиться процесс взаимодействия этих двух факторов: «Социальная ячейка, в которой находится ребенок, изменяется во времени, во-первых, как функция собственного когнитивного развития ребенка: когнитивный уровень ребенка и его мотивационное состояние в любой данный момент времени определяет тип социальной информации, которую ребенок активно ищет в своем окружении. Во-вторых, социальная ячейка ребенка также меняется со временем, будучи функцией различных социальных дискурсов и практик, которые адресуются ребенку в зависимости от его возраста разными социализирующими агентами, присутствующими внутри социокультурного окружения ребенка. В-третьих, однако, эти социализирующие агенты могут достигнуть своих результатов только в том случае, если когнитивная система

ребенка достаточно развилась для того, чтобы оказаться способной использовать и усвоить этот вид воздействия» [104, 15].

Если в теории М.Баррета социальному фактору уделяется внимание в той мере, насколько он рассматривается в качестве одного из аспектов или элементов развития идентичности, то теории, о которых речь пойдет ниже, в своих теоретических конструкциях ставят социальный фактор во главу угла. Речь идет, прежде всего, о социокультурном подходе и теории социальных представлений.

В отличие от когнитивного социокультурный подход предлагает иные трактовки процессов формирования идентичности [61], [207]. В его рамках развитие идентичности ребенка рассматривается как продукт воздействия со стороны социального окружения ребенка, в частности, родителей, школы и средств массовой информации [193], [177], [135], [136], [130]. При этом анализ феноменов социальной идентичности предлагается вести в направлении обратном методологическому индивидуализму, а именно через анализ общества, социальных практик, присущих той или иной культурной традиции. Этот подход выделяет, с одной стороны, социокультурные процессы, а с другой, индивидуальное функционирование, в качестве двух «полюсов», которые находятся в неразрывном динамическом напряжении. Социокультурный подход рассматривает процесс формирования идентичности в контексте этих двух полюсов – социокультурные процессы и индивидуальное функционирование, как взаимодействующие элементы активности человека, а не как статические элементы, существующие изолированно друг от друга. По мнению сторонников социокультурного подхода, человеческая деятельность, осуществляемая на уровне индивида, группы или институтов, дает единицу анализа для рассмотрения того, как намерения субъектов осуществляются через выбор и использование определенного «набора» культурных инструментов, которые,

в свою очередь, влияют на процессы индивидуального функционирования. В рамках этого подхода, формирование идентичности может быть интерпретирована как формируемая и, одновременно, формирующая форма действия, включающая сложное взаимодействие между культурными инструментами, используемыми в действии, социокультурный и институциональный контексты действия и цели, воплощенные в действиях. Как полагают приверженцы данного подхода [207], сфокусировавшись на действиях индивида, можно получить более целостную и стройную картину, описывающую идентичность, не как некое статичное, жесткое образование в структуре «я», но как динамическое измерение или элемент действия, которое может фундаментальным образом «меняться» от деятельности к деятельности, в зависимости от способа, цели, формы, культурных инструментов и контекстов.

В свою очередь теория социальных представлений обязана своим возникновением французскому психологу С.Московичи, который творчески переработал и развил понятие о коллективных представлениях, введенное в научный обиход Э.Дюркгеймом еще в начале XX века [137].

Вводя понятие о социальных представлениях, С.Московичи стремился подчеркнуть важность рассмотрения роли ментальных образований в поведении людей. В известных экспериментах С.Московичи и его коллег было продемонстрировано, как различающиеся представления членов экспериментальных групп о характере предъявляемой им задачи существенно влияют на ход выполнения и результаты их решения [137], [156]. Иными словами, как утверждает С.Московичи, социальное представление может непосредственно воздействовать на поведение и мышление группы, «менять направленность самого когнитивного функционирования» [137, 128].

Д.Жодле дает следующее определение социального представления: «Категория социального представления

обозначает специфическую форму познания, а именно знания здравого смысла, содержание, функции, и воспроизводство которого социально обусловлены. В более широком плане социальные представления - это свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения. Как таковые, они обладают особыми характеристиками в области организации содержания, ментальных операций и логики. Социальная детерминированность содержания и самого процесса представления предопределена контекстом и условиями их возникновения, каналами циркуляции, наконец, функциями, которые они выполняют во взаимодействии с миром и другими людьми» [156, 361-362].

Как можно видеть из этого определения, социальные представления – это специфический вид представлений, которых придерживается группа или общество. Они имеют свою сферу обращения, специфический способ создания, внедрения и источники, свои функции, роль и свойства.

Если брать содержание, то социальные представления могут включать в себя различные образы, категории, теории, факты, оценки, мнения, установки. Создаются и поддерживаются эти представления самими людьми, их особенность в том, что эти представления разделяются большим числом людей. Они позволяют индивидам ориентироваться в их социальном и материальном окружении и властвовать над ним, а также интегрировать новое знание в свой опыт. Эти выводы были подкреплены С.Московичи в его исследовании того, как фрейдовский психоанализ распространился в общественном сознании французов вскоре после окончания второй мировой войны [137]. Невдаваясь в детальный анализ работ С.Московичи и его сотрудников, отметим те моменты в их исследованиях, которые имеют непосредственное отношение к нашей теме, а именно к развитию социальной идентичности.

В общем можно выделить следующие теоретические

представления, которые, на наш взгляд, могут иметь определенное значение в контексте рассматриваемой нами проблемы.

Во-первых, следует еще раз подчеркнуть, что за отправную точку в теории социальных представлений берется система идей, установок, ценностей и практик, которые разделяются членами данной социальной группы. Эти разделяемые представления позволяют индивидам понимать физический и социальный мир и общаться с другими членами той же социальной группы. Во-вторых, эти социальные представления порождаются социально, социально поддерживаются и социально передаются индивидам в группе. Более того, разные социальные группы могут иметь разные социальные представления. В-третьих, представления, которые имеют члены той или иной социальной группы, могут помочь группе установить свою отличительную групповую идентичность. Оценочные элементы, которые содержатся в социальных представлениях, могут помочь социальной группе установить положительную и отрицательную оценки ингруппы («своих») и аутгруппы (тех, кто за пределами группы – «их»).

Опираясь на эти положения, данная теория полагает, что процесс социализации состоит из передачи ребенку соответствующих социальных представлений. Из этого следует другое теоретическое утверждение, прямо касающееся социальной идентичности. Оно постулирует, что многие из явлений, характеризующих различные феномены социальной идентичности, такие, например, как явление внутригруппового фаворитизма (предпочтений «своим») и очернения тех, кто за пределами группы (аутгруппа), обязаны своим происхождением, скорее, системе разделяемых представлений, бытующих в социальном окружении ребенка, чем являются продуктом собственной когнитивной системы ребенка. С этой точки зрения развитие в значительной степени зависит от принадлежности ребенка к той или иной соци-

альной группе и видов практик и дискурса, присущих данной группе.

Итак, мы имеем в нашем распоряжении несколько концепций, которые в разных ракурсах рассматривают различные аспекты развития национальной и других форм социальной идентичности и отдают предпочтения различным «системам» как основным факторам такого развития.

Если для теорий социальной идентичности и самокатегоризации важнейшим фактором является рост и «созревание» определенных когнитивных систем, а социально-когнитивно-мотивационная теория стремится дать место, хотя бы небольшое, социальным факторам, то теория социальных представлений и социокультурный подход прямо отдают предпочтение роли институтов образования и семейной практики воспитания и обучения в происхождении феноменов социальной идентичности.

Таким образом, как можно видеть, все эти концепции сталкиваются с проблемой взаимоотношений между когнитивными и социальными системами, присущими жизнедеятельности человека. Одни из этих теорий рисуют более простую, а другие - более сложную картину взаимоотношений между этими двумя выделенными обобщенными системами воздействия. Вопрос о том, как соотносятся эти системы в действительности, представляет для нас центральную исследовательскую проблему.

Эта теоретическая проблема будет рассмотрена нами посредством специально разработанного цикла экспериментальных исследований, направленных на анализ особенностей развития национальной идентичности азербайджанских детей и подростков. Но перед тем как приступить к описанию нашего исследования, нам следует более подробно рассмотреть уже имеющиеся экспериментальные исследования процессов развития национальной идентичности у детей.

1.3. Обзор современных исследований по изучению развития национальной идентичности у детей

К числу первых работ когнитивного направления, в которых изучался вопрос о том, как происходит формирование национальной идентичности, можно отнести исследование Ж.Пиаже и А.Вейль. Авторы анализировали процесс формирования у детей понятия «родина» и одновременно с ним развивающихся образов «других стран» и «иностранцев» [178].

Ж.Пиаже и А.Вейль выделяют три этапа в формировании этнонациональной идентичности:

1) в 6-7 лет ребенок приобретает первые - фрагментарные и несистематичные - знания о своей этнической принадлежности. В этом возрасте наиболее значимыми для него являются семья и непосредственное социальное окружение, а не страна и этническая группа;

2) в 8-9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания для идентификации - национальность, место проживания, родной язык. Просыпаются национальные чувства;

3) в младшем школьном возрасте (10-11 лет) этническая идентичность формируется в полном объеме; в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры. Интервьюируемые Ж.Пиаже и А.Вейль дети, которые пришли к осознанию когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», даже приводили политико-идеологические аргументы, иллюстрирующие их патриотические чувства [178].

Далее авторы изучали представления детей о народах, живущих в других странах [178]. На основе анализа интервью со швейцарскими детьми от 4-х до 15-ти лет Ж.Пиаже и А.Вейль утверждают, что знания детей по географии проходят четыре последовательных стадии: начальная пред-

стадия незнания (до 5-ти лет) и три следующие стадии. В том же исследовании они изучали представления детей о народах, принадлежащих к другим нациям. По результатам исследований Ж.Пиаже и А.Вейль пришли к заключению, что представления детей о других народах проходят через те же самые стадии развития.

На первой (примерно, между 5 и 7-8 годами) дети начинают узнавать о существовании некоторых народов (таких как швейцарцы, французы, итальянцы и т.д.). Однако, исследователи полагают, что паттерны предпочтений и установок в этом возрасте являются случайными и часто основываются на мимолетных личных впечатлениях. Вместе с тем Ж.Пиаже и А.Вейль утверждают, что только на второй стадии (между 7-8 и 10-11 годами) детские взгляды в отношении тех или иных национальных групп совпадают со взглядами, которые наиболее характерны для окружающей детей социальной среды и преобладающих в ней национальных стереотипов. Авторы в своей книге [178] приводят несколько диалогов с детьми. Нижеследующий диалог с одним из интервьюируемых детей (9 лет и 6 месяцев) начался с вопроса экспериментатора:

- Ты слышал о каких-нибудь других народах?
- Да, французы, русские, англичане...
- Совершенно верно. А имеются ли какие-нибудь различия между ними?
- Да, они говорят на разных языках.
- А что еще?
- Я не знаю.
- Хорошо, а что ты думаешь о французах, например? Они тебе нравятся или нет?
- Ну, французы не очень серьезные, они беззаботные и там грязно.
- А что ты думаешь об американцах?
- Они очень богатые и умные. Они изобрели атомную бомбу.

- А что ты думаешь о русских?
- Они плохие, они всегда хотят войны.
- А что ты думаешь об англичанах?
- Я не знаю... Они хорошие.
- Хорошо, а теперь скажи мне, как ты пришел к тому, что сказал об этих народах?
- Я не знаю... Я слышал об этом... Так люди говорят.

Далее приводится диалог экспериментатора с другим ребенком (8 лет и 2 месяца):

- Ты слышал о каких-нибудь других народах?
- Да, есть французы, немцы.
- Есть ли между ними различия?
- Да, немцы плохие, они всегда затевают войны. Французы бедны и там грязно. Я еще слышал о русских. Они совсем нехорошие.
- Ты знаком лично с французами, немцами или русскими или, может, читал что-нибудь о них?
- Нет.
- Тогда откуда у тебя эти знания о них?
- Все так говорят.

Ж.Пиаже и А.Вейль полагают, что в дополнение к приобретению этих социально разделяемых стереотипов дети на промежуточной стадии начинают проявлять систематическое предпочтение людям, принадлежащим к своей национальной группе. Другими словами, Ж.Пиаже и А.Вейль утверждают, что именно на этой стадии впервые появляется феномен внутригруппового фаворитизма. Далее, по мысли данных исследователей, наступает финальная стадия развития (от 10-11 лет и дальше), на которой дети становятся гораздо более независимыми от своего социального окружения в собственных суждениях и оценках национальных групп. Например, один из опрошенных детей (возраст 13 лет и 9 месяцев) после того, как перечисляет большое количе-

ство зарубежных стран, на вопрос о том, есть ли какие-нибудь различия между людьми, живущими в этих странах, отвечает так:

- *Да, они принадлежат к разным народам и говорят на разных языках. У них разные лица, разные обычаи и религии.*

- *Эти различия как-то влияют на этих людей?*

- *Да, у всех разный менталитет.*

Другой ребенок (возраст 13 лет и 3 месяца) на вопрос: «Есть ли какие-нибудь отличия между этими странами?» отвечает так:

- *Страны различаются только размерами и положением. Различия определяются не странами, а народами.*

Помимо этого Ж.Пиаже и А.Вейль также рассматривают в своей работе другой любопытный вопрос: насколько ребенок способен к пониманию «реципрокности иностранцев», то есть пониманию того, что иностранцы испытывают точно такие же эмоции по отношению к своей стране, как и они. Ж.Пиаже и А.Вейль сообщают, что до 7-8 лет дети просто считают, что иностранцы – это люди из других стран, в то время как швейцарцы никогда не могут быть иностранцами, даже если они находятся в других странах. Детям задавался, например, такой вопрос: «Если бы ты родился без всякой национальности, и ты мог бы выбрать ту национальность, какая тебе нравится, какую национальность ты бы выбрал?» Дети до 7-8 лет отвечали, что они хотели бы быть швейцарцами; более того, по их мнению, французский или английский ребенок в той же ситуации хотел бы стать швейцарцем, чем выбрать свою национальность.

На второй стадии, в возрасте между 7-8 и 10-11 годами, дети начинают проявлять некоторое понимание относительности понятия «иностранец», хотя это понимание является до некоторой степени спутанным и неустойчивым: так,

дети иногда говорят, что иностранец в Швейцарии есть одновременно и иностранец, и швейцарец, в то время, как швейцарец во Франции есть и иностранец, и швейцарец. На этой промежуточной стадии дети начинают осознавать, что дети из других стран будут делать выбор в пользу своей национальности и своей страны. Однако, даже признавая это, они продолжают утверждать, что выбор этих детей ошибочен, потому что Швейцария и быть швейцарцем являются наилучшим выбором. Ж.Пиаже и А.Вейль полагают, что только на финальной стадии развития, которой ребенок достигает к 10-11 годам, он окончательно начинает понимать одновременно и относительность понятия «иностранец», значение которого зависит от той перспективы, в которой оно используется, и относительность суждений людей касательно того, какая страна и какой народ лучшие. Однако эти идеи не получили развития в последующих исследованиях. В то же время было бы интересным проверить, насколько описанные выше процессы развития могут наблюдаться в других группах и насколько они (эти процессы) носят системный характер, как это следовало из исследований Ж.Пиаже и А.Вейль.

Исследования детских установок в отношении других национальных групп в дальнейшем были продолжены Г.Яходой [151], [152], [153]. Он проводил исследование среди 6-11-летних шотландских детей из Глазго. Хотя основной фокус его исследования был направлен на изучение географических знаний у детей других стран, Г.Яхода обнаружил, что многие дети дают спонтанные ответы и комментарии относительно народов, живущих в этих странах. Благодаря этому обстоятельству Г.Яходе удалось собрать данные об отношениях детей к людям, принадлежащим к различным национальным группам.

В противоположность Ж.Пиаже и А.Вейль Г.Яхода обнаружил, что даже самые маленькие дети иногда выражали сильное неприятие немцев, обосновывая свое отно-

шение прошедшей войной. В своей книге Г.Яхода приводит ряд красноречивых примеров: так, один 6-летний мальчик объяснил свою неприязнь к немцам следующим высказыванием: «Они воевали против нас»; другой 7-летний ребенок говорил: «Я их не люблю, потому что они воюют с Великобританией». Как утверждает Яхода, нелюбовь к немцам выражали и дети старшего возраста. Так, согласно автору, 9-летний ребенок в беседе с экспериментатором заявил: «Гитлер был плохой, так что я не люблю немцев. Он обычно приходил сюда и забирал маленьких детей, и бил их, и помещал их в лагерь, и есть все еще много людей, которые находятся в тех лагерях».

Помимо немцев, 8-9-летние дети выражали свою нелюбовь и к японцам, также связывая это с войной. Например, 9-летний ребенок говорил, что «не любит японцев, поскольку они бомбили другие страны»; другой 9-летний ребенок, объясняя свою нелюбовь к японцам, заявил: «Они начали войну с нами». Кроме того, 8-9-летние дети иногда упоминали определенные инциденты или ситуации как причину того, чтобы не любить определенную группу иностранцев. Например, 9-летний мальчик сказал, что он не любит «чехословаков», потому что «они толкались, когда играли в футбол с нашей командой». Многие 10-11-летние дети выражали свою нелюбовь к русским (исследование проводилось в эпоху «холодной войны»). Негативные чувства дети объясняли так: «Русские собираются начать новую мировую войну» (10-летний мальчик); «Они - не похожи на американцев - они ужасные. В будущем они могут начать войну» (11-летняя девочка).

Что же касается детской любви к национальным группам, то обоснованием для этого, как утверждает Г.Яхода, часто являются, особенно среди 6-7-летних детей, суждения и оценки, основанные на привлекательности необычных или экзотических особенностей, либо на частичной, неполной информации, которую дети получают из случайных

источников. Вместе с тем, 8-9-летние дети стремились оправдывать свою симпатию к определенным национальным группам на основе их сходства с собственной национальной группой. Например, 8-летний ребенок оправдывал свою любовь к норвежцам следующим утверждением: «Они лучше всех говорят на английском». На вопрос экспериментатора, откуда он это знает, ребенок отвечал так: «В нашем учебнике по географии они одеты как англичане».

В свою очередь, как подчеркивает Г.Яхода, 10-11-летние дети при объяснении своих симпатий к той или иной иностранной группе часто ссылались на воспринимаемое сходство иностранцев со своей группой. Например, 11-летний ребенок сказал, что ему нравятся австралийцы, потому что «Они немного похожи на нас. Они говорят на том же самом языке, хотя и имеют акцент». Стремясь объяснить свои позитивные чувства к иностранной группе, 10-11-летние дети, наряду с воспринимаемым сходством, также иногда ссылались на присущие ей положительные черты характера. Например: «Этот народ веселый и дружелюбный» (высказывание 10-летней девочки о французах) или «большинство из них имеет хорошее чувство юмора - вы никогда не увидите их со строгими лицами» (высказывание 11-летнего мальчика об американцах).

Работа Г.Яходы дает основание полагать, что вопреки утверждению Ж.Пиаже и А.Вейль дети в возрасте 6 лет уже могут иметь негативные стереотипы относительно некоторых иностранных групп. В то же время, в этом возрасте положительные национальные стереотипы у детей часто могут возникать на случайной основе, что согласуется с результатами Ж.Пиаже и А.Вейль. Однако исследования Ж.Пиаже, А.Вейль и Г.Яходы проводились только с детьми одной национальной группы, живущими в одном регионе (то есть, соответственно, швейцарские дети, живущие в Женеве, и шотландские дети, живущие в Глазго). Кроме того, эти исследователи использовали полуструктурированное ин-

тервью для сбора данных. В противоположность этому намного более широкое исследование, использующее структурированное интервью, было проведено У.Ламбертом и О.Клинебергом [161]. Результат их работы оспаривает универсальный характер выводов, полученных Ж.Пиаже, А.Вейль, Г.Яходой, по нескольким важным пунктам.

У.Ламберт и О.Клинеберг [161] собрали данные на основе исследования большой межнациональной выборки, охватывающей 3,300 детей, живущих в одиннадцати различных регионах мира. В каждом регионе выборки состояли из детей, принадлежащих к трем возрастным группам. В целом были опрошены по 100 шестилетних, 100 десятилетних и 100 четырнадцатилетних детей, проживающих в США, Южной Африке, Бразилии, англо- и франкоязычных частях Канады, во Франции, в Германии, Израиле, Японии, Ливане и Турции. Опросы на основе набора стандартизированных вопросов проводились с каждым ребенком индивидуально. Всем детям задавали вопросы, касающиеся как их собственной национальной группы, так и некоторых других наций, выступающих в качестве аутгрупп.

Детям задавали два общих, открытых вопроса относительно их собственной национальной группы: «Кто такие... [собственная национальная группа ребенка]?» Вслед за ним следовал другой вопрос: «Скажи мне, что ты еще знаешь о них?» У.Ламберт и О.Клинеберг обнаружили, что ответы детей на эти вопросы содержали три различных типа утверждений: а) описательные (например, физическая внешность, одежда, язык, на котором говорят); б) оценочные (например, хороший, плохой, агрессивный, мирный, трудолюбивый, ленивый); в) утверждения подобия (например, они подобны нам, они одеваются, как мы).

Все группы детей всех возрастов, включая 6-летних, давали описательные утверждения об их собственной национальной группе. Однако дети из некоторых стран (Юж-

ная Африка и Бразилия) использовали этот вид утверждений намного чаще, чем дети из других стран (например, Турция).

В целом, описательные утверждения относительно собственной национальной группы воспроизводились ребенком чаще, чем оценочные. В свою очередь, многие из оценочных утверждений, которые давались детьми, были положительными. Однако встречались и исключения. Например, от японских детей (данные собирались в 1959 г.) часто можно было услышать, что японцы бедные, умные и плохие. Иными словами, не все дети давали положительно пристрастные описания своей национальной группы, хотя многие описания и были положительными.

Утверждения подобия в отношении собственной национальной группы ребенка (например, «они подобны нам», «они одеваются, как мы») давались только в некоторых странах (например, американские или канадские дети не давали таких ответов). Другие, например, дети из Южной Африки, часто использовали описательные утверждения и утверждения подобия.

Заметим, что использование этих видов утверждений говорит о том, что дети не включают себя в собственную национальную группу в качестве полноправных членов. У.Ламберт и О.Клинеберг сообщают, что утверждения подобия характеризуют не только ответы некоторых 6-летних (как можно было бы ожидать, поскольку дети в этом возрасте еще не знают о своей принадлежности к данной национальной группе), но также ответы некоторых 10, и 14-летних. Например, ливанские и южноафриканские дети из всех возрастных групп давали утверждения подобия. У.Ламберт и О.Клинеберг полагают, что ответы данного вида в этом возрасте могут отражать социальные разделения, существующие в Ливане и ЮАР. Эти разделения, идущие по этническим, религиозным или языковым линиям, затрудняют детям идентифицироваться с доминирующей национальной группой. Полученные данные говорят о том, что в

представлениях детей о национальных группах, а также в способах их идентификации с национальными группами могут наблюдаться как кросс-национальные, так и внутри-национальные различия, которые, возможно, связаны с определенной внутренней структурой национальной группы, к которой принадлежат дети, и их положением в рамках этой структуры.

Как и следовало ожидать, обнаружилось, что содержание описаний детьми собственной национальной группы зависит от возраста. В целом, с возрастом наблюдалось уменьшение ссылок на физические особенности и увеличение числа ссылок на личностные черты, привычки и политические убеждения. Однако и здесь имелись исключения из этой общей тенденции. Например, южноафриканские и японские дети, примечательно, что и те, и другие являются небелыми группами, часто, даже в 14-летнем возрасте описывали физические особенности собственных групп.

Описания детьми других национальных групп также выявлялись с помощью двух открытых вопросов: «Как... [название целевой группы] похожи на тебя/не похожи на тебя /отличаются от тебя?»; «Расскажи мне, что ты еще знаешь о них?» У.Ламберт и О.Клинеберг выявили, что 6-летние дети на эти вопросы отвечают реже, чем две другие возрастные группы. Однако было замечено, что вопреки утверждениям Ж.Пиаже и А.Вейль [178] 6-летние имели определенные стереотипы о некоторых национальных аут-группах. Ответы, которые давали 6-летние, состояли в основном из описательных утверждений, главным образом касающихся типичных физических особенностей этих групп, одежды, языка и привычек. Ответов 6-летних детей, относящихся к оценочным утверждениям, было немного, и они сводились к дихотомии «хороший» /«плохой».

Однако по мере взросления картина менялась: дети использовали все больший набор оценочных терминов, наиболее часто встречались «хороший», «плохой», «умный»,

«агрессивный», «бедный», «богатый», «добрый». Более старшие дети по сравнению с шестилетними давали большее количество описаний, касающихся личностных черт, привычек, политических и религиозных убеждений, присущих рассматриваемой группе. Резюмируя, можно сказать, что некоторые национальные стереотипы, по всей видимости, могут возникать к 6 годам, а также, что по мере взросления дети значительно расширяют свои представления о людях, принадлежащих к другим национальным группам. В целом, кросс-национальное исследование содержания детских стереотипов относительно различных национальных аут-групп продемонстрировало большую степень соответствия между полученными данными.

У.Ламберт и О.Клинеберг также исследовали детские чувства к другим национальным группам. После того, как ребенок описывал определенную национальную группу, его спрашивали: «Тебе нравятся они?». Для каждого ребенка подсчитывался балл следующим образом: число национальных зарубежных групп, которые нравились ребенку, делилось на общее число названных им иностранных групп, которые ребенок был способен описать. Хотя этот метод оценки детских чувств весьма примитивен, был получен ряд интересных результатов. Например, было обнаружено, что, в целом, у детей происходит рост позитивного отношения к иностранцам в возрасте от 6-ти к 10-ти годам. В то же время, это отношение к иностранцам не особенно меняется у детей в возрасте от 10-ти к 14-ти годам. Однако в рамках этого общего паттерна имелись существенные кросс-национальные различия.

Во-первых, имелись кросс-национальные различия в уровнях симпатии, продемонстрированной детьми. Например, японские и турецкие дети из всех трех возрастных групп оказались наименее позитивны к иностранным группам, в то время как американские дети были настроены наиболее положительно.

Во-вторых, у детей наблюдались некоторые кросс-национальные различия в определенных паттернах развития. Например, среди обеих групп канадских и японских детей 10-летние были наиболее позитивны к иностранным группам, в то время как 14-летние оказались близки к 6-летним (то есть менее позитивно настроенными, чем 10-летние). Однако у американских и французских детей наблюдалось прямое увеличение в их уровнях симпатии в зависимости от взросления (от 6 до 10 и далее к 14 годам). А у южноафриканских детей вообще не наблюдался прямой рост позитивности в зависимости от взросления.

У.Ламберт и О.Клинеберг также исследовали отношения, которые существовали между детскими понятиями об иностранных группах и их чувствами к этим группам. Был выявлен следующий паттерн: дети, которым нравились определенные иностранные группы, имели тенденцию быть хорошо информированными о них и были способны дать большое число описательных утверждений об этих группах (например, об их внешности, образе жизни, привычках); кроме того, эти дети имели тенденцию использовать сравнительно немного оценочных утверждений (например, хороший, плохой) в отношении группы. Напротив, дети, которым не нравились определенные иностранные группы, давали относительно немного описательных утверждений и вместо этого приводили множество отрицательных оценочных утверждений. Эта тенденция была больше всего выражена среди 10-летних детей.

Кроме того, У.Ламберт и О.Клинеберг обнаружили, что восприятия детьми подобия между различными национальными аутгруппами и их собственной группой также менялись с возрастом. В целом, степень воспринятого подобия значительно увеличивалась в возрасте между 6 и 10 годами, но выравнивалась между 10 и 14 годами. Другими словами, 6-летние рассматривают иностранные национальные группы, как отличающиеся от их собственной на-

циональной группы более часто, чем любая из двух старших возрастных групп. При этом связь между воспринимаемым детьми подобием аутгруппы со своей группой и отношением детей к аутгруппе наблюдалась не всегда.

Другими словами, дети не всегда показывали позитивность к аутгруппам, которые воспринимались подобными их собственной, и негативное отношение к тем, которые воспринимались как несходные. По сути, в 6-летнем возрасте наблюдались те же степени позитивного отношения, как к несходным, так и к похожим группам. Однако к 10 годам несоответствие начинает появляться, и к 14 годам становится очевидным, что меньшее количество позитивности действительно выражалось к группам, которые рассматривались как несходные с собственной группой ребенка.

Исследование У.Ламберта и О.Клинеберга важно для раскрытия того факта, что вопреки утверждениям Ж.Пиаже и А.Вейль [178] дети уже в возрасте 6 лет имеют стереотипы в отношении целого ряда национальных аутгрупп, часть из которых является отрицательными [153], а часть - положительными. Их исследование также важно для раскрытия того, что в этой области имеется значительная кросс-национальная изменчивость в детском развитии, связанная с паттернами развития демонстрируемыми детьми, растущими в различных национальных средах. Кроме того, в некоторых группах детей не выявлены никакие изменения в уровнях симпатии к различным национальным аутгруппам в возрасте между 6 и 14 годами. Как мы увидим дальше, обнаружение кросс-национальной изменчивости в развитии имеет важное теоретическое значение, связанное с когнитивными объяснениями развития детских отношений к группам. Другая важная находка, а именно то, что дети не всегда описывают свою собственную национальную группу в положительных терминах, имеет теоретическое значение. Она имеет важное теоретическое значение с точки зрения попыток применить социальную теорию идентичности

Г.Тэджфела [196] к развитию детских суждений и оценок национальных групп. Мы еще вернемся к этим теоретическим проблемам.

Национальные стереотипы у детей стали предметом исследования в ряде более современных работ. Некоторые из них продолжают использовать интервью открытого типа. Например, Х.Хенгст [цит. по 161] интервьюировал 8-13-летних английских и немецких, а также турецких детей, живущих в Германии и Турции. Любопытно, что вопреки результатам У.Ламберта и О.Клинеберга Х.Хенгст сообщает, что немецкие дети, у которых он брал интервью, не давали развернутых ответов на заданный им вопрос о характеристиках типичных немцев.

Как правило, дети ограничивались немногословными ответами, что их соотечественники вполне хорошие люди, или подчеркивали, что в их собственной стране, как и в любой другой стране, есть как хорошие, так и плохие люди. Возможно, такое немногословие являлось результатом того, что эти дети фактически имели отрицательные представления о немцах, и потому что интервьюеры сами были немцами.

Например, Х.Хенгст отмечает, что в ответ на другой вопрос дети, ссылаясь на недавние нападения на иностранцев в Германии, действия неонацистов и на то, что именно немцы начали две мировые войны, говорили, что немцы непопулярны за границей. Если эти дети действительно имели негативное представление о своей национальной группе, то они, возможно, не желали раскрывать собственное представление о том, что является «типично немецким» взрослому, к тому же немцу. В противоположность немецким детям, Х.Хенгст обнаружил, что английские и турецкие дети действительно имеют стереотипы о людях, принадлежащих к их собственной национальной группе, и готовы охотно обсуждать их. К сожалению, Х.Хенгст не предоста-

вил никакой информации, касающейся того, как развивается или меняется содержание стереотипов у детей с возрастом.

Далее можно отметить исследование по изучению стереотипов у 11-12-летних австралийских детей [161]. В этом исследовании дети участвовали в групповых обсуждениях на тему, что значит быть австралийцем. Авторы сообщают, что дети демонстрировали свою осведомленность о существовании стереотипов. Так, одна из групп, участвовавших в дискуссиях, с большим удовольствием описывала стереотип австралийца, и в то же время, осознавала, что большинство людей фактически не соответствуют этому стереотипу. Из-за того, что исследование было ограничено возрастной группой 11-12-летних детей, исследователи просто фиксировали тот факт, что австралийские дети данного возраста действительно имеют стереотипы относительно своей национальной группы и при этом способны осознавать, что большинство людей не соответствуют им. Как и предыдущее исследование, его результаты не содержат сведений о том, как развиваются или изменяются с возрастом детские представления.

В исследовании М.Барретта и Дж.Шорта [106] изучались стереотипы относительно четырех национальных аут-групп у 5-10-летних английских детей. Так же, как У.Ламберт и О.Клинеберг, авторы использовали структурированное интервью, посредством которого изучались характеристики, которые дети давали французам, немцам, испанцам и итальянцам. Для достижения большей объективности исследования дети были разделены на две возрастные группы: 5-7, и 8-10-летние. Совпадая в целом с результатами У.Ламберта и О.Клинеберга, данное исследование обнаружило, что даже самые маленькие дети, причем это не единичные случаи, имели определенные национальные стереотипы. При этом следует отметить, что в отношении немцев или итальянцев 5-7-летние дети высказывали гораздо больше различающихся друг от друга суждений, чем в от-

ношении французов и испанцев, на счет которых дети были более единодушны и более подвержены стереотипам. Хотя и в этом случае характеристики, которые были приписаны последним двум группам, тоже различались: французы характеризовались как трудолюбивые, а испанцы - как счастливые.

В отличие от младшей группы у 8-10-летних детей были выявлены согласующиеся стереотипы для каждой из четырех национальных групп. При этом совокупность признаков, которые дети приписывали этим группам, различалась.

Одним из важных признаков, на основании которого дети проводили различия между национальными группами, являлся язык, на котором говорят люди, принадлежащие к этим группам. Помимо языка, немцы были охарактеризованы, как белые и агрессивные, а итальянцы, как носящие стильную одежду, бедные и любящие макароны. В случае с французами и испанцами, помимо различий в языке, первые были охарактеризованы, как трудолюбивые, а вторые, как счастливые. Как можно видеть, различие между французами и испанцами совпадает с тем, которое наблюдалось среди более младшей группы детей. Это дает основание полагать, что имеется некоторая преемственность в содержании и развитии национальных стереотипов у детей.

Помимо содержания национальных стереотипов М.Барретт и Дж.Шорт изучали восприятие детьми степени изменчивости стереотипов. Они выявляли это следующим образом: после того, как дети давали описание каждой национальной группы, их спрашивали, как они считают - все или только некоторые из людей данной национальной группы похожи на данное детьми описание.

Ответы существенно менялись в зависимости от возраста в диапазоне «от всех» до «только некоторых» применительно ко всем четырем национальным группам. Эти данные свидетельствуют, что воспринимаемая детьми из-

менчивость для всех национальных групп увеличивается с возрастом. В дальнейшем этот результат получил подтверждение в другой работе М.Баррета и его коллег [107].

Исследования, которые мы рассмотрели в настоящей главе, использовали для сбора данных метод интервью. Однако, несмотря на то, что интервью является полезным инструментом сбора данных, оно имеет ряд существенных недостатков при работе с детьми. Среди них можно отметить следующие: во-первых, определенная формулировка, используемая в вопросе, может легко вызвать определенные типы ответов у детей. Во-вторых, детские ответы в интервью часто оказываются подверженными социальным эффектам желательности и в результате «смещаются». Так, дети могут не давать некоторые ответы, которые, как они думают, неприемлемы для взрослых. В-третьих, ответы на открытый вопрос могут быть когнитивно сложными, в частности, для маленьких детей. От детей требуется понимание словаря и синтаксиса вопроса, способность делать вывод относительно того, что интервьюер хочет знать посредством этого вопроса, умение использовать это знание для доступа к информации, содержащейся в памяти, для ее извлечения из памяти и последующей кодировки информации в устном ответе. Ошибки могут происходить на любой стадии этого процесса. Отсюда следует, что, опираясь только на интервью, можно с легкостью недооценить уровень знаний и способность к рассуждению, присущие ребенку.

По этим причинам М.Барретт [106] прибег к другому методу. В исследовании национальных стереотипов у детей вместо интервьюирования он использовал процедуру приписывания черт. Так, 5-11-летним английским детям давался набор карточек, на каждой из них была написана определенная черта (например, «чистый», «грязный», «счастливый», «грустный», «умный», «глупый» и т.д.). Детей просили выбрать и разложить по специальным коробкам с названиями определенных национальных групп те карточки,

которые, по их мнению, лучше всего описывают людей, принадлежащих к одной из этих групп. При этом детям давались четкие инструкции, согласно которым они могли не использовать те или иные карточки, если думали, что эти черты не подходят для описания.

В результате исследования были получены описания детьми трех национальных групп: англичан, американцев и немцев. Поскольку исследование проводилось с английскими детьми, англичане являлись целевой ингруппой; американцы и немцы выступали как целевая аутгруппа. Результаты показали, что для английских детей наиболее положительно оцененной национальной аутгруппой являлись американцы, а наиболее отрицательно оцененной национальной аутгруппой - немцы [106].

В другой работе М.Барретт [104] предпринял попытку измерить степень воспринимаемой детьми вариативности черт, использованных ими для описания национальных групп. М.Барретт [104] обнаружил, что в зависимости от возраста наблюдалось существенное увеличение в количестве воспринимаемой вариативности черт, приписанных всем трем национальным группам. Этот вывод соответствует результатам других исследований автора, полученных методом прямых опросов [105]. Помимо этого, в работе М.Баррета исследовалось влияние сравнительного контекста на содержание национальных стереотипов.

Здесь детей просили приписать некоторые черты англичанам (национальной ингруппе) при трех различных экспериментальных условиях: черты могли быть приписаны или только англичанам, или ребенок мог одновременно приписывать черты англичанам и немцам, или англичанам и американцам. При этом предполагалось, что сравнительный контекст должен влиять на приписывания черт. При этом ход рассуждения был таков: английские дети обычно рассматривают немцев как агрессивных, а американцев как дружелюбных. Следовательно, ожидалось, что, когда они

будут описывать англичан в контексте с оценкой немцев, они, вероятнее всего, опишут англичан как мирных, но при описании их в контексте с американцами, они с меньшей вероятностью опишут англичан как дружелюбных. Однако среди 5-11-летних детей такого рода эффектов не наблюдалось. Было обнаружено, что дети приписывают те же самые характеристики и в той же самой степени вариативности англичанам, независимо от сравнительного контекста, в котором они делали свои приписывания.

Данный факт вступает в противоречие с другим наблюдением, свидетельствующим о том, что содержание национальных стереотипов у учащихся зависит от сравнительного контекста [145]. Например, хорошо известно, что у маленьких детей меняется содержание гендерных стереотипов в зависимости от сравнительного контекста, определяемого приписыванием черт мальчикам и девочкам [185], [186]. Однако в исследовании М.Барретта дети не меняли содержания своих национальных стереотипов подобным образом. Таким образом, как мы видим, разные виды стереотипов у детей по-разному реагируют на сравнительный контекст. Полученные факты говорят о том, что явления, происходящие с одним видом стереотипов (например, гендерные стереотипы) в определенном возрасте, не обязательно происходят с другими видами стереотипов (например, национальные стереотипы) в том же самом возрасте.

Подводя итоги, можно отметить следующие моменты: как следует из исследований М.Барретта и Дж.Шорта [106], У.Ламберта и О.Клинеберга [161] 5-6-летние дети действительно имеют стереотипы относительно некоторых национальных групп. Кроме того, эти стереотипы для разных национальных групп отличаются по своему содержанию. По мере взросления дети становятся способными продуцировать более детальные описания отличительных характеристик, которые присущи членам все большего числа различных национальных групп.

Вместе с тем, у детей с возрастом растет воспринимаемая вариативность национальных групп, и к 10-12 годам дети с готовностью подтверждают наличие многих различий между национальными группами. В то же время на содержание детских национальных стереотипов не влияет сравнительный контекст, в котором они выявляются.

1.3.1. Методы изучения чувств ребенка по отношению к национальным группам

Детские чувства к национальным группам являлись предметом изучения в различных исследованиях, использовавших самые различные методы. Как можно видеть из предыдущего обзора, ранние работы, исследовавшие, насколько детям нравятся или не нравятся определенные национальные группы, использовали в основном метод интервьюирования. В этих интервью детям задавали либо открытые вопросы [153], [171], либо вопросы типа «да /нет» (например, «Тебе нравятся они?») [161]. Затем для того, чтобы выяснить скольким детям нравятся различные национальные группы, эти ответы подвергались либо качественному [171], либо количественному анализу [161]. М.Барретт и Дж.Шорт [106] также использовали интервьюирование, но применяли и ряд других методов для оценки детских чувств к той или иной национальной аут-группе.

Один из методов, который использовали авторы, включал в себя постановку перед ребенком парных связанных вопросов: «Тебе нравятся... [целевая] группа?» и «Тебе они нравятся/не нравятся мало/очень?» Дети должны были дать ответы по 5-балльной шкале («очень нравятся», «немного нравятся», «нейтрально», «немного не нравятся», «очень не нравятся»). Следует отметить, что шкалирование позволяет получать более дифференцированные ответы, чем

один вопрос, используемый У. Ламбертом и О. Клинебергом [161]. Кроме того, в исследовании М.Барретта детям задавали вопросы, содержащие оценочные термины, например, такого рода: «Как ты думаешь... [целевые] люди, хорошие или нехорошие, или какие?» М.Барретт и Дж.Шорт установили, что результаты, полученные с помощью методов интервьюирования и шкалирования, в целом, соответствовали друг другу.

Помимо этих методов, М.Барретт использовал задачи приписывания черт [109]. Эти задачи, как известно, требуют, чтобы дети выбирали положительные и отрицательные черты, характеризующие те или иные национальные группы. Благодаря этому исследователь имеет возможность подсчитать число положительных и отрицательных черт, приписанных ребенком каждой национальной группе, и получить непосредственную количественную оценку положительных и негативных отношений к той или иной нации.

Другой метод, который использовался в некоторых исследованиях (например, в работе М.Веркутена [204]), основан на понятии социальной дистанции. Ребенку задается вопрос типа «Что ты думаешь о том, чтобы иметь X своим другом?» (где X - название определенной национальной группы). В этом случае ответ ребенка можно измерить в диапазоне оценки от «очень счастливого» до «очень грустного».

Наконец, в некоторых исследованиях, например, в работе Г.Тэджфела и коллег [155], детей просили разложить фотографии в соответствии со шкалой, имеющей полюса: «очень нравится», «очень не нравится». Затем им предлагали отобрать из них фотографии, которые изображают людей, принадлежащих к их национальной ингруппе и национальной аутгруппе. Далее подсчитывались средние оценки симпатии для фотографий, которые были приписаны ингруппе и аутгруппе.

Вариант этой задачи на ранжирование фотографий использовался в работе А.Рутланда [184]. Здесь детей просили сначала оценить фотографии индивидов без какой-либо маркировки (снова по шкале «очень нравится», «очень не нравится»), а затем те же фотографии, но с указаниями на их принадлежность к определенным национальным группам.

1.3.2. Явление внутригруппового фаворитизма

Исследования, в которых использовались вышеупомянутые методы, свидетельствуют в целом о том, что, независимо от особенностей метода, который применялся, дети часто демонстрируют систематическое предрасположение к членам своей национальной группы (ингруппы). Этот эффект часто возникает уже в возрасте 5-6 лет и, по-видимому, сохраняется, по крайней мере, до 12 лет. Кроме того, эта предрасположенность, как было выявлено, наблюдается среди детей разных стран.

Например, как уже отмечалось ранее, М.Барретт [104] исследовал задачу приписывания черт, которую выполняла группа английских детей в возрасте 5-11 лет, по отношению к англичанам, немцам и американцам. Было установлено, что дети всех возрастных групп делали приписывание наиболее положительных черт англичанам и наименее положительных черт немцам. Однако по мере взросления приписывание англичанам становилось менее положительным, в то время как американцам и немцам более положительным.

В итоге по мере взросления наблюдалось уменьшение предрасположенности к своей ингруппе, хотя в целом эта предрасположенность сохранялась во всех возрастных группах, даже в самой старшей.

Кроме того, М.Барретт и Дж.Шорт [106] нашли ясные свидетельства внутригруппового фаворитизма среди группы

интервьюируемых 5-10-летних английских детей. Они просили детей расположить карточки с названиями пяти национальных групп - (англичан, французов, немцев, испанцев и итальянцев) - в том порядке, в котором они нравятся. Исследование показало, что во всех возрастных группах англичане были наиболее любимой национальной группой; французы - второй, испанцы - третьей, итальянцы - четвертой наиболее любимой группой, а немцы - наименее любимой национальной группой для детей всех возрастных групп.

Г.Тэджфел с коллегами [155] в своем исследовании получил похожие результаты. Он использовал метод оценки фотографий при работе с детьми возрастной группы 6-12 лет, живущих в шести странах: Англия, Нидерланды, Австрия, Бельгия, Италия и Израиль. Исследователи обнаружили, что в этих странах дети чаще относили фотографии людей, которые им нравились, к своей национальной ингруппе. Это наблюдалось во всех возрастных группах, хотя по мере взросления эта предрасположенность к своей ингруппе уменьшалась (исключение составляли бельгийские дети). В свою очередь, М.Веркутен [204], используя метод измерения социальной дистанции, также обнаружил внутригрупповой фаворитизм среди 10-12-летних голландских детей. Он предлагал им показать, как они будут чувствовать себя, если будут дружить с голландцами, немцами, американцами и турками, путем выбора на 7-балльной шкале «лиц» - от «очень счастливого» к «очень грустному». М.Веркутен установил, что дети были значительно менее позитивными к индивидам из трех национальных аутгрупп, чем к индивидам собственной национальной группы.

Надо отметить, что в литературе содержится противоречивая информация о наличии внутригруппового фаворитизма среди детей. С одной стороны, сообщается о предрасположенности к своей ингруппе у детей уже 5-6-летнего возраста. С другой стороны, Ж.Пиаже и А.Вейль [178] со-

общают, что в их исследовании швейцарских детей до 7-8 лет внутригрупповой фаворитизм не проявлялся; по их мнению, до этого возраста детские предпочтения (нравится, не нравится) опираются на персональный опыт.

Далее, исследование Г.Тэддфела, использовавшего метод оценки фотографий, обнаружило, что хотя предрасположенность к своей ингруппе была присуща 6-12-летним англичанам, голландцам, австрийцам, бельгийцам, итальянцам и израильтянам, она отсутствовала у шотландских детей того же возраста (речь идет о данных, полученных в конце 1960-х годов).

В свою очередь, А.Рутланд [184], также используя метод фотографий, выявил, что английские дети, только начиная с 10 лет, проявляют внутригрупповой фаворитизм. Впрочем, этот результат мог явиться следствием использования автором термина «британец», что отражает, скорее, государство, вместо привычного для детей термина «англичанин», с которым они идентифицируют себя. К тому же детей просили характеризовать не столько группу, сколько отдельных индивидов.

Ввиду вышесказанного, следует несколько осторожно подходить к утверждению о превалировании детского внутригруппового фаворитизма, поскольку полученные результаты зависели от особенностей метода, который использовался, от особенностей национальной группы, которая изучалась, а также от термина, который применялся для обозначения ингруппы.

1.3.3. Феномен очернения аутгруппы

Хотя внутригрупповой фаворитизм - общий феномен, он не обязательно подразумевает, что национальные аутгруппы будут очернены. В действительности в ряде исследований было найдено, что большинство национальных аутгрупп положительно оценивается детьми во всех воз-

растных группах, правда, в несколько меньшей степени, чем собственная ингруппа ребенка. На самом деле очернение аутгруппы (т.е. когда дети проявляют негативные чувства или приписывают негативные черты аутгруппе) фактически является сравнительно редким феноменом. Например, У.Ламберт и О.Клинеберг [161] нашли, что многие из детей, которых они опрашивали, имели положительные чувства к большинству национальных аутгрупп; в частности, американские, французские, немецкие, англоязычные и франкоязычные канадские дети выражали сильные позитивные чувства к разным национальным аутгруппам.

С другой стороны, У.Ламберт и О.Клинеберг [161] обнаружили, что японским и турецким детям не нравилось сравнительно большое число различных национальных аутгрупп. Кроме того, Г.Яхода [153] нашел, что дети могут иметь негативные установки в отношении одной определенной аутгруппы, а именно аутгруппы, которая воспринимается ими или как бывшая в прошлом, или являющаяся в настоящее время врагом их собственной национальной группы. Г.Яхода выявил, что многие из интервьюируемых им шотландских детей (6-12 лет) выражали очень негативные мнения относительно немцев, японцев и русских, объясняя это ссылками либо на прошлые войны, либо на возможность будущей войны.

Ряд исследователей [154] изучал этот аспект более детально. В частности, они пытались найти ответ на вопрос: действительно ли национальные группы, являющиеся традиционными врагами собственной нации ребенка, оцениваются им менее позитивно, чем другие национальные аутгруппы.

Для ответа на этот вопрос исследователи использовали как метод приписывания черт, так и шкалирование (нравится - не нравится), а испытуемыми являлись дети в возрасте от 5 до 10 лет, принадлежащие к трем национальным группам (англичане, греки и турки). Их просили оценить различные

национальные аутгруппы, в том числе: английских детей - отношение к французам, испанцам, итальянцам и к «вражеской» группе - немцам; турок - к англичанам, немцам, итальянцам и к «вражеской» группе - грекам; греков - к англичанам, немцам, итальянцам и к «вражеской» группе - туркам.

Было установлено, что во всех трех группах испытуемых аутгруппа традиционного «врага» получала меньше позитивных черт и положительного отношения, чем другие аутгруппы. Этот эффект был в наибольшей степени выражен у маленьких детей. С возрастом аутгруппы получают более позитивные оценки, хотя «вражеская» аутгруппа всегда получает наименьшее количество положительных реакций. Наблюдались также кросс-национальные различия: турецкие дети были в существенной мере более позитивно настроены в отношении своих «врагов» греков, по сравнению с отношением английских и греческих детей к своим традиционным «врагам» - немцам и туркам.

В другой работе [182], проведенной в 1990-е годы, исследовались установки 11-14-летних хорватских и боснийских детей - жителей бывшей Югославии. Многие из них испытали на себе реальный вооруженный конфликт. Исследователь просил детей написать свою историю жизни. Единственное требование, предъявляемое к ним, заключалось в том, что эссе должны были охватить не только прошлое и настоящее, но и будущее. Детям не говорили, что им следует писать о войне, нациях или врагах. Однако многие из детских эссе состояли исключительно из описания впечатлений, полученных ими во время войны и изгнания. Кроме того, среди этих детей (включая, не только тех, кто имел непосредственный опыт, но и тех, кто прямо не сталкивался с этим конфликтом) было широко распространено чрезвычайно отрицательное отношение к сербам. Негативные описания сербов в детских эссе охватывали диапазон от интерпретаций, в которых индивидуальная и коллективная

вина различались, до обобщенного негативного образа, содержащего презрение, оскорбления и опасения, вплоть до выражения открытой ненависти.

Автор работы утверждает, что опыт войны ускорил детское национальное осознание, сделав национальные границы эмоционально заметными, существенными. Исследователь приводит некоторые эпизоды, свидетельствующие о существовании национального осознания и негативного отношения к сербам даже среди очень маленьких детей. Так, автор приводит слова 3-летнего ребенка, заявившего: «Это - моя Хорватская родина!». Другой 3-летний малыш предложил автору предстать в роли «серб», на которого он бросал предметы с балкона; 5-летний ребенок нарисовал четника (то есть серба, воевавшего против Хорватии во имя Великой Сербии) в образе дьявола.

Эти данные с очевидностью свидетельствуют о том, что у детей, непосредственно переживших войну, может наблюдаться исключительно высокая степень очернения аутгруппы.

1.3.4. Изменения, связанные с развитием у детей установок к национальным группам

На основе рассмотренных выше исследований вырисовывается следующая общая картина. Дети развивают спектр дифференцированных отношений к национальным группам. Их собственная национальная группа часто является наиболее положительно оцениваемой, в то время как национальные группы, которые исторически были или являются в настоящее время врагами их собственной нации, часто оцениваются наименее положительно или негативно.

Внутригрупповой фаворитизм, хотя не универсальное явление, но обычно присутствует у всех детей среднего возраста. В то же время внутригрупповой фаворитизм обычно становится менее явным по мере взросления, поскольку дет-

ские отношения к национальным аутгруппам постепенно становятся более положительными; после 10-летнего возраста общее увеличение позитивного отношения к другим национальным группам часто выравнивается.

Но хотя это - общее правило, которому следуют многие дети, имеются и исключения. Например, как отмечалось ранее, У.Ламберт и О.Клинеберг [161] выявили, что, в отличие от других групп детей, с которыми они проводили опросы, южноафриканские дети в возрасте от 6 до 14 лет не показывали существенных изменений в своих чувствах по отношению к национальным аутгруппам. Кроме того, Ламберт и Клинеберг установили, что дети в разных странах демонстрировали различные паттерны развития: так, некоторые группы детей по мере взросления (между 10 и 14 годами) показывали увеличение положительного отношения к национальным аутгруппам, в то время как другие проявляли его уменьшение. Следовательно, данные результаты являются свидетельством того, что может иметь место значительная вариативность в детском развитии, зависящая от определенного национального контекста, в котором они растут.

Однако, как мы уже видели, У.Ламберт и О.Клинеберг для получения детских описаний национальных групп использовали только общие вопросы открытого типа, тогда как именно метод приписывания черт, как уже отмечалось ранее, значительно облегчает для детей данную задачу. Кроме того, авторы проводили сравнительно простое измерение детских чувств к национальным группам, сводившееся только к одному вопросу, задаваемому после того, как дети описывали определенную национальную группу: «Они тебе нравятся?». В итоге, хотя результаты Ламберта и Клинеберга являются, несомненно, важными и наводящими на размышления, они недостаточно методологически обоснованы.

Хорошо известно из опыта, какую важную роль в сборе данных играет методологически правильно составленные

методики и методы. В этой связи роль методик, используемых при работе с детьми, заслуживает специального внимания и анализа. Ниже рассмотрены некоторые методические проблемы, влияющие на изучение различных феноменов социальной идентичности у детей.

Например, среди специалистов, занимающихся проблемами психологии развития, существует широко распространенное мнение, что негативные установки к аутгруппам возникают на ранних стадиях жизни человека, и они являются фактически неизбежными. К примеру, Ф.Абоуд [97] в своей монографии отмечал, что дети способны быстро находить подобию и различия между собой. Кроме того, он утверждал: «Непохожие люди не нравятся» [97, 24]. Аналогично Д.Бугенталь и Дж.Гудноу в одной из глав своего учебника по детской психологии пишут об «очернении членов аутгруппы, тенденции, которая становится особенно явной в среднем детстве» [122, 404]. Однако вполне возможно, что такое представление об отношениях между ингруппой и аутгруппой является результатом проводимых в течение десятилетий исследований, в которых были перемешаны измерения ингрупповой позитивности и аутгрупповой негативности.

В важной и часто цитируемой работе М.Брюйера [117] дан обзор и пересмотрен значительный объем социально-психологической литературы по межгрупповым отношениям и поведению. В этом труде автор проницательно заметил распространенную путаницу в измерениях феноменов ингруппового фаворитизма и очернения аутгруппы. По существу, до этой работы М.Брюйера нельзя было четко дифференцировать проявляющуюся у респондентов тенденцию к улучшению своего отношения к ингруппе от тенденции к очернению аутгруппы. Можно сказать, что М.Брюйер впервые концептуально выделил тот момент, что любовь к ингруппе не является зеркальным отражением ненависти к аутгруппе.

Двумя десятилетиями позже, анализируя исследовательские работы, посвященные аналогичным эффектам среди взрослых испытуемых, другой исследователь пришел к схожему заключению: «Результаты кросс-культурных исследований и лабораторных экспериментов подтверждают ту точку зрения, что ингрупповая идентификация (со своей группой) не зависит от негативных отношений к аутгруппе» [119, 429]. Несколько позже ряд других исследователей [123] привлек внимание к той же проблеме, которая, таким образом, уже насчитывает, по меньшей мере, полстолетия традиции анализа, проводимого в сфере психологии развития.

При внимательном обзоре существующих по теме работ можно обнаружить, что многие авторы выделяют следующий аспект, о котором Дж. Камерон с коллегами пишет так: «Большинство исследований полагались на измерения или статистический анализ, которые смешали позитивность к ингруппе и негативность к аутгруппе. В результате, эти исследования не давали возможности определить, были ли дифференцирующие ответы детей результатом очернения аутгруппы или же просто ингрупповым фаворитизмом» [123, 121]. Например, в исследовании, которое претендует на статус классического [125], детям предъявляли черных и белых кукол и просили их, например, указать ту, с которой они предпочли бы играть. Белые дети отдавали явное предпочтение белой кукле, что было принято считать указанием на проявление расовых предубеждений, присущих уже детскому возрасту.

Многие исследователи впоследствии использовали и адаптировали эту методику (например, [98], [163]) и обнаружили результаты, весьма схожие с вышеописанными данными. Однако, несмотря на широко распространенное использование этого метода и его вариантов, ясно, что выражаемые предпочтения ингруппе не являются сами по себе фактом, служащим основанием для утверждения отрицательных отношений к аутгруппе.

Более современные методы измерения, такие как измерение дошкольных расовых отношений (Preschool Racial Attitude Measure - PRAM), предложенные рядом исследователей [209], также не смогли избавить от путаницы в измерении внутри- и межгрупповых отношений.

Например, в методике измерения дошкольных расовых отношений (PRAM) детям предъявляется список положительных признаков или черт (например, «хороший», «сильный» и «добрый») и отрицательных (например, «грязный», «плохой» и «уродливый»), после чего их просят сказать, присущи ли эти признаки (черты) черному или белому человеку. Поскольку это измерение требует принудительного выбора между ингруппой и аутгруппой, оно неизбежно смешивает два процесса: ингрупповой фаворитизм и очернение аутгруппы.

В последующем М.Дойл и Ф.Абоуд [133], стремясь устранить этот недостаток, предложили так называемую методику мультиответных реакций по измерению расовых установок (Multi-response Racial Attitude measure - MRA), которая позволяет получить более дифференцированные измерения расовых установок. Она состоит в том, что детей просят разместить положительные и отрицательные признаки (черты) в коробки, которые представляют различные расовые группы. Важно то, что эта методика благодаря предъявляемой к ней инструкции, в которой детям говорится, например, что черные и белые дети являются хорошими, дает им возможность отнести каждый признак к обоим рассматриваемым в исследовании группам. Однако, как отмечает Дж. Камерон с коллегами [123], даже в этом варианте методики проблема спутанности измерений все еще сохраняется.

По признанию самих авторов: «Хотя MRA дает детям возможность выбирать признаки для обеих групп, она все еще смешивает оценку ингруппы и аутгруппы, поскольку дети лишены возможности говорить, что ни одна из групп не

имеет данного признака» [123, 120]. Таким образом, эта методика не устраняет проблему путаницы, связанную с тем, что дети в процессе выбора признаков, особенно в случае с отрицательными признаками, могут, например, считать, что ни одна группа не обладает такими признаками, но будучи поставленными перед необходимостью дать ответ, вероятно, одобряют ингруппу и дадут ответ, создающий ложное впечатление, что они ненавидят аутгруппу.

Надо отметить, что хотя теперь современные авторы в своих измерениях, как правило, не смешивают эти два процесса, все же вплоть до последнего времени большинство исследователей строили свои приемы на различающем распределении положительных признаков или стимулов. Так, исследователи обычно предпочитают давать своим испытуемым в задачах на дифференцирование ингруппы и аутгруппы такие положительные стимулы, как распределение денег или баллов, но избегают предлагать им «негативные» задачи, требующие приписывания негативных черт или вызывающих неприязнь стимулов [171].

Некоторые исследователи [170] предложили положительно-отрицательную асимметрию в установлении различий, которая предсказывает, что ингрупповой фаворитизм будет проявляться слабее в контексте отрицательных, нежели положительных стимулов. Их собственная работа [171] дает существенное подтверждение этого предположения и подчеркивает необходимость не только в измерении установок к ингруппе и аутгруппе, но и важность предоставления участникам экспериментов возможности выражать как положительные, так и отрицательные мнения.

Надо сказать, что лишь в единичных исследованиях делались независимые друг от друга измерения установок по отношению к ингруппам и аутгруппам, а их участникам давалась возможность выразить как положительные, так и отрицательные мнения об ингруппе и аутгруппах.

В одном из таких специально разработанных исследователями [209] лабораторном эксперименте, который учитывал вышеуказанное обстоятельство, было показано, что дети в возрасте от 3 до 9 лет, разделенные на две искусственные группы, демонстрировали более благожелательное отношение к своей собственной группе, чем к другим, но при этом они не выражали и отрицательного отношения к другим группам.

Однако такого рода лабораторные эксперименты, как справедливо отмечают некоторые авторы [168], важно дополнять работой, исследующей межгрупповые отношения, которые вплетены в реальный исторический контекст, порождающий социальные образы или социальные представления людей друг о друге. Именно такие представления, очевидно, составляют сердцевину отношений между группами, сосуществующими в рамках более обширных сообществ.

Одним из таких редких исследований, изучающих «реальные» группы, является уже упоминавшаяся ранее работа М.Веркутена [204], в которой рассматривались отношения 10-летних голландских детей к национальной ингруппе, а также к аутгруппам - американцам, немцам и туркам. Его работа продемонстрировала предрасположенность к ингруппе и влияние различных факторов на отношения к ингруппе и аутгруппе.

В другой, уже упоминавшейся работе А.Рутланда [184], в которой исследователь предлагал задачу на оценивание фотографий британским детям в возрасте от 6 до 16 лет (их просили выразить свою симпатию или антипатию к изображениям определенных людей, якобы представителям пяти наций), свидетельства ингруппового фаворитизма наблюдались у детей 10 лет и старше, а очернение аутгруппы - начиная только с 12 -летнего возраста, и лишь в отношении к одной национальной группе - немцам. О недостатках этой работы мы уже писали. Несколько повторяясь, отметим, что

слабость этого исследования заключается в том, что от детей требовалось высказывать свои суждения в отношении определенных индивидуумов, вернее, их изображений. Если бы детей просили делать свои умозаключения не по фотоизображениям, а по названиям национальных групп, то возникало бы меньше сомнений относительно справедливости полученных данных. Дело в том, что использование конкретных изображений людей могло помешать детям дать более развернутые суждения (положительные и/или отрицательные), которые, вероятно, могли иметься у них по отношению к более обобщенным социальным категориям, полнее отраженным в терминах – наименованиях национальных групп.

Позже эта возможность была предоставлена в работе А.Девея [131]. В этом исследовании английских детей в возрасте от 7 до 10 лет просили разложить почтовые карточки с написанными на них положительными и отрицательными чертами в одну или несколько коробок, представляющих белых, черных и азиатов. Дети могли класть карточки с определенными терминами в одну или несколько коробок, и, что важно, им также предоставлялась возможность сказать, если те или иные черты не присущи ни одной из групп. Белые дети показали ясно выраженный ингрупповой фаворитизм, проявляемый в том, что намного больше положительных терминов приписали ингруппе, чем двум аутгруппам. К тому же они приписывали больше негативных терминов аутгруппам, чем ингруппам.

Важно, однако, и это совпадает с работой А.Муммендей и его коллег [170], [171] о положительно-отрицательной асимметрии в социальном распределении черт, что наблюдалось явное нежелание, особенно среди детей старшей возрастной группы, приписывать отрицательные термины любой из аутгрупп. Используя подобный метод, в котором британских детей просили высказывать основанные на групповых обсуждениях мнения, исследова-

тели [109] выявили много свидетельств ингруппового фаворитизма, но не очернения аутгруппы. Определенно, в целом детские оценки ингруппы были значительно более благоприятными, чем таковые для аутгруппы; оценки последних, однако, не являлись отрицательными. Более того, хотя дети, как было выявлено, приписывали большее число положительных прилагательных своей национальной ингруппе, чем аутгруппам, они не делали различий по отношению к разным группам, когда дело касалось числа приписываемых им отрицательных прилагательных.

Подобные результаты находят соответствие в теории социальной идентичности, центральным постулатом которой является утверждение о том, что индивидуумы ищут положительные отличия для своей группы. Обычно это достигается посредством социальных сравнений, которые положительно дифференцируют ингруппу от других групп, хотя не обязательно, умаляя их [197]. Эти результаты также соответствуют представлению М.Брюейра о формировании и функционировании группы, сформулированному так: «Люди характеризуются как обязательно взаимозависимые» [119, 433]. Опираясь на работы Г.Олпорта [98], М.Брюейр считает, что ингруппы в психологическом отношении первичны. Поэтому по причинам социального приспособления привязанность и предпочтение ингруппы, вероятно, предшествуют развитию определенных понятий об аутгруппе. Тем самым Брюейр как бы подчеркивает адаптивную значимость ингрупповой привязанности и аргументирует в пользу ее универсального характера. Важным является его замечание о том, что только в определенных и относительно необычных условиях лояльность к ингруппе связана с отрицательным отношением к аутгруппам.

Таким образом, опираясь на этот анализ, можно предположить, что дети рано подвергаются воздействию информации и опыту, которые создают весьма благоприятные представления об ингруппе. Об универсальном характере «баналь-

ного национализма», который исподволь, всячески и регулярно подчеркивает и подтверждает превосходящий других статус своей нации, писал М.Биллиг [114]. Однако такая поддержка своей группы обычно не требует умаления аутгруппы. Поэтому при объяснении данных феноменов многие исследователи предпочитают придерживаться, скорее, когнитивно-мотивационной позиции, чем ссылаться на роль внутригрупповых практик. Ведь, как уже отмечалось ранее, один из постулатов теории социальной идентичности гласит, что именно самокатегоризация индивида как члена ингруппы активирует его сосредоточенность на группе с сопровождающимся предпочтением своей ингруппы. Однако самокатегоризация, как можно предполагать, сама по себе не ведет к отрицательным представлениям об аутгруппах. В конечном итоге, независимо от различий в деталях, все эти исследования дают основание для того, чтобы разделять процессы внутригруппового фаворитизма и предубеждения против аутгрупп.

В контексте сказанного можно сформулировать интересующий нас вопрос: являются ли установки детей по отношению к ингруппе и аутгруппам относительно независимыми или же, напротив, они взаимосвязаны таким образом, что положительные представления об ингруппе непременно связаны с отрицательными представлениями об аутгруппах.

Далее, учитывая вышеизложенный анализ методик, мы полагаем, что вполне обоснованно для целей нашего исследования использование метода приписывания черт, а также других специальных методик измерения детских чувств по отношению к различным национальным группам, проведенных на выборке, охватывающей широкий возрастной диапазон.

1.4. Теоретико-методологические основы исследования национальной идентичности детей и подростков

Мы в нашем исследовании стремились синтезировать оба отмеченных выше подхода, а именно когнитивный и социокультурный, используя методологические и методические достоинства этих подходов применительно к задачам и целям, решаемым в нашем исследовании. Поскольку мы рассматриваем проблему развития национальной идентичности, следует определиться с этим понятием: как она интерпретируется в рамках указанных выше положений.

Следуя теориям социальной идентичности и самокатегоризации, можно выделить следующие положения, имеющие отношение к исследуемой нами проблеме развития национальной идентичности.

В общем виде приведенные выше представления о социальной идентичности применимы к ее разным формам, в том числе и к такой, как национальная идентичность. Она - составная часть социальной идентичности, психологическая категория, которая относится к осознанию индивидом своей принадлежности к определенной национальной группе или общности. При этом следует подчеркнуть, что речь идет не о формальных принципах отнесения себя к той или иной национальной общности (так сказать, «по паспорту»). Отнесение себя к той или иной национальной общности есть результат самоидентификации, когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем той или иной национальной общности или группы, определенная степень отождествления себя с ней и обособления от других национальных групп. В конечном счете, в рамках психологии развития и когнитивных подходов, исследователи развивают нижеследующие представления о национальной идентичности.

Согласно им, национальная идентичность есть исключительно сложный комплекс, включающий в себя различные когнитивные и аффективные, а также поведенческие

компоненты. Когнитивные компоненты содержат такие элементы, как исторические знания (знание исторических событий, исторических персонажей, исторической символики и т.п.), географические знания (география страны и т.п.), социальные и социально-психологические знания (знание традиций и обычаев, знания о национальной группе и т.п.). Однако, прежде всего это знание о существовании национальной группы. То есть человек должен, хотя бы на элементарном уровне иметь представление о том, что существует группа людей, которых можно назвать одним термином, скажем, «азербайджанцы» или «американцы». Хотя это звучит довольно банально, однако с точки зрения психологии развития - это весьма важный пункт, поскольку в раннем детстве ребенок еще не осознает подобных явлений. И то, как дети приобретают знания о существовании национальной группы, есть процесс, который требует эмпирических исследований.

Далее, только знания о существовании национальной группы недостаточно для того, чтобы иметь чувство своей национальной идентичности. Необходимо, чтобы субъект также относил себя к этой группе, считал себя ее членом. Этот вопрос также нуждается в исследовании. Вопрос в том, как происходит процесс национальной идентификации: то ли дети относят себя к своей национальной группе, как только узнают о ее существовании, или же сперва они приобретают знания о группе и лишь позднее начинают включать себя в эту группу. Например, возможно, что дети сперва вырабатывают понятие «азербайджанцы» или «американцы» или еще о какой-то группе людей, которые живут здесь или где-то еще, и вполне допустимо, что они вначале не включают себя в эту категорию.

Аффективные компоненты включают в себя: субъективные чувства привязанности к своей национальной группе, эмоциональное отношение к своей национальной группе, родной земле, к другим национальным группам и общно-

стям, а также такие социальные эмоции, как чувства национальной гордости или стыда, позора или восхищения и т.д. Формирование этих компонентов национальной идентичности происходит в течение многолетнего периода, охватывающего время от раннего детства до подросткового возраста.

В рамках социокультурного подхода национальная идентичность рассматривается как социокультурно обусловленная, семиотически опосредованная деятельность [177]. В контексте данного подхода повествования различные истории, которые рассказывают люди друг другу, дискурс и другие продукты культуры являются специфическими инструментами («орудия» в терминологии Выготского), играющими важную роль в формировании различных форм идентичности: национальной, личностной, профессиональной и др.).

Несколько абстрагируясь, можно выделить как «структурную» позицию, к которой тяготеют исследования национальной идентичности, опирающиеся на когнитивный подход, так и «конструктивную» позицию, к которой тяготеют социокультурные исследования развития национальной идентичности.

В конечном счете, формирование национальной идентичности и процесс национальной идентификации опираются на обе основные системы, выделенные в нашем теоретическом обзоре: на факторы как социокультурного характера, так на и факторы, имеющие когнитивную природу.

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие предположения:

Наиболее общей гипотезой исследования является предположение о том, что развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков обусловлено двумя, находящимися в сложных взаимодействиях, основными «системами»: социокультурной (в первую очередь система обра-

зования и институт семьи) и собственно когнитивной системой ребенка.

Частными гипотезами исследования явились предположения о том, что:

а) взаимоотношения между социокультурной и когнитивной «системами» ребенка предполагают динамическое взаимодействие между ними, при котором вариации в формировании идентичности являются выражением «результатирующей» их совместного и сопряженного воздействия на него;

б) существенные различия в структуре идентификаций и в паттернах идентичности обусловлены, прежде всего, различиями внутри социокультурного окружения ребенка, коренятся в особенностях социо-культурных практик, присущих той или иной этнонациональной, религиозной и лингвистической группе, членом которой данный ребенок является.

Следуя положениям, вытекающим из «структурной» позиции, можно предположить, что наши испытуемые, независимо от языка обучения, относя себя к азербайджанцам или категоризуя себя как азербайджанцы, продемонстрируют одинаковые формы или диспозиции в развитии своей этнонациональной и религиозной идентичности.

Напротив, с «инструментальной» точки зрения следует предположить вариации в развитии идентичности, обусловленные использованием разного «инструментария», различающихся социальных и культурных практик, «программ» и схем, воплощенных, например, в языке. Для проверки данных предположений нами была разработана и проведена специальная экспериментальная программа исследований, которая представлена в следующей главе.

ГЛАВА II

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ, ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

2.1. Цели, задачи и методы исследования

Исходя из сформулированных в предыдущей главе гипотез, мы поставили перед собой следующие цели:

1. Описать тенденции в развитии самокатегоризации и субъективных идентификаций. Следуя структурно-когнитивистскому подходу, можно предположить отсутствие значимых различий в развитии процессов самокатегоризации и субъективных идентификаций между азербайджанскими школьниками, обучающимися на родном азербайджанском языке, и азербайджанскими школьниками, обучающимися на русском языке. В противоположность этому, основываясь на инструментальной точке зрения, можно предположить, что различия в языке обучения могут вызывать ряд существенных различий в структуре идентификаций.

2. Исследовать, имеются ли какие-нибудь значимые различия между азербайджанскими школьниками, обучающимися на родном языке, и азербайджанскими школьниками, обучающимися на русском, в развитии идентификации с их собственной национальной группой, в развитии внутригруппового фаворитизма и дискредитации чужой группы.

Исходя из поставленных целей и для проверки наших предположений, в исследовании использованы следующие

методы и методики, в том числе:

- 1) полуформализованное интервью;
- 2) методика самокатегоризации и субъективных идентификаций;
- 3) методика измерения степени идентификации со своей национальной группой;
- 4) методика дескриптивных описаний, позволяющая получить представления о своей группе и чужих национальных группах;
- 5) методика измерения степени восприятия вариативности/однородности своей и чужих групп, направленная на выявление национальных стереотипов и чувств.

Более детальное описание экспериментальных методов и методик, используемых в нашем исследовании, будет приведено в дальнейшем, раскрываясь на конкретных примерах и задачах исследования.

Экспериментальное исследование указанных выше аспектов развития национальной идентичности проводилось среди азербайджанских школьников различных возрастных групп, получавших образование как на азербайджанском, так и на русском языках.

Эксперименты проводились в период с сентября 1999 года по июнь 2000 года. Они охватили в целом 510 школьников (учащихся ряда школ г. Баку), обоего пола, четырех возрастных групп (6, 9, 12 и 15 лет), обучающихся на азербайджанском и русском языках. В таблице 2.1. приведены данные о выборке нашего исследования.

Таблица 2.1.

возраст	6 лет		9 лет		12 лет		15 лет		Всего
язык обучения	азерб. яз.	рус. яз.	аз. яз.	рус. яз.	аз. яз.	рус. яз.	аз. яз.	рус. яз.	
мальчики	32	30	30	30	40	30	34	30	256
девочки	30	30	32	30	30	31	41	30	254
сумма	62	60	62	60	70	61	75	60	510

2.2. Оценка значимости национальной идентичности

В этой части исследования мы рассматриваем такие аспекты развития национальной идентичности, как возрастная и языковая ситуации. С этой целью мы старались замерить степень значимости, которую ребенок придает своей национальной идентичности. Одним из простейших способов является метод оценки ребенком сравнительной субъективной значимости национальной идентичности в сравнении с другими формами идентичности, такими как, скажем, пол и возраст. Ниже приведена методика исследования.

Задача на ранжирование: перед ребенком раскладывался набор карточек: 6 лет, 9 лет, 12 лет, 15 лет, мальчик, девочка, русский(ая), украинец(ка), грузин(ка), татарин(ка), узбек(чка), азербайджанец(ка), гражданин(ка) России, гражданин(ка) Украины, гражданин(ка) Грузии, гражданин(ка) Азербайджана, европеец, азиат, кавказец, славянин, житель СНГ, христианин(ка), православный(ая), мусульманин(ка), верующий в Бога, неверующий в Бога, бакинец(ка), сумгаитец(ка).

Далее ребенку предлагалось отобрать из «колоды» те карточки, которые он мог бы отнести к себе. Давалась следующая инструкция: «Посмотри на карточки. Все слова в них можно использовать, чтобы описать людей. Как ты думаешь: какие слова можно использовать, чтобы описать тебя; какие относятся к тебе? Ты можешь выбрать столько слов, сколько хочешь». (Для младших детей: «Тебе помочь прочитать эти слова?»).

После того, как ребенок выбирал ряд карточек, перед ним ставилось следующее задание: «Эти карточки описывают тебя. А если тебе нужно выбрать только одну из них,

самую важную для тебя, какую карточку ты выберешь? А какая следующая карточка важна для тебя?».

Процедура повторялась для всех карточек, пока каждая не была выбрана. Таким образом, ребенок как бы ранжировал карточки. Данные обрабатывались следующим образом: Число 01 присваивается первой карточке, которую выбирает ребенок. Далее по порядку выбора второй наиболее важной карточке присваивается 02: третьей наиболее важной - 03; четвертой наиболее важной - 04: пятой наиболее важной - 05 и т.д. Карточке, которую ребенок не выбирает, присваивается среднее число, получаемое по формуле: число, полученное в результате деления суммы рангов всех невыбранных карточек, делится на их количество. Карточки, вообще не представленные ребенку, наделяются числом 999. Полученные данные были подвергнуты статистической обработке с применением непараметрического теста Крускала-Уоллиса. Цель такой обработки заключалась в определении влияния такого фактора, как возраст, на процесс развития этнонациональной идентичности. Но прежде, чем перейти к анализу результатов следует во избежание в дальнейшем возможной путаницы, вызванной использованием терминов для национальной идентификации, сделать одно уточнение.

Говоря об этнонациональной идентичности, необходимо учесть, что понятие «азербайджанец» может быть отнесено к обеим категориям - обозначая как этническую, так и национальную принадлежность, в то время как понятие «гражданин Азербайджана» однозначно относится к категории национальной идентичности. В связи с этим следует отметить следующий момент. Скажем, для англичан, как этнической группы, существует термин «британец», отражающий национальную идентичность. В таблице 2.2. представлены данные, указывающие на роль возрастного фактора в развитии региональной, национальной, наднациональной и религиозной идентичности. Из нее следует, что по мере

взросления падает значимость региональной (городской) идентичности ($P < .0001$) и одновременно растет значимость этнонациональной и религиозной идентичности. Какая-либо наднациональная идентичность, за исключением европейской, значимых оценок не получила.

Таблица 2.2.

Сравнительная субъективная значимость региональной, национальной, наднациональной и религиозной идентичности в зависимости от возраста респондентов

идентичность	средние ранги	H-критерий Крускала-Уоллиса
религиозная идентичность (мусульманин)		$\chi^2 = 64.344$ $P < .0001$
6 лет	13,12	
9 лет	8,98	
12 лет	7,27	
15 лет	6,02	
религиозная идентичность (верующий)		$\chi^2 = 4.93$ не значима
6 лет	14,00	
9 лет	12,08	
12 лет	11,80	
15 лет	10,8	
этническая идентичность (азербайджанец)		$\chi^2 = 13.2$ $P < .01$
6 лет	6,46	
9 лет	4,53	
12 лет	5,67	
15 лет	5,61	
национальная идентичность (гражданин Азербайджана)		$\chi^2 = 12.31$ $P < .006$
6 лет	9,58	
9 лет	8,36	
12 лет	7,38	
15 лет	6,21	
региональная идентичность (бакинец)		$\chi^2 = 22.52$ $P < .0001$
6 лет	8,19	

9 лет	7,07	
12 лет	9,36	
15 лет	9,22	
кавказская идентичность		$\chi^2 = 1.78$ не значима
6 лет	16,43	
9 лет	17,14	
12 лет	15,05	
15 лет	14,81	
азиатская идентичность		$\chi^2 = 5.129$ не значима
6 лет	17,27	
9 лет	17,16	
12 лет	17,33	
15 лет	16,05	
европейская идентичность		$\chi^2 = 20.8$ $P < .0001$
6 лет	16,54	
9 лет	17,27	
12 лет	16,71	
15 лет	17,22	
идентичность СНГ		$\chi^2 = 2.04$ не значима
6 лет	17,5	
9 лет	17,25	
12 лет	16,36	
15 лет	15,90	
возрастная идентичность		$P < .0001$
6 лет	5,75	
9 лет	7,28	
12 лет	6,40	
15 лет	7,24	
гендерная идентичность		не значима
6 лет	11,2	
9 лет	11,8	
12 лет	11,3	
15 лет	11,5	

Согласно данным таблицы 2.3, наиболее часто выбираемыми карточками являлись те, что отражают этническую (национальную) идентичность («азербайджанец»), а также персональную (возраст и пол). При этом особой разницы между секторами обучения не наблюдалось, чего, однако, не скажешь о религиозной идентичности. Роль языка обучения существенным образом влияла на выбор религиозной иден-

тичности. Обучающиеся на азербайджанском языке почти в 2 раза чаще выбирали карточку «мусульманин».

Таблица 2.3.

Частота выбора карточек А (самоидентификации).
(В процентах, любой ранг)

идентификация	6 лет		9 лет		12 лет		15 лет	
	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.
Язык обучения								
возраст	82.2	83.3	71	75	81.4	75.4	80	76.
гендер:								
мальчик	81.2	80	80	76.7	80	86.7	88.2	90
девочка	76.7	93.3	81.2	80	86.7	83.9	80.4	76.7
Азербайджанец	77.4	75	87.1	85	82.8	80.3	81.3	78.3
гражданин Азербайджана	59.7	50	79	46.7	81.4	63.9	78.7	78.3
кавказец	8.	6.7	3.2	1.7	17.1	22.9	21.3	26.7
СНГ	-	-	-	3.3	8.6	13.1	17.3	11.7
европеец	8.1	5.	3.2	-	11.4	3.3	4.	6.7
бакинец (город)	69.3	60.	74.2	68.3	50.	68.8	56.	70
верующий	19.3	30	17.7	51.7	22.8	59.	40.	56.7
мусульманин	40.3	21.7	71.	43.3	87.1	47.5	89.3	63.3
русский	4.8	30	4.8	3.3	1.4	6.5	-	-
гражданин России	4.8	1.7	1.6	1.7	-	-	-	1.7
сумгаитец (город)	11.3	6.7	11.3	-	7.1	-	5.3	-
азиат	1.6	1.7	1.6	3.3	4.3	1.6	22.7	3.3
христианин	3.2	1.7	-	-	-	-	-	1.7
славянин	1.6	1.7	-	-	-	-	-	-
татарин	3.2	1.7	-	-	-	1.6	-	-
православный	1.6	-	1.6	1.7	-	-	-	-

В таблице 2.4 представлены результаты дисперсионного анализа данных по фактору языка обучения в развитии национальной идентичности (чем меньше значения рангов, тем более выраженная соответствующая характеристика). Как видно из этих данных, статистически значима роль языка в развитии религиозной и национальной («гражданин Азербайджана») идентичности. Учащиеся, которые обучаются на азербайджанском языке, демонстрируют более выраженную национальную идентичность. Интересно также отметить, что 9-летние учащиеся имеют выраженную национальную идентичность (поколение, родившееся в новом государстве).

Таблица 2.4.

Роль языка в развитии национальной, религиозной и этнической идентичности

идентичность	Средние ранги	критерий F Фишера:
религиозная идентичность (мусульманин)		F=46,5 P<.0001
азерб. язык обучения	6,78	
русский язык обучения	10,94	
религиозная идентичность (верующий)		F= 45,957 P<.0001
азерб. язык обучения	14,07	
русский язык обучения	9,99	
этническая идентичность (азербайджанец)		F=.476 не значима
азерб. язык обучения	5,44	
русский язык обучения	5,79	
национальная идентичность (гражданин Азербайджана)		F=14,503 P<.0001
азерб. язык обучения	6,77	
русский язык обучения	9,01	
региональная идентичность (бакинец)		F=1,649 не значима

азерб. язык обучения	8,85	
русский язык обучения	8,09	
кавказская идентичность азерб. язык обучения	15,97	F=.629 не значима
русский язык обучения	15,65	
азиатская идентичность азерб. язык обучения	16,63	F=.476 не значима
русский язык обучения	17,28	
европейская идентичность азерб. язык обучения	16,83	F=.681 не значима
русский язык обучения	17,06	
идентичность СНГ азерб. язык обучения	16,83	F=.247 не значима
русский язык обучения	17,06	
возрастная идентичность азерб. язык обучения	14,75	F=.639 не значима
русский язык обучения	14,61	
гендерная идентичность азерб. язык обучения	11,47	F=.739 не значима
русский язык обучения	11,41	

Был также произведен дисперсионный анализ роли такого фактора, как гендер, в развитии идентичности. В результате анализа получены следующие данные, которые приведены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Роль гендера в развитии национальной идентичности

идентичность	средний ранг	критерий F Фишера
религиозная идентичность (мусульманин)		F=4,138 P<.042
мужской	8,11	
женский	9,40	
религиозная идентичность (верующий)		F=.503 не значима
мужской	12,3	
женский	11,9	
этническая идентичность (азербайджанец)		F=.071 не значима

мужской	5,67	
женский	5,54	
национальная идентичность (гражданин Азербайджана)		$F=8,412$ $P<.004$
мужской	6,98	
женский	8,69	
региональная идентичность (бакинец)		$F=3,410$ не значима
мужской	7,95	
женский	9,04	
кавказская идентичность		$F=7,362$ $P<.007$
мужской	15,29	
женский	16,35	
азиатская идентичность		$F=.201$ не значима
мужской	16,88	
женский	17,00	
европейская идентичность		$F=.636$ не значима
мужской	17,11	
женский	16,76	
идентичность СНГ		$F=.746$ не значима
мужской	16,6	
женский	16,86	
возрастная идентичность		$F=.150$ не значима
мужской	14,77	
женский	14,6	
гендерная идентичность		$F=.764$ не значима
мужской	5,78	
женский	5,38	

Из представленных в данной таблице данных видно, что фактор гендера влияет на такие формы идентичности, как национальная, наднациональная (кавказская), и в меньшей степени - на религиозную (мальчики демонстрируют более выраженные формы указанных идентичностей).

2.3. Степень идентификации со своей национальной группой. Феномены группового фаворитизма и очернения

Следующая задача, которая была поставлена перед нашими испытуемыми, заключалась в определении степени идентификации ребенка со своей национальной группой. Ему предлагалось выбрать из ряда карточек, на которых соответственно было написано: «совсем не азербайджанец (ка)», «немного азербайджанец(ка)», «настоящий(ая) азербайджанец(ка)», а также «не знаю» и «другое». Ответы подсчитывались путем приписывания карточкам баллов: совсем не азербайджанец(ка) - 1, немного азербайджанец(ка) - 2, настоящий(ая) азербайджанец(ка) - 3, не знаю - 4, другое - 5. Как показывают данные таблицы 2.6, возрастной и языковой факторы играют важную роль в идентификациях со своей национальной группой. В частности, из восьми детей, выбравших карточку «совсем не азербайджанец», шестеро являются 6-летними. Из них четверо, обучаются в русском секторе, двое - в азербайджанском. Эту же карточку выбрали также один 9-летний мальчик (азербайджанский сектор) и одна девушка 15-ти лет (русский сектор).

Таблица 2.6.
Самодескрипторы (в % внутри возрастной группы)

самодескрипторы	6 лет		9 лет		12 лет		15 лет		суммарный результат	
	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.
настоящий азербайджанец	80	75,8	90	93,6	70,5	91,43	66,7	85,1	76,8	86,6
немного азербайджанец	8,3	12,9	5	3,2	22,95	8,57	30	13,5	16,6	9,7
совсем не азербайджанец	6,67	3,2	0	1,6	0	0	1,67	0	2,1	1,1
не знаю	5	8,1	5	1,6	6,55	0	1,67	1,35	4,56	2,6

Хотя идентификация с группой является весьма высокой, все же дети, обучающиеся на азербайджанском языке, демонстрируют более высокую степень идентификации со своей национальной группой. Фактор языка играет статистически значимую роль [в сравнении русского и азербайджанского секторов обучения (χ^2 - 8,247; $p < .04$)] в степени идентификации со своей национальной группой (см. таблицу 2.7). В связи с этим было интересно проследить феномены группового фаворитизма и другие, связанные с ним эффекты.

Таблица 2.7.

Самодескрипторы групп, обучающихся на азербайджанском и русском языках (в %)

	вовсем не азербай- джанец	немного азербай- джанец	настоящий азербай- джанец	не знаю
азерб. язык	1,1	9,7	86,6	2,6
русский язык	2,1	16,6	76,8	4,6
в сумме	1,6	13	81,9	3,5

Далее мы провели анализ степени схожести между такими показателями, как степень выбора карточек (самоидентификации и самокатегоризации) и степень идентификации со своей группой. Здесь также получены статистически значимые показатели. Те, кто давал высокие ранги таким карточкам, как «азербайджанец», «гражданин Азербайджана» и «мусульманин», также указывали на карточку «настоящий азербайджанец». Так, для «азербайджанец» - Cramer's $V = .399$, $p < .0001$; «гражданин Азербайджана» - Cramer's $V = .407$, $p < .0001$; «мусульманин» - Cramer's $V = .406$, $p < .0001$. Как свидетельствуют результаты статистического анализа (см. таблицу 2.8), по мере взросления степень идентификации со своей этнонациональной группой падает.

Таблица 2.8.

Возрастной фактор и степень идентификации со своей этнонациональной группой

Идентичность	среднее значение	тест Крускал-Уоллиса
степень «азербайджанскости»		$\chi^2=13.07, p<.004$
6 лет	2.86	
9 лет	2.98	
12 лет	2.88	
15 лет	2.79	

2.4. Представления о своей и чужих национальных группах

Другим компонентом, который мы исследовали, являлись описания детьми как своей национальной группы, так и ряда чужих национальных групп. В этой части исследования детям предлагался набор прилагательных, содержащих шесть положительных прилагательных (чистый, дружелюбный, умный, честный, трудолюбивый, счастливый) и столько же прилагательных негативного характера (грязный, недружелюбный, глупый, нечестный, ленивый, печальный). Каждое из этих прилагательных было написано на отдельной карточке. Ребенка просили выбрать те из них, которые, по его мнению, могут характеризовать национальную группу, к которой он принадлежит (в данном случае, к азербайджанцам). После этого его спрашивали: нравятся или не нравятся ему азербайджанцы? После того, как ребенок указывал на вариант ответа, его спрашивали, в какой

степени ему нравятся или не нравятся азербайджанцы. Далее эти задания давались ребенку для оценки других национальных групп (русских, украинцев, грузин, американцев, англичан, немцев). Поскольку одна половина прилагательных носила положительную оценку, а другая - отрицательную, мы могли подсчитать степень положительного или отрицательного описания ребенком азербайджанцев и других национальных групп.

Методика подсчета: Положительным прилагательным мы приписали 3 балла, отрицательным - 1 балл, а нейтральным - 0. К нейтральным описаниям мы отнесли случаи, когда ребенок не выбирает ни одного из прилагательных. Если выбирались как положительное, так и отрицательное прилагательные из одной пары, то давалось два очка. Затем подсчитывалась сумма по всем выбранным прилагательным, которая делилась на количество выбираемых ребенком прилагательных. Таким образом, диапазон оценок мог варьироваться в пределах от 1 до 3. Чем больше количество баллов для соответствующей группы, тем сильнее к ней позитивное отношение. Ниже приводится таблица средних значений, отражающих степень позитивности отношения к разным национальным группам в зависимости от возраста.

Таблица 2.9.

Отношение к своей и чужим национальным группам
в зависимости от возраста

возраст	средние значения						
	азерб.	русск.	укр.	груз.	англ.	немц.	амер.
6 лет	2.73	1.71	0.68	0.92	1.06	0.67	1.2
9 лет	2.86	1.81	1.08	1.27	1.95	1.09	1.9
12 лет	2.6	1.8	1.56	1.91	2.3	1.56	2.33
15 лет	2.48	1.86	1.42	2.17	2.17	2.09	2.32
в сумме	2.7	1.8	1.2	1.6	1.9	1.4	1.9

Как следует из таблицы 2.9, наибольшие положительные оценки получила своя национальная группа, что свидетельствует о наличии внутригруппового фаворитизма.

Также видно, как с возрастом существенно понижается степень положительного отношения к своей национальной группе. Одновременно с этим по мере взросления (от 6 до 12 лет) растет статистически значимое положительное отношение к чужим национальным группам (за исключением русских).

Ниже приведены результаты статистической обработки (тест Крускал-Уоллиса) данных, отражающих степень позитивности отношения к национальным группам, в зависимости от возраста (табл. 2.10).

Таблица 2.10.

Результаты теста Крускал-Уоллиса, отражающие степень позитивности отношения к национальным группам в зависимости от возраста

Национальные группы	Азербайджанцы	Русские	Украинцы	Грузины	Англичане	Немцы	Американцы
χ^2	37.36	1.10	30.5	74.2	62.2	88.8	54.95
степень достоверности	P<.0001	не достоверно	P<.0001	P<.0001	P<.0001	P<.0001	P<.0001

Языковой фактор также играет статистически значимую роль: учащиеся азербайджанского сектора, по сравнению с учащимися русского сектора, более положительно относятся к своей этнонациональной группе (см. таблицы 2.11 и 2.12).

Таблица 2.11.

Отношение к своей и чужим национальным группам
в зависимости от возраста и языка обучения

	средние значения							
	6 лет		9 лет		12 лет		15 лет	
Националь- ные группы	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.	аз.	рус.
азербайджан- цы	2.7	2.7	2.9	2.8	2.7	2.5	2.6	2.4
русские	1.5	1.93	1.5	2.16	1.5	2.1	1.5	2.3
украинцы	0.6	0.7	1.2	0.99	1.5	0.99	1.5	1.3
грузины	1.0	0.8	1.5	1.0	1.6	2.2	2.1	2.3
англичане	0.9	1.2	1.7	2.2	2.2	2.4	2.2	2.1
немцы	0.7	0.7	1.1	1.0	1.5	1.7	1.8	2.4
американцы	1.1	1.3	1.9	2.1	2.2	2.5	2.3	2.4

Таблица 2.12.

Отношение к своей и чужим национальным группам в
зависимости от языка обучения

националь- ные группы	средние значения		критерий Пирсона
	азерб.язык обучения	русский язык обучения	
Азербай- джанцы	2.72	2.6	$\chi^2=43.65$ $P<.003$
русские	1.5	2.1	$\chi^2=70.6$ $P<.0001$
украинцы	1.2	1.15	не значимо
грузины	1.6	1.6	не значимо
англичане	1.8	2.0	не значимо

немцы	1.6	1.6	не значимо
американцы	1.9	2.1	не значимо

Если сопоставить данные таблиц 2.10, 2.11 и 2.12, то можно обнаружить любопытный факт: происходит «выпадение» русских из закономерностей, наблюдаемых по отношению к другим национальным группам. Речь идет о том, что возрастной фактор играет статистически значимую роль в усилении положительного отношения ко всем национальным группам, кроме русских (см. таблицу 2.11). Далее, языковой фактор играет такую же роль только в отношении своей национальной группы и русских, оставаясь незначимым для остальных национальных групп. При этом, как можно видеть из полученных данных, учащиеся азербайджанского сектора, по сравнению с учащимися русского сектора, существенно более позитивно относятся к своей группе и также существенно отрицательно (статистически значимо) к русским (см. таблицу 2.12).

Очевидно, данные факты нуждаются в более детальном рассмотрении, которое будет предложено дальше.

2.5. Национальные стереотипы и чувства

Итак, мы видим, что у детей по мере взросления, как и предсказывают теории самокатегоризации и социальной идентичности, степень положительного отношения к своей национальной группе падает и в то же время она растет в отношении чужих национальных групп.

Нас также интересовали вопросы о том, какова степень восприятия детьми различий между своей и чужими группами и каково их отношение к этим группам. Для ответа на эти вопросы мы использовали методику, предложенную в работах М. Баррета [104], которая позволяет измерить степень восприятия вариативности/однородности своей и чужих групп.

Для этого была создана переменная вариативности, которая подсчитывалась следующим образом. Набор карточек состоял из шести пар прилагательных: половина из которых - положительные, другая - отрицательные. Каждому из выбранных ребенком прилагательных давался один балл. Если он выбирал карточку, включающую оба прилагательных из пары, то давались два бала. Если ребенок не выбирал ни одну из карточек, то давалось 0.

Эти баллы суммировались и делились на количество используемых испытуемым прилагательных. Таким образом, шкала вариативности колебалась в диапазоне от 1 до 2. Чем более вариативным было восприятие группы, тем выше полученный балл.

В таблице 2.13 представлены средние значения по шкале вариативности восприятия своей и чужих национальных групп в зависимости от возраста:

Таблица 2.13.

Восприятие степени вариативности своей и чужих национальных групп в зависимости от возраста

национальная группа	средняя арифметическая				средняя
	6 лет	9 лет	12 лет	15 лет	
Азербайджанцы	1,05	1,03	1,05	1,05	1,05
русские	0,80	1,04	0,98	0,94	0,95
украинцы	0,3	0,49	0,61	1,05	0,49
грузины	0,45	0,6	0,8	0,8	0,7
англичане	0,4	0,7	0,8	0,8	0,7
немцы	0,34	0,6	0,75	0,79	0,6
американцы	0,52	0,79	0,87	0,86	0,76

Анализ полученных данных с использованием дисперсион-

ного однофакторного анализа дал нижеследующие результаты.

1. Не обнаружены различия в уровнях восприятия гомогенности своей национальной группы, в зависимости от возраста.
2. Для чужих национальных групп установлено:
Для русских - ($F = 2.8, p < .04$). 9-летние видят русских более вариабельными, чем 6-летние;
Для украинцев - ($F = 8.78, p < .0001$). Разница только между восприятием 6-летних и всех остальных возрастных групп;
Для грузин ($F = 17.49, p < .0001$). По мере взросления растет восприятие вариабельности грузин. Тест Шеффе показал, что значимые различия наблюдались в восприятии между 6 и 12, 15-летними, а также между 9 и 12, 15-летними. Нет разницы между 12 и 15-летними;
Для англичан ($F = 19.21, p < .0001$). Тест Шеффе показал, что значимые различия наблюдались в восприятии между 6 и 9, 12, 15-летними. Нет разницы между 9, 12 и 15-летними; для немцев ($F = 22.28, p < .0001$). Тест Шеффе показал, что значимые различия наблюдались в восприятии между 6-летними, 9, 12 и 15-летними;
Для американцев ($F = 17.11, p < .0001$). Тест Шеффе показал, что значимые различия наблюдались в восприятии между 6-летними, 9, 12 и 15-летними.

Таким образом, предположение, вытекающее из социокогнитивного подхода о том, что с возрастом растет восприятие вариабельности, подтвердилось частично - на примере чужих национальных групп, но не подтвердилось в отношении своей группы.

Далее, была установлена корреляция между такими показателями, как аффективное отношение к своей группе и степень идентификации с ней ($p < .001$). Чем более выражено

положительное отношение к своей группе, тем важнее для испытуемого быть азербайджанцем. При этом, чем больше положительных черт (прилагательных) выбирает испытуемый, тем более важно для него быть азербайджанцем ($P < .01$). Корреляция была установлена между такими показателями, как выбор прилагательных (описаний) и степень аффекта по отношению к таким национальным группам, как русские, украинцы, грузины, англичане, немцы, американцы ($P < .01$). По отношению к ним существует статистически значимая корреляция между выбором прилагательных и степенью аффекта (нравятся).

Также установлена статистически значимая корреляция между самодескриптором («настоящий азербайджанец») и такими параметрами, как выбор прилагательных (позитивных) и аффективное отношение («нравятся») ($p < .01$). Языковой фактор: статистически значим при выборе прилагательных, ($\chi^2 - 27.75$; $p < .01$), а также связан с аффектом - («люблю») ($\chi^2 - 15.03$; $p < .05$); и при выборе дескриптора ($\chi^2 - 8.247$; $p < .05$).

Учитывая, что в литературе (см.: например, [97], [108], [113], [126], [133], [147]) возрастная группа 6-летних детей часто отмечается, как наиболее предрасположенная к предубеждениям, имеет смысл более подробно рассмотреть этот вопрос.

Подверженность 6-летних детей предрассудкам некоторыми авторами объяснялась как следствие когнитивной незрелости ребенка, другие считали это следствием неспособности ребенка вести себя в соответствии с социальными нормами, регулирующими проявление враждебности к аутгруппам [97]. Независимо от возможных причин, вызывающих «пик» предубежденности в возрасте 6-7 лет, выявление свидетельств, которые могли бы помочь дифференцировать в этой возрастной группе явления внутригруппового фаворитизма и наличие предубежденности к аутгруппам, представляется особенно важным.

Опираясь на данные, полученные М.Брюером [118], [119], мы предполагаем, что отношения к аутгруппам будут различными, отражая при этом, скорее, особенности межгрупповых отношений, чем обобщенную антипатию к аутгруппам. Таким образом, мы предположили, что дети проявят внутригрупповые предпочтения, но что явно выраженные отрицательные отношения к аутгруппам будут, скорее, исключением, чем нормой.

В нашем анализе мы опираемся на работу М.Беннетта [109], но предлагаем несколько расширить фокус исследования. Теоретический фокус исследования М.Беннетта был в значительной степени ограничен подбором выборки: в частности, исследовалась нетипичная выборка детей, которые не идентифицировали себя со своей национальной группой, несмотря на то, что являлись де-факто членами этой группы. Это ограничение в выборке неизбежно суживает степень, с которой выводы исследования могут быть перенесены на всех детей. Кроме того, средний возраст детей в исследовании М.Беннета равнялся 9 годам, и поэтому остается под вопросом, придерживаются ли дети из других возрастных групп примерно тех же суждений, которые наблюдались в исследовании М.Брюера [118].

Наш анализ основывается на результатах интервью со 120 детьми (средний возраст 78.76 месяцев, $SD = 3.8$ месяцев). Использовались три измерения: число позитивных черт, приписываемых детьми своей и другим национальным группам, число негативных черт, приписываемых детьми своей и другим национальным группам, а также суммарная оценка своей и других национальных групп.

Как отмечалось выше, каждого ребенка просили оценить пять национальных групп (американцы, азербайджанцы, грузины, русские, украинцы). Очередность предъявления, которая создавала сравнительный контекст, имела случайный характер. Вначале детям предъявлялся набор из 12 карточек с написанными на каждой из них соответствующими

щими чертами: грязный, чистый, дружелюбный, недружелюбный, умный, глупый, ленивый, трудолюбивый, счастливый, печальный, честный, нечестный. Карточки зачитывали детям вслух и предъявляли в случайном порядке. Перед началом эксперимента им давалась следующая инструкция: «Перед тобой несколько карточек со словами, которые описывают людей. Так, мы можем сказать, что некоторые из них (слово на первой карточке, вытянутой из набора). А некоторые (слово на другой карточке, вытянутой из набора). И так далее. Понятно? Теперь я хочу, чтобы ты просмотрел все эти карточки с написанными на них словами и затем разложил бы их в отношении тех или иных народов. Ты можешь это сделать?».

Детям разрешалось использовать столько карточек, сколько они хотели. В случае, если были сомнения в способности ребенка самостоятельно прочитать слово, экспериментатор читал его вслух. После того, как ребенок завершал данную часть задания, переходили ко второй части, которая преследовала цель - оценить чувства и эмоциональное отношение детей к различным национальным группам.

В этой части экспериментов ребенка спрашивали: «Теперь я хотел бы спросить тебя еще об одном: тебе нравятся или не нравятся... люди?». Если ребенок отвечал на вопрос, ему задавался следующий: «В какой степени они тебе нравятся/не нравятся?» Мы спрашивали детей о том, насколько им нравится та или иная нация (азербайджанцы, русские, украинцы, грузины, англичане, немцы и американцы). Например, мы задавали детям вопрос: «Тебе нравятся или не нравятся азербайджанцы?». В зависимости от ответа задавался следующий: «Тебе они очень или немного нравятся/не нравятся?»

На основе первой части задания были созданы два измерения: каждой из позитивных или негативных черт приписан один балл. Эти баллы суммировались по отдельности,

как показатели суммарной позитивности или негативности отношения к другим странам.

На основе второй части задания составлялось одно число - от 1 до 5, соответствующее шкале с полюсами: «очень не нравится» - (1) и «очень нравится» - (5). Здесь ответы детей были переведены в пятибалльную шкалу, согласно которой: 1 - очень не нравятся; 2 - немного нравятся; 3 - нейтральный; 4 - немного нравятся; и 5 - очень нравятся. Полученные данные были подвергнуты специальной математической и статистической обработке.

Вначале мы рассмотрим суммарные оценки детьми своей собственной и других групп, включая: а) дисперсионный анализ оценок, данных пяти национальным группам; б) t – тесты суммарных оценок, данных детьми; в) корреляционный анализ между оценками детьми своей ингруппы и аутгрупп.

Однофакторный дисперсионный анализ (национальная группа, как единственный фактор) показал исключительно высокую степень эффекта национального фактора $F(4, 116) = 61.58, p < 0.001$. Простое сравнение данных по ингруппе с данными об аутгруппах показывает, что ингруппа оценивалась гораздо более позитивно, чем любая из аутгрупп ($p < 0.001$). Средние оценки и стандартное отклонение для каждой из 5 национальных групп (производные от вопросов нравится/ не нравится) приведены в таблице 2.14.

Таблица 2.14.

Средние оценки каждой из национальных групп
(стандартное отклонение дано в скобках)

Национальные группы					
выборка	амери- канцы	азербай- джанцы	грузины	русские	украинцы
азербайджанцы (n=120)	3.11 (1.05)	4.58 (0.86)	2.87. (0.95)	3.17 (1.33)	2.96 (0.76)

T – тесты (критерий Вилкоксона) показали, что эта оценка значимо отличается от других только по отношению к своей ингруппе $t(119) = 20.2, p < 0.001$. Оценки аутгрупп были нейтральными.

Возвращаясь к задаче на отбор прилагательных, отметим, что число позитивных прилагательных, приписываемых национальным группам, различно у пяти национальных групп: $F(4, 116) = 57.29, p < 0.001$.

В частности, используя простые сравнения ингруппы с другими группами, было найдено, что ингруппе приписывается существенно большее число позитивных черт, чем любой другой ($p < 0.001$). Число негативных прилагательных, приписываемых группам, также различалось в зависимости от группы: $F(4, 116) = 9.63, p < 0.001$. Значительно меньше негативных черт приписывалось своей ингруппе, по сравнению с русскими, но не в сравнении с другими аутгруппами. Таблицы 2.15 и 2.16 содержат средние показатели числа позитивных и негативных черт, приписываемых каждой из пяти национальных групп.

Таблица 2.15.

Средние и стандартные отклонения числа позитивных черт, приписываемых каждой из национальных групп

Национальная группа

выборка	американцы	азербайджанцы	грузины	русские	украинцы
азербайджанцы (n=120)	1.22 (1.88)	3.53 (1.78)	.94 (1.77)	1.44 (1.71)	0.75 (1.54)

Таблица 2.16.

Средние и стандартные отклонения числа негативных черт, приписываемых каждой из национальных групп

Национальная группа

выборка	американцы	азербайджанцы	грузины	русские	украинцы
азербайджанцы (n=120)	0.4 (1.19)	0.26 (0.67)	0.4 (1.04)	1.24 (1.74)	0.3 (.94)

Наконец, корреляционный анализ, как и ожидалось, выявил значимую связь между ингрупповыми измерениями: число позитивных и негативных терминов, приписываемых ингруппе, имело отрицательную корреляцию: $r = -.54$, $p < .0001$. Это означает, что чем больше положительных черт приписывается ингруппе, тем меньше приписывается ей негативных черт. Аналогичным образом суммарная оценка ингруппы имела отрицательную корреляцию с числом отрицательных черт, приписываемых ингруппе: $r = -.23$, $p < .01$. Помимо этих соотношений имелись еще только четыре значимых корреляции. Из них три указывают на то, что позитивное отношение к своей ингруппе ассоциировалось с негативными установками по отношению к русским. Так, было выявлено: 1) негативная корреляция между суммарной оценкой ингруппы и числом позитивных черт, приписываемых русским ($r = -.22$, $p < .05$); то есть, любовь к ингруппе ассоциирована с меньшими позитивными чертами русских; 2) положительная корреляция между числом негативных черт, приписываемых ингруппе, и числом позитивных черт, приписываемых русским ($r = .21$, $p < .05$); 3) отрицательная корреляция между числом позитивных черт, приписываемых своей ингруппе, и русским ($r = -.18$, $p < .05$).

Наконец, была прослежена отрицательная (четвертая) корреляция между числом позитивных черт, приписываемых ингруппе, и числом позитивных черт, приписываемых грузинам ($r = -.19$, $p < .05$).

2.6. Предварительные результаты

Данная часть экспериментов позволяет получить ряд предварительных данных. В частности, результаты исследования показали, что субъективная выраженность национальной идентичности с возрастом увеличивается. Было обнаружено, что субъективная значимость этнонациональной идентичности несколько высока для школьников, обучающихся на азербайджанском языке, и прежде всего для 9-летних. Во всех возрастных группах дети имеют тенденцию отдавать предпочтение своей национальной группе.

Далее, из приведенных, далеко не полных, данных следует, что язык обучения играет весьма существенную, хотя и не совсем ясную, роль в формировании национальной и религиозной идентичности ребенка. Вопрос в том, какие объяснительные принципы могут быть применены к интерпретации выявленного факта.

Так, «жесткая» когнитивная версия не позволяет объяснить те различия, которые имеют место у детей одного и того же возраста, но обучающихся на разных языках. Если рассматривать развитие идентичности с точки зрения взаимодействия неких когнитивных структур ребенка и социальных ячеек, то здесь также возникает масса вопросов. Очевидно, что полученные данные указывают на особую роль языка в развитии национального сознания и национальной идентичности. Язык, в свою очередь, является продуктом и средством воздействия социокультурного окружения.

Важным моментом, заслуживающим внимания, является двуязычие, присущее многим учащимся русского сектора. Конечно, можно предположить, что разные языки обучения предоставляют разные «каналы» информации, имеющие различия по содержанию. Однако, если мы не хотим ограничиться констатацией факта, останавливаясь перед магической работой «внутренней» когнитивной структуры, «перерабатывающей» поступающую информацию и объясняющую наблюдаемый факт, как результат различий в характере информации, обусловленных разными языками, то нам следует рассмотреть также другие концеп-

туальные схемы. Например, представление о языке, как культурном инструменте («орудие» по терминологии Л.С.Выготского). Следствиями принятия положения об опосредованности психических процессов культурными инструментами являются два, заслуживающих внимания момента: во-первых, рассмотрение изменений в формах ментальных процессов как вызываемые изменениями в инструментари, который используется индивидами; во-вторых, осознание преимуществ и ограничений, налагаемых на нашу ментальную жизнь теми или иными культурными инструментами, находящимися в нашем распоряжении [177], [206].

Иными словами, речь может идти не просто о разном доступе к информации или доступе в зависимости от языка коммуникации к различной по содержанию информации. Возможно, что речь должна идти о разных формах восприятия, мышления, понимания, иных формах идентичности, наконец. Понимание наблюдаемых феноменов требует дальнейшего анализа и специальных исследований.

В связи с этим рассмотрим более подробно роль языка в развитии национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков, чему посвящена следующая глава.

ГЛАВА III

ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ, ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Рассмотрим более подробно некоторые аспекты развития национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков, обучающихся на двух языках - азербайджанском и русском. Язык может рассматриваться как феномен, имеющий многообразные измерения, включая в себя равно как когнитивный, так и социальный, культурный и исторический аспекты. С этой точки зрения, азербайджанский и русский языки обучения создают полезный контекст для выяснения того, как развитие национальной, этнической и религиозной идентичности варьируется в зависимости от языка обучения.

Мы рассмотрим результаты, полученные в нашем исследовании, в контексте описанных выше теоретических построений и проанализируем, в какой степени постулируемые положения соответствуют эмпирическим данным.

Следуя положениям, вытекающим из «структурной» позиции, можно было предположить, что наши испытуемые, независимо от языка обучения, относя себя к азербайджанцам или категоризируя себя как азербайджанцы, продемонстрируют одинаковые формы или диспозиции в развитии своей этнонациональной и религиозной идентичности.

Напротив, с «инструментальной» точки зрения следовало бы предположить вариации в развитии идентичности, обусловленные использованием разного «инструментария», т.е. различающихся социальных и культурных практик, «программ» и схем, воплощенных в языке.

3.1. Субъективная значимость этнической, национальной и религиозной идентичности для азербайджанских школьников, обучающихся на азербайджанском и русском языках

Как отмечалось в предыдущей главе, в измерении данного показателя использовалась методика самокатегоризации посредством выбора карточек. Задача на самокатегоризацию была направлена на то, чтобы измерить субъективную значимость различных видов идентичности у детей разных возрастов. Самокатегоризация и субъективные идентификации измерялись посредством выборов детьми карточек из предложенного набора. Мы просили каждого ребенка выбрать те карточки, которые он считал наиболее важными для его описания. Карточки содержали названия, отражающие несколько видов и уровней идентичности:

- Гендерная идентичность: мальчик, девочка;
 - возрастная идентичность: 6, 9, 12, 15 лет;
 - этническая идентичность: азербайджанец(ка), русский(ая), украинец(ка), грузин(ка) и ряд других;
 - надэтническая идентичность: славянин(ка), кавказец(ка);
 - региональная: бакинец(ка), сумгаитец(ка);
 - национальная идентичность: гражданин Азербайджана, гражданин Украины, гражданин Грузии, гражданин России, житель СНГ;
 - континентальная идентичность: европеец(ка), азиат(ка);
 - религиозная идентичность: верующий, неверующий, мусульманин, христианин, православный.
- карточки, которые выбирал ребенок из набора, где имелось 29, он ранжировал по степени важности для его самоописания.

Результаты: выявленные данные показывают, что наиболее часто выбирались карточки, отражающие этническую, возрастную и гендерную идентичности. Наднациональная и континентальная идентичности не были значимы для наших испытуемых. Выявлены некоторые существенные различия в самокатегоризации между школьниками в зависимости от языка обучения. Так, для детей с азербайджанским языком обучения порядок выбора карточек был следующим:

1. Азербайджанец; 2. Гражданин Азербайджана; 3. Мусульманин; 4. Бакинец; 5.-6. Гендер (мальчик; девочка); 7. Верующий; 8-11. Возраст (12, 15, 6, 9 лет).

Для детей с русским языком обучения порядок выбора карточек был иным: 1. Азербайджанец; 2. Бакинец; 3. Гражданин Азербайджана; 4. Верующий; 5. Мусульманин; 6.-7. Гендер (мальчик; девочка); 8-11. Возраст (12, 15, 6, 9 лет).

Мы видим, что для обеих групп наиболее важной является карточка «азербайджанец». Однако затем порядок карточек для этих групп разнится. Для детей из русского сектора карточка «бакинец» является второй по значимости, в то время как для детей из азербайджанского сектора, она лишь четвертая по значимости.

Следующее важное различие касается выбора карточки «мусульманин». Для детей с обучением на русском языке она пятая по важности, в то время как для детей из азербайджанского сектора - третья. Дети из азербайджанского сектора имеют более сильную религиозную идентичность (мусульманин), чем дети с обучением на русском языке. Они почти в два раза чаще выбирали карточку «мусульманин», чем дети из русского сектора.

В свою очередь, дети с обучением на русском языке более склонны выбирать карточку «верующий». Они в меньшей степени относили к себе мусульманскую идентичность. В то же время школьники с обучением на азербайджанском языке демонстрировали более выраженную национальную идентичность и большую принадлежность к исламу.

Дисперсионный анализ свидетельствует, что язык обучения имеет статистически значимое влияние на национальную (гражданин Азербайджана) и религиозную идентичности. На рисунках 3.1, 3.2, 3.3 и 3.4 приведены графики возрастной динамики средних рангов выбора школьниками азербайджанского и русского секторов некоторых видов идентичностей. Отсчет рангов идет от 0 вниз, так как чем меньше величина ранга, тем выше оцениваемая им субъективная важность.



Рисунок 3.1. Оценка значимости национальной идентичности среди учащихся азербайджанского и русского секторов ($P < .0001$).

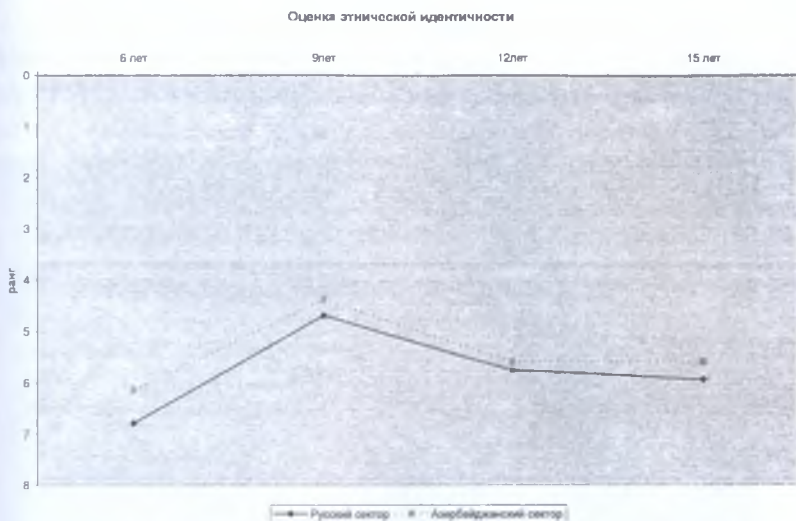


Рисунок 3.2. Оценка значимости этнической идентичности среди учащихся азербайджанского и русского секторов (P-незначимо).

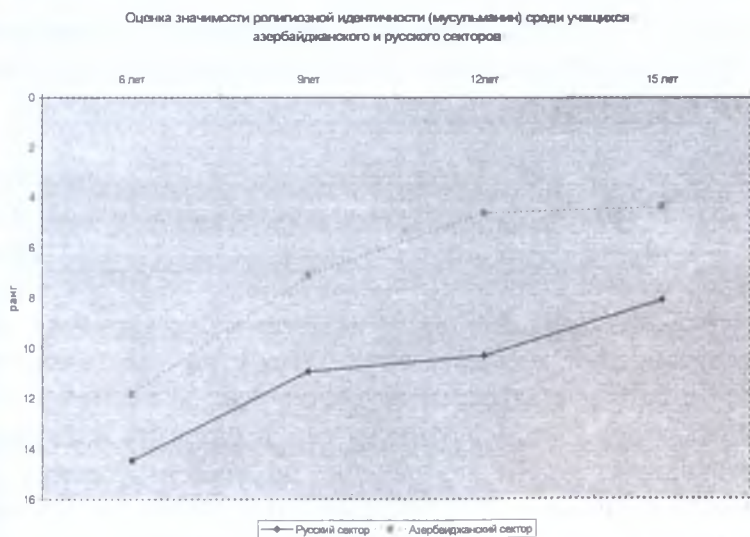


Рисунок 3.3. Оценка значимости религиозной идентичности («мусульманин») среди учащихся азербайджанского и русского секторов ($P < .0001$).

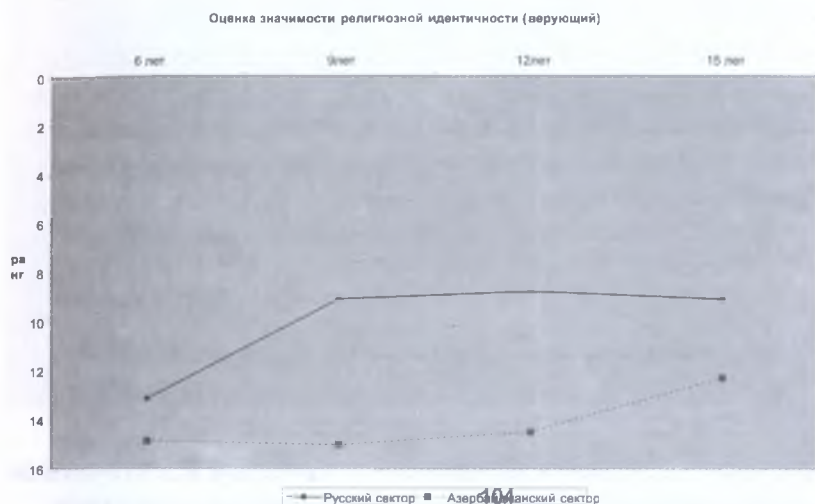


Рисунок 3.4. Оценка значимости религиозной идентичности («верующий») среди учащихся азербайджанского и русского секторов ($P < .0001$).

Для того чтобы определить возрастную динамику в развитии национальной, этнической и религиозной идентичностей внутри каждой из языковых групп, полученные данные были проанализированы с использованием критерия Крускал-Уоллиса. Анализ показывает существование двух различных схем или паттернов в развитии идентичности у детей с разными языками обучения. Так, для детей с азербайджанским языком обучения схема развития идентичности включает в себя уменьшение по мере взросления значимости региональной (городской) идентичности, увеличение религиозной (мусульманской) идентичности и отсутствие существенных изменений в отношении этнической и национальной идентичностей.

В то же время, для детей с русским языком обучения с возрастом увеличивается значимость этнической, национальной и религиозной идентичностей, без изменений остается региональная идентичность. На рисунках 3.5, 3.6, 3.7, 3.8 и 3.9 попарно сопоставляются средние ранги субъективной значимости национальной, этнической, религиозной и городской (региональной) идентичности в различных возрастных группах учащихся азербайджанского и русского секторов обучения. Чем меньше ранг, то есть чем выше длина столбика гистограммы, тем выше важность идентичности, тем ближе к началу ряда выбор ребенка. Значимость определялась по критерию Крускала-Уоллеса.

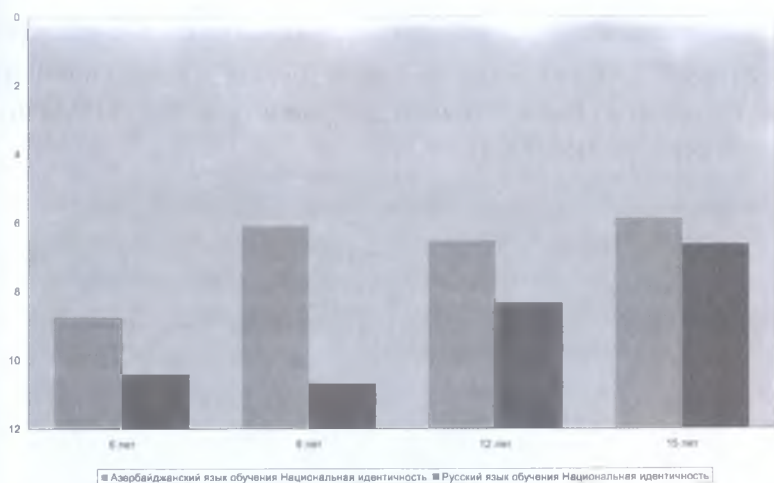


Рисунок 3.5. Важность национальной идентичности значительно растёт только для учащихся русского сектора ($P < .03$).

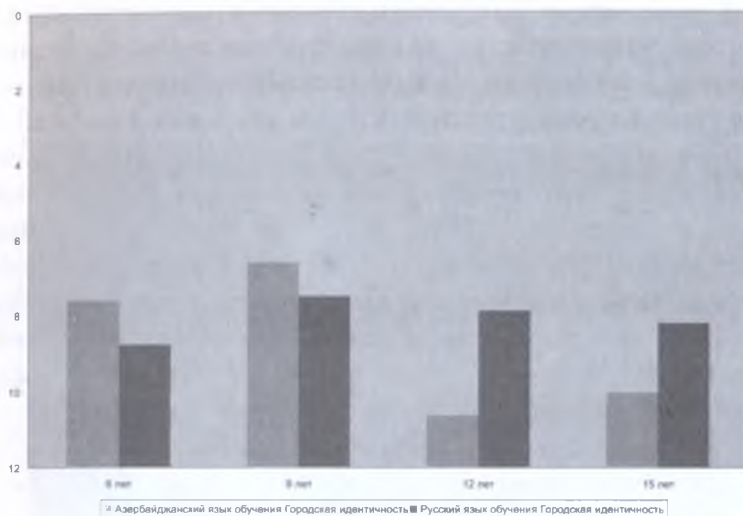


Рисунок 3.6. Важность городской (региональной) идентичности значительно падает только для учащихся азербайджанского сектора ($P < .0001$).

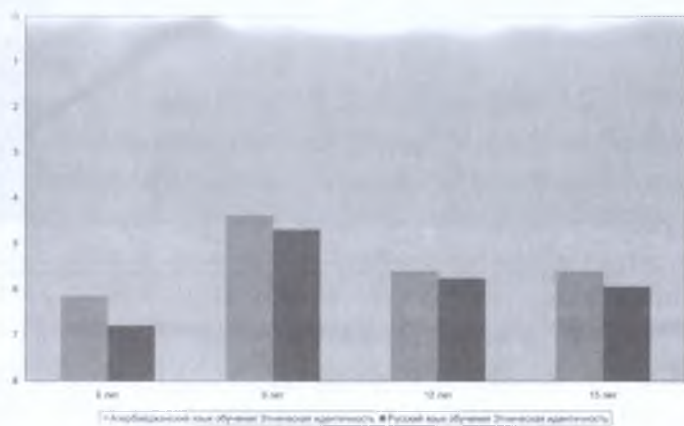


Рисунок 3.7. Колебания важности этнической идентичности несколько значимы только для учащихся русского сектора ($P < .03$).

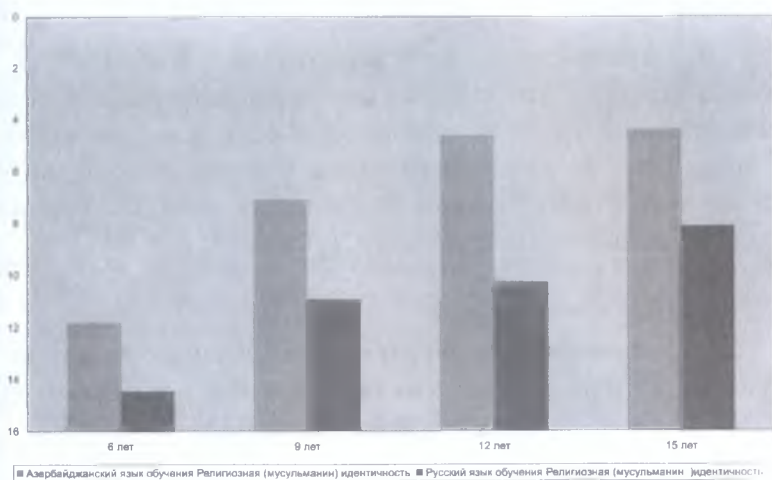


Рисунок 3.8. Важность религиозной (мусульманин) идентичности значительно растет для учащихся обоих секторов ($P < .0001$).

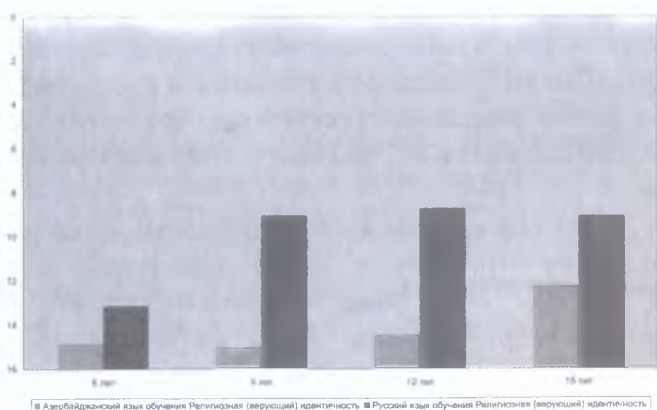


Рисунок 3.9. Важность религиозной (верующий) идентичности значительно растет только для учащихся русского сектора ($P < .002$).

В свою очередь, если обратиться к таблице 2.7, то можно увидеть, что степень самоидентификации со своей национальной группой довольно высока для обеих групп. Однако дети из азербайджанского сектора демонстрируют все же статистически более высокие оценки идентификации со своей национальной группой ($\chi^2=8,247$; $p < .04$).

3.2. Отношение к другим нациям и национальные чувства у азербайджанских школьников с разными языками обучения в школе

Вновь обратимся к таблице 2.12, в которой представлены средние значения, отражающие установки азербайджанских детей в отношении как к своей, так и к чужим национальным группам в зависимости от языка обучения.

Как следует из данной таблицы, языковой фактор играл статистически значимую роль: школьники с обучением на азербайджанском языке оценивают азербайджанцев более положительно по сравнению с учащимися русского сектора. В то же время учащиеся русского сектора оценивают русских более положительно, чем школьники азербайджанского сектора.

В целом обе группы азербайджанских детей наиболее положительно отнеслись к своей национальной группе. Иными словами, они проявили внутригрупповой фаворитизм, отдавая предпочтение своей национальной группе. Однако позитивность отношения к азербайджанцам у школьников с азербайджанским языком обучения статистически более значима, чем среди учащихся русского сектора ($\chi^2 = 15.03$; $p < .05$). В то же время не имелось никаких статистически значимых различий по отношению к другим национальным группам.

Среди чужих национальных групп наиболее благо-

приятное расположение дети проявляют к американцам и затем англичанам, а наиболее отрицательное к русским и затем немцам. Любопытно отметить, что школьники с обучением на русском языке в меньшей степени чернят русских, чем учащиеся азербайджанского сектора. Исходя из результатов анализа, можно сделать ряд заключений.

В возрасте 6 лет большинство детей обычно подтверждают свое членство в национальной группе. Однако у детей в этом возрасте степень субъективной идентификации с ингруппой значительно варьирует. Некоторые дети уже в возрасте 6 лет демонстрируют сильное чувство национальной идентификации, а у других, даже постарше, оно проявляется гораздо слабее.

Наблюдающиеся порой значительные вариации в развитии национальных идентификаций у детей в различных возрастных группах связаны с такими факторами, как страна, в которой живет данный ребенок; конкретные условия местожительства в данной стране; что вкладывается в содержание такого понятия, как «государство» в социальной среде, окружающей ребенка; этническая принадлежность ребенка; язык, на котором говорят в семье и дома; язык обучения.

Наше исследование показывает, что сила национальной идентификации у детей обычно не связана с их отношением к чужой группе (приписывание позитивных черт или симпатии к национальным аутгруппам); другими словами, их отношение к национальным аутгруппам обычно не зависит от степени национальной идентификации. Однако уровень детских национальных идентификаций часто коррелирует с тем, насколько ребенок любит свою национальную ингруппу. Иногда сила национальной идентификации также соотносится с выбором ребенком позитивных черт, используемых им при описании национальной ингруппы.

Эти результаты свидетельствуют о том, что дети часто думают, что их собственная национальная группа оценива-

ется очень положительно людьми, живущими в других странах. Однако в ранней юности это положительное представление начинает меняться, поскольку с возрастом дети приобретают более реалистичный взгляд на то, как люди, живущие в других странах, воспринимают их национальную группу. В свою очередь, воспринимаемый статус национальной группы не связан со степенью идентификации детей с этой группой, но часто имеет отношение к приписыванию позитивных черт и уровней симпатии к этой группе.

Предложенные в нашем исследовании две новые шкалы, одна - для измерения статуса собственной национальной группы ребенка, и другая - для измерения степени национальной и/или этнической идентификации, продемонстрировали свою пригодность для проведения более точного анализа процессов развития национальной идентичности ребенка.

3.3. Анализ экспериментальных данных

Итак, согласно полученным результатам дети, обучающиеся на азербайджанском языке, имели более высокие уровни субъективной важности национальной идентичности, идентификации со своей национальной группой, положительных чувств и оценок собственной национальной группы. Что касается религиозной идентичности, то дети с обучением на азербайджанском языке демонстрируют более выраженную «мусульманскую» идентичность по сравнению с азербайджанскими детьми, обучающимися на русском языке. Эти результаты указывают на социальные и культурные измерения языка, его особую роль в развитии национального сознания, национальной и религиозной идентичности. Однако здесь возникает вопрос: можно ли утверждать, что именно язык обучения являлся решающим фактором, обусловившим различия в развитии национальной и религиозной идентичности ребенка?

Чтобы ответить на этот вопрос, проанализируем более детально языковую ситуацию, характерную для наших школьников. В таблице 3.14 приведены некоторые данные о языке обучения и общения, полученные в ходе проведенных интервью.

Таблица 3.14.

	язык, на котором говорят дома		язык, на котором говорят с друзьями		язык, на котором говорят в школе.	
	аз.яз.	рус.яз.	аз.яз.	рус.яз.	аз.яз.	рус.яз.
Азербайджанский сектор	268	1	265	4	268	1
русский сектор	123	118	72	169	14	227

Как видно из таблицы, азербайджанский язык является доминирующим средством общения как между членами семьи, так и сверстниками. Даже среди учащихся русского сектора более чем половина предпочитает разговаривать с родителями на азербайджанском языке. Вероятно, здесь также следует отметить билингвизм, присущий школьникам русского сектора.

Наконец, если рассматривать язык обучения в более широком контексте, то, прежде всего, следует указать на некоторые социальные и демографические аспекты, связанные с местом рождения. Подавляющее большинство школьников русского сектора из городских семей, в то время как многие из тех, кто учится на азербайджанском языке, - из семей, которые сравнительно недавно переехали в столицу из сельских районов Азербайджана.

Как мы помним, в задаче на самоклассификацию для обеих групп карточка «азербайджанец» являлась наиболее важной. Но затем порядок выбора карточек становился для них различным. Так, для школьников русского сектора карточка «бакинец» являлась второй по значимости, в то время

как для учащихся азербайджанского сектора - только четвертой. К тому же, только 56% школьников азербайджанского сектора в возрасте 15 лет выбирали карточку «бакинец» против 70 % школьников русского сектора того же возраста. По всей вероятности, это различие обусловлено тем обстоятельством, что большинство школьников азербайджанского сектора - из семей, являющихся столичными жителями в первом поколении, и поэтому для них городская идентификация не столь значима, как для учащихся русского сектора. Однако следует подчеркнуть, что в действительности связь между выбором языка обучения и фактором городского или сельского «происхождения» вовсе не так однозначна.

Эта связь была однозначной в советский период, когда городские семьи, прежде всего интеллигенция, старались обучать своих детей на русском языке, мотивируя это лучшей квалификацией педагогов, большими возможностями для карьеры. В настоящее время многие из этих мотивов уже утратили свою актуальность. И все же, хотя тенденция отдавать своих детей в русский сектор неуклонно уменьшается, тем не менее, она продолжает существовать.

Можно выделить ряд факторов, обуславливающих выбор родителями русского сектора. Прежде всего он характерен для т.н. русскоязычных семей - для родителей, получивших образование на русском языке. В то же время некоторые азербайджаноязычные родители, в том числе «сельские» семьи, сами не владеющие русским языком, отдают детей в русский сектор. Мотивы, которыми они руководствуются при этом, могут быть разными, но, по-видимому, лучшая квалификация учителей русского сектора играет не последнюю роль. Вероятно, именно в этих семьях дети общаются на азербайджанском языке, хотя учатся на русском.

Поэтому можно предположить, что различие в социокультурных практиках, социальных представлениях, харак-

терных для этих семей могло оказывать существенное влияние на формирование различных паттернов в развитии разных видов идентичностей.

Исходя из этого, можно следующим образом переформулировать вопрос, поставленный выше: действительно ли именно язык обучения, а, скажем, не внутрисемейный дискурс и другие социокультурные аспекты, явился фактором, обусловившим различия в развитии идентичности?

Для проверки этого предположения мы провели сравнительный анализ (метод однофакторного дисперсионного анализа) различных параметров идентичности для учащихся русского сектора, разделенных на тех, которые предпочитали общаться дома на азербайджанском языке, и тех, кто говорит дома на русском языке.

Согласно результатам этого анализа оказалось, что фактор языка общения в семье статистически значим только для выбора мусульманской идентичности ($F= 5.725, p<.02$). В то же время полученный результат не позволяет дать однозначную интерпретацию.

С одной стороны, для формирования ряда характерных параметров идентичности язык обучения оказался более существенным фактором, чем язык общения в семье. Но, с другой стороны, для одного вида идентичности - мусульманской - фактор языка семейного общения, а, следовательно, и социокультурных практик, присущих этим семьям, был более значимым. В результате в данном случае мы можем лишь констатировать тот факт, что язык обучения, наряду с другими, более обширными контекстами, оказывает существенное влияние на развитие национальной идентичности.

Интерпретируя полученные результаты, можно предположить, что разные языки обучения предоставляют детям разные «каналы» информации. Дети, обучающиеся на русском языке, имеют доступ к более многочисленным источникам информации, не ограничивающимся одним языком.

Будучи из городских семей, они также более космополитичны и открыты для внешнего влияния. Однако, если мы хотим лучше понять полученные данные, нам следует, вероятно, выйти за рамки представлений, диктуемых жесткой «структурной» точкой зрения. В этом плане теория социальных представлений открывает больше возможностей для объяснения полученных результатов.

В свою очередь, с «инструментальной» точки зрения выявленные вариации в формировании национальной и религиозной идентичностей могут быть рассмотрены, как результат использования индивидами набора культурных инструментов («орудий»). В этом случае выявленные вариации в формировании идентичности являются не небольшими отклонениями от «генеральной» линии, как это следует из «структурной» позиции, но выражением различных форм или паттернов идентичности, формирующихся в разных социокультурных контекстах, которые порождаются языком обучения. Вместе с тем, взаимосвязь между языком обучения и формированием разных видов идентичности представляется довольно сложной и неоднозначной.

Вероятно, для того, чтобы получить более точный ответ на поставленный выше вопрос о роли языка обучения и общения в развитии разных видов идентичности, требуется дальнейший анализ, выходящий за рамки только языка и направленный на изучение тех социокультурных контекстов, которые характерны, скажем, для семей, выбирающих разные языки обучения для своих детей, или для «городских» и «сельских», азербайджаноязычных и русскоязычных семей. Эта задача - для дальнейших исследований.

Наряду с другими видами идентичности, важным аспектом развития национальной идентичности является тесно связываемое с ней формирование религиозной идентичности. Без учета особенностей развития религиозной идентичности любое понимание формирования социальной идентичности будет неполным. Детальному анализу этого процесса посвящена следующая глава.

ГЛАВА IV

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ИЗ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП АЗЕРБАЙДЖАНА

4.1. Теоретико-экспериментальные представления, цели и задачи исследования

В этой главе рассмотрены особенности развития религиозной идентичности у детей и подростков из разных возрастных и этнических групп Азербайджана.

Согласно исследователям, категория религиозной идентичности тесно связана с понятием социальной идентичности и может рассматриваться как одна из ее форм. Как составная часть социальной идентичности личности, религиозная идентичность является психологической категорией, которая относится к осознанию индивидом своей принадлежности к определенной конфессиональной общности.

С точки зрения когнитивизма, развитие религиозной идентичности - прежде всего то, что происходит с ребенком, с его мышлением и чувствами, когда он сталкивается с этой категорией. При этом религиозная идентичность имеет такую же структуру, как и любая другая форма социальной идентичности, и включает в себя когнитивный и аффективный компоненты.

Когнитивный компонент - осведомленность, которая включает знания о религиозных группах - своей и чужих, их истории, обычаях, особенностях культуры. На основе знаний о своей и чужих религиозных группах формируется комплекс представлений, образующих систему конфессионально дифференцирующих признаков. В качестве их могут

выступать самые разные признаки: язык, ценности и нормы, историческая память, представления о родной земле и т.д. Значение и роль признаков в восприятии членов религиозной группы меняются в зависимости от контекста.

Аффективный компонент содержит чувства, оценку (например, гордость, стыд и т.п.) значимости членства в данной общности. Аффективный компонент, отражающий отношение к собственной общности, проявляется в установках или аттитюдах, которые делятся на позитивные - удовлетворенность членством в группе, желание принадлежать к ней, гордость за достижения - и негативные - стыд, чувство униженности, отрицание собственной религиозной идентичности, предпочтение других групп в качестве референтных.

Надо отметить, что хотя изучение социальной идентичности у детей становится одной из активных областей исследования [97], [104], [173], все еще остается малоизученным процесс развития религиозной идентичности у детей. Среди немногих работ в этой области можно отметить исследования, посвященные формированию религиозных убеждений среди еврейских и христианских детей [134], [195], [209], но практически отсутствуют работы по другим религиозным группам.

С целью расширить наши представления о динамике развития религиозной идентичности, а также получить качественные данные об источниках и мотивации такого развития, нами разработано и проведено специальное исследование, направленное на изучение развития религиозной идентичности у детей Азербайджана.

Исследование проводилось в период с декабря 2000-го по сентябрь 2001 года в г. Баку. Оно преследовало ряд целей. Во-первых, выяснить уровень религиозных знаний, верований и представлений, а также наличие религиозных чувств и практик, присущих азербайджанским детям. Во-вторых, уточнить, насколько религиозная принадлежность входит в

систему категоризации ребенка, в какой мере закономерности, описанные исследователями при анализе социальной идентичности, такие как предпочтение «своей» группы и умаление «чужой» группы, справедливы и для развития религиозной идентичности. В-третьих, может ли религия стать категорией, определяющей и дифференцирующей людей; каково взаимоотношение между религией, национальной и этнической принадлежностью. В-четвертых, какие факторы «мотивируют» важность и значимость религиозной идентичности.

В контексте сказанного конкретными задачами исследования явились:

а) выявление субъективной значимости религиозной идентичности для азербайджанских детей, в сравнении с другими религиозными группами;

б) установление уровня знаний азербайджанскими детьми о своей и чужих религиозных группах;

в) определение оценок и чувств, испытываемых азербайджанскими детьми в отношении своей и других религиозных групп, с тем, чтобы выяснить, подвержены ли они феноменам внутригруппового фаворитизма и умаления чужих групп в этой сфере;

г) выявление зависимости знаний, оценок и чувств детей в отношении своей и других религиозных групп в зависимости от своей этнорелигиозной принадлежности.

4.2. Методы исследования и полученные результаты

Исследование состояло из двух основных частей, включавших несколько этапов.

Основная цель первой части исследования состояла в выявлении динамики развития религиозной идентичности у детей из разных этнических и религиозных групп. Вторая часть исследования, состоявшая из двух этапов, ставила

своей целью выявление особенностей религиозных представлений у детей, принадлежащих к разным этнорелигиозным группам. Начнем наш анализ с описания первой части экспериментов.

В нем приняло участие 127 детей в возрасте от 6 до 15 лет, примерно равное число мальчиков и девочек, принадлежащих к трем этническим группам (азербайджанцы, евреи и русские). Следует отметить, что азербайджанские и русские дети посещали обычные школы, а еврейские - специальную еврейскую школу (с углубленным изучением еврейской истории, религии, языка и культуры). Данные по выборке приведены в таблице 4.1.

Таблица 4.1.

	6 лет		9 лет		12 лет		15 лет		Сумма
	мужской	женский	мужской	женский	мужской	женский	мужской	женский	
азербайджанцы	6	4	5	5	3	7	7	7	44
русские	5	5	5	5	5	5	6	4	40
евреи	5	5	6	5	5	6	6	5	43

В этой части исследования дети выполняли предложенные экспериментатором задачи по сортировке и выбору карточек для самоописаний и самокатегоризаций. После этого с каждым ребенком проводилось индивидуальное интервью на азербайджанском или русском языках.

Задача на сортировку включала в себя шесть противоположных пар прилагательных (чистый\грязный; дружелюбный\недружелюбный; честный\нечестный; умный\глупый; ленивый\трудолюбивый; счастливый\печальный), а также 17 карточек, отражающих различные виды социальной\религиозной идентичности (мусульманин, христианин, православный, еврей, иудаист, мальчик, девочка, азербайджанец, русский, шиит, суннит,

верующий, неверующий, буддист, кришнаит, протестант, католик). Каждый термин был написан на отдельной карточке, которые в случайном порядке предъявлялись ребенку. Детей просили отобрать те карточки, которые, как они думают, больше всего относятся к ним. После этого ребенка просили из отобранных карточек выбрать ту, которая больше всего относится к нему. Эта карточка убиралась, и ребенка просили выбрать из оставшихся ту, которая больше всего относится к нему. Эта процедура выполнялась до тех пор, пока ребенок не выбирал все отобранные карточки, что позволяло получить ранговый порядок карточек, показывающих сравнительную значимость различных атрибутов и видов идентичностей.

Двухфакторный дисперсионный анализ показал статистическую значимость возрастного и этнического факторов в развитии религиозной идентичности. ($P < .0001$). Вместе с тем, однофакторный дисперсионный анализ показал роль возрастного фактора в развитии религиозной идентичности - для евреев ($P < .0001$); для азербайджанцев ($P < .0001$); для русских ($P < .02$). Данные приведены в таблице 4.2.

Таблица 4.2.

Развитие религиозной идентичности в зависимости от
возраста и этнической принадлежности

средние ранги						
идентичность	азер.	результаты дисперсионного анализа	евреи	результаты дисперсионного анализа	русские	результаты дисперсионного анализа
этническая		$F=3,6$ $P<.02$		$F= 2,5$ не значимо		$F= 0,3$ не значимо
6 лет	9,86		3,5		6,8	
9 лет	10,9		1,36		4,5	
12 лет	3,4		1,91		4,85	
15 лет	5,8		2,64		10,85	
религиозная		$F=9,9$ $P<.0001$		$F=10,8$ $P<.0001$		$F=3,7$ $P<.02$

6 лет	18,4		19,4		17,8	
9 лет	11,9		16,45		16,5	
12 лет	5,3		9,36		11,9	
15 лет	5		6,91		16,7	
прилагательные						
чистый		F= 7,9		F= 2,1		F= 7,3
6 лет	2	P<.000	4,7	не зна- чимо	4,7	P<.001
9 лет	9,6	1	9,18		13,8	
12 лет	10,9		6,14		16,2	
15 лет	14,96		6,36		13,85	
умный		F=2,5		F=3,2		F=2,6
6 лет	6	не зна- чимо	3,5	P<.04	6,6	не зна- чимо
9 лет	7,5		3,27		14,75	
12 лет	9,5		6,23		11,65	
15 лет	13,3		8,77		9,8	
дружест- венный		F=6,7		F=1,3		F=0,7
6 лет	3	P<.001	7,8	не зна- чимо	7,2	не зна- чимо
9 лет	6,9		7,18		11,2	
12 лет	15,4		4,54		8,05	
15 лет	13,2		7		10,85	
счастливый		F=5,3		F=0,1		F=9,1
6 лет	4,6	P<.004	6,2	не зна- чимо	6,9	P<.0001
9 лет	6,9		7,36		4,05	
12 лет	9,1		6,82		9,7	
15 лет	14,9		6,14		16,7	
трудолю- бивый		F= 4,6		F= 1,4		F= 0,9
6 лет	15,9	P<.008	6,6	не зна- чимо	16,3	не зна- чимо
9 лет	5,25		6,09		13,45	
12 лет	11,05		10,64		14,9	
15 лет	13,3		8,45		16,7	
честный		F=1,01		F=2,1		F=0,5
6 лет	10,7	не зна- чимо	5,6	не зна- чимо	13,4	не зна- чимо
9 лет	13,6		4,54		10,75	
12 лет	14,4		9,77		11,6	
15 лет	15,1		5,23		9,15	

На рисунке 4.1. приведены графики возрастной динамики средних рангов выбора школьниками, принадлежащих к разным этническим группам, некоторых видов идентично-

стей и самоописаний. Отсчет рангов идет от 0 вниз, так как чем меньше величина ранга, тем выше оцениваемая им субъективная важность.

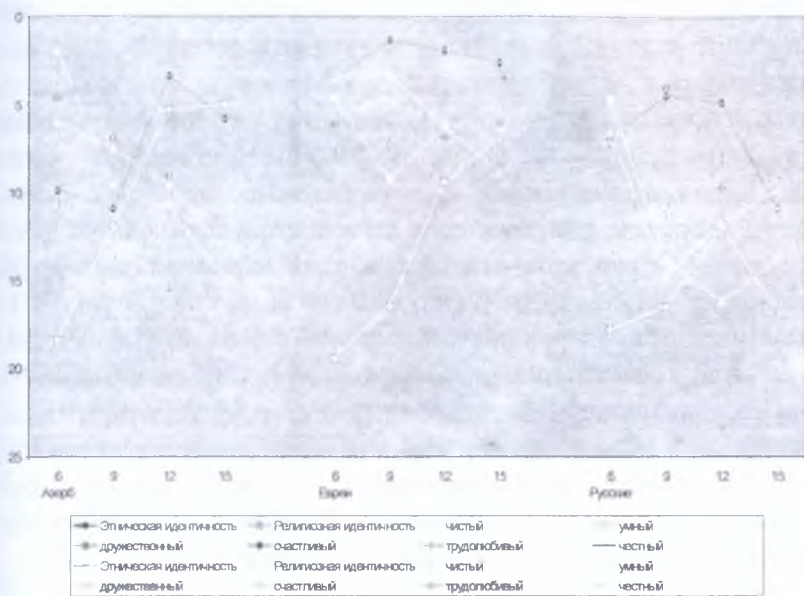


Рисунок 4.1. Возрастная динамика средних рангов выбора школьниками, принадлежащих к разным этническим группам, некоторых видов идентичностей

Полученные данные показывают, что для шестилетних детей религиозная идентичность не является существенной. Она довольно слабо проявляется, незначительно усиливается у девятилетних во всех трех этнических группах. Однако затем мы наблюдаем резкий рост религиозной идентичности у всех этнических групп. Правда, в случае с русскими значимость религиозной идентичности у них растет, достигая пика в 12 лет, а затем мы наблюдаем спад. Также у русских детей наблюдается спад в развитии этнической идентичности, в то время как она значимо растет у азербайджанских детей и остается высокой у еврейских детей.

Этническая идентичность у еврейских детей существенно выше, чем у остальных этнических групп ($p < .0001$).

Любопытно, как по-разному строится конфигурация самоидентификаций у детей в зависимости от возраста и этнической принадлежности. Так, для шестилетних эта конфигурация почти одинакова и включает в себя набор из положительных прилагательных, этническую и половую идентификацию. Но по мере взросления у азербайджанских и русских детей идет значимое уменьшение выбора положительных прилагательных, что, видимо, отражает некоторые сдвиги в самооценке и самовосприятии, рост самокритичности, реалистичности. Однако у еврейских детей мы наблюдаем иную картину. Это хорошо видно на рисунке 4.1. Практически остается прежним состав самоидентификаций, хотя видны колебания, но отражают ли они самооценку - вопрос для будущих исследований. Если допустить, что самоописания имеют связь с самооценкой, то можно сказать, что у еврейских детей самооценка является высокой и сохраняется, несмотря на отдельные колебания, в то время как она неуклонно падает у азербайджанских и русских детей.

4.3. Религиозные знания и представления у детей

После выполнения задания по ранжированию каждый ребенок был индивидуально проинтервьюирован. Цель опроса состояла в том, чтобы получить данные об уровне его знаний и представлений в области религии, а также возможные источники информирования ребенка в этой сфере. В таблицах 1, 2 и 3 (см. Приложение) приведены вопросы и ответы детей, распределенные по возрастным и этническим группам.

Ответы на вопросы распределились следующим образом.

На первый вопрос - о существовании Бога - почти сто-

процентно все дети, независимо от возраста и этнической принадлежности, отвечали утвердительно. Наиболее единодушными в этом вопросе оказались еврейские дети. В то же время, по мере взросления представление о существовании Бога все более усиливается у азербайджанских детей и уменьшается у русских.

Второй вопрос – «Верить ли ты в Бога?» - выявил некоторые различия в этнических группах. Почти все еврейские дети отвечают утвердительно. По мере взросления азербайджанские дети также все более склонны отвечать утвердительно. У русских детей складывается следующая картина: ответы 6-летних детей распределились почти поровну, далее у 9 и 12-летних большинство ответов положительны, а у 15-летних вновь ответы разделились (70% ответов – «да», 30% ответов – «нет» и «не знаю»).

На третий вопрос – «Как называется твоя религия?» - практически все шестилетние дети из всех этнических групп не могут дать ответа (70% азербайджанских, 80% еврейских и 80% русских шестилеток не знают).

Ответы на четвертый вопрос – «Почему ты относишь себя к этой религии?» - можно разделить на несколько типов. Наиболее распространенный тип ответов - респонденты указывают на национальную принадлежность, семью и по рождению, что также, вероятнее всего, можно отнести к национальной принадлежности, как причину, по которой они причисляют себя к той или иной религиозной группе.

Иными словами, отнесение к той или иной религии идет по формальному признаку. Таким образом, мы видим, что эти две категории - национальность и религиозная принадлежность - в определенной степени становятся взаимозаменяемыми для всех трех этнических групп.

Большинство респондентов, отвечая на пятый вопрос - «Откуда ты узнал о своей религии?», - в качестве основного источника информации указывают на семью, и частично, в случае с азербайджанскими и еврейскими детьми, - на учителей.

Также большинство азербайджанских и русских детей при ответах на шестой вопрос – «Выполняешь ли ты обряды?» - указывают, что религиозные обряды не исполняют. Лишь чуть более половины опрошенных 15-летних азербайджанских школьников утверждают, что выполняют некоторые религиозные обряды, в то же время почти все еврейские дети указывают, что исполняют их. Это, вероятно, связано с тем, что контингент еврейских детей, в основном, составили школьники специальной еврейской школы.

Ответы на следующий, седьмой вопрос («Знаешь ли ты значение обрядов?») показывают, что, только начиная с двенадцати лет, азербайджанские и русские школьники приобретают некоторое знание религиозных обрядов, в то время как для еврейских детей это начинается с более раннего возраста, что опять-таки говорит о влиянии специальной еврейской школы.

Ответы на восьмой вопрос («Ходишь ли ты в мечеть/церковь/синагогу?») показывают, что по мере взросления азербайджанские и еврейские дети посещают мечеть и синагогу чаще, чем русские дети - церковь.

Ответы на девятый («Читаешь ли ты религиозную литературу?») и десятый («В чем различие между твоей и другими религиями?») вопросы показывают, что еврейские дети в большей мере, чем азербайджанские и русские, читают религиозную литературу. Русские дети менее других осведомлены о различиях между религиями.

Ответы на последний вопрос – «Какую религию ты бы выбрал, если бы не был... (в зависимости от религиозной принадлежности ребенка говорится) мусульманином/иудеем/христианином?» - показывают, что азербайджанские дети отдают некоторое предпочтение евреям, в свою очередь, часть еврейских детей, так же, как и русских, указывает на ислам как предпочитаемую религию.

4.4. Религиозные стереотипы и чувства

В третьей части интервью детей просили, чтобы они, используя набор карточек (те же 12 прилагательных, которые предъявлялись в первой части исследования (чистый\грязный; счастливый\печальный; дружелюбный\недружелюбный; честный\нечестный; умный\глупый; ленивый\трудолюбивый), оценили четыре различные религиозные группы (мусульмане, христиане, православные, иудеи).

Инструкция состояла в следующем. Ребенку говорили: «Я хочу задать тебе несколько вопросов о мусульманах. Далее я задам тебе несколько вопросов о людях, принадлежащих к другим религиям, например, христианам, православным, иудеям. Но давай начнем с мусульман. Вот здесь несколько карточек со словами, характеризующими людей. Так, мы можем сказать, что некоторые люди (слово на первой карточке). А некоторые люди (слово на второй карточке). И некоторые люди (слово на третьей карточке). Верно? Теперь я хочу, чтобы ты разобрал все эти слова, одно за другим, и выбрал те слова, которые, как ты считаешь, могут быть использованы для описания мусульман. Ты можешь сделать это для меня? Выбери слова, которые, как ты считаешь, характеризуют мусульман».

После того, как ребенок выполнял это задание, его спрашивали, нравятся ли ему мусульмане. В зависимости от ответа его спрашивали, насколько ему нравятся/не нравятся мусульмане. Эта же процедура повторялась и для других религиозных групп.

Методика подсчета: для этих заданий были созданы два вида измерений. Первое измерение было связано с выбором прилагательных. Поскольку половина прилагательных носила положительную оценку, а другая половина - отрицательную, мы могли посчитать степень позитивного или негативного описания ребенком той или иной религии.

озной группы. Положительным прилагательным мы приписали 3 балла, отрицательным - 1 балл, а нейтральным - 0 баллов (к нейтральным описаниям мы отнесли случаи, когда ребенок не выбирает ни одно из прилагательных).

Если выбирались и положительное, и отрицательное прилагательные из одной пары, то давалось два очка. Затем подсчитывалась сумма по всем выбранным прилагательным, которая делилась на количество выбираемых ребенком прилагательных.

Таким образом, диапазон оценок мог варьироваться в пределах от 1 до 3. Чем больше количество баллов для соответствующей группы, тем сильнее к ней позитивное отношение. В таблице 4.3 приведены средние значения, отражающие степень позитивности отношения к разным религиозным группам, в зависимости от возраста и этнической принадлежности.

Второе измерение строилось на основе подсчета баллов (от 1 до 5), в зависимости от варианта ответа: 1 балл приписывался ответу – очень не нравится; 2 балла – немного не нравится; 3 балла - нейтрально; 4 балла - немного нравится и 5 - очень нравится.

Результаты анализа полученных данных приведены в таблице 4.3. Поскольку подавляющее большинство респондентов, в том числе и многие русские дети, не знают «православных», и поэтому затруднялись в оценке этой группы, мы исключили эту группу из анализа данных.

Таблица 4.3.

Средние значения, отражающие степень позитивности отношения к разным религиозным группам, в зависимости от возраста и этнической принадлежности.

	му- суль- мане	резуль- таты диспер- сионно-	иу- даисты	резуль- таты диспер- сионно-	Хри- стиане	резуль- таты диспер- сионно-
--	----------------------	---------------------------------------	---------------	---------------------------------------	----------------	---------------------------------------

		го ана- лиза		го ана- лиза		го ана- лиза
азерб.		F=2,9 P<.05	-	не значи мо	----	не значи мо
6 лет	1,5					
9 лет	1,6		1,8		1,8	
12 лет	2,8		1,5		1,9	
15 лет	2,5		2,2		1,3	
в целом	2,4		1,8		1,6	
евреи		не зна- чимо		не значи мо	-----	не значи мо
6 лет	2,9		2,96			
9 лет	2, 1		2,9		1,8	
12 лет	2,2		2,9		2,2	
15 лет	2,6		2,9		1,9	
в целом	2,4		2,9		1,9	
русские		F=12,3 P<.0001		не зна- чимо		не значи мо
6 лет	2,2		---		3	
9 лет	2,4		2		2,9	
12 лет	3		2,6		2,9	
15 лет	1,5		2,5		2,5	
в целом	2,3		2,4		2,8	

Как видно из таблицы 4.4, каждая этническая группа более положительно относится к своей религиозной группе. Дисперсионный двухфакторный анализ показывает статистически значимую роль этничности в степени позитивности к разным религиозным группам ($P<.0001$). На рисунках 4.2., 4.3. и 4.4. представлены диаграммы, иллюстрирующие динамику позитивности отношения детей к разным религиозным группам.

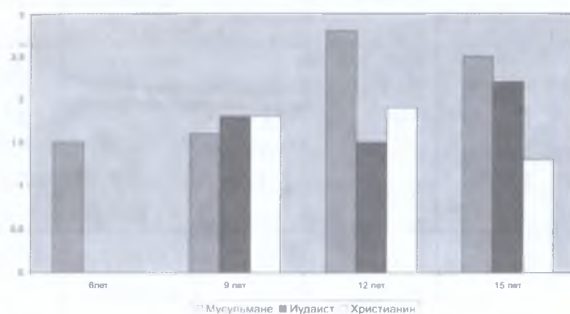


Рисунок 4.2. Степень позитивности описания азербайджанскими детьми мусульман, иудаистов и христиан

Мусульмане: значимое увеличение с возрастом; $p < 0.05$

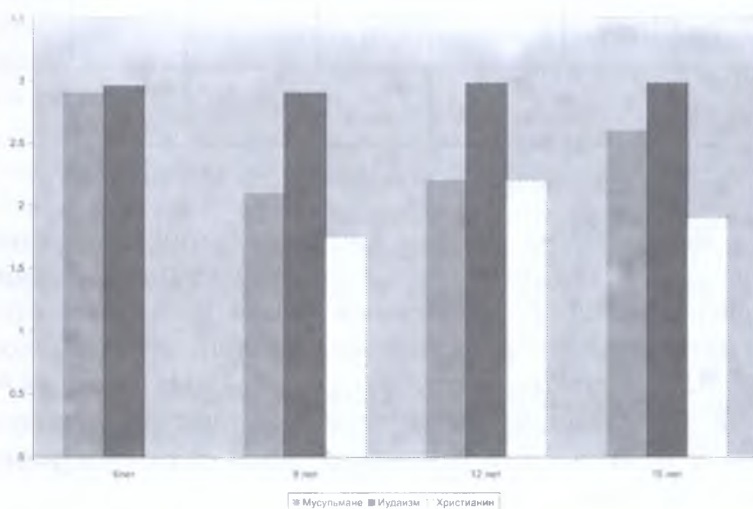


Рисунок 4.3. Степень позитивности описания еврейскими детьми мусульман, иудаистов и христиан. Нет значимых различий в отношении ко всем трем группам

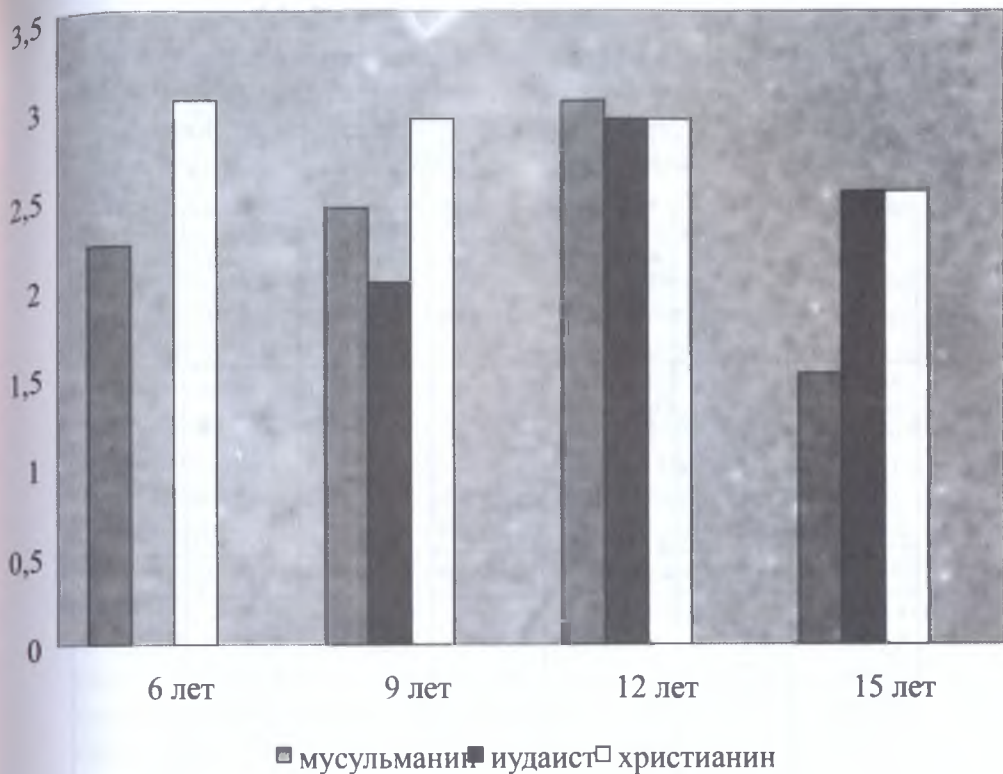


Рисунок 4.4. Степень позитивности описания русскими детьми мусульман, иудаистов и христиан

Мусульмане: значимое изменение с возрастом;
 $p < 0.0001$

Таблица 4.4.

Средние суммарные оценки
каждой из религиозных групп

	му- суль- мане	диспер- сионный анализ	иу- даисты	диспер- сионный анализ	хри- стиане	диспер- сион- ный анализ
азерб.						
6 лет	---	не зна- чимо	----	не зна- чимо	----	не зна- чимо
9 лет	4,5		2,7		3,7	
12 лет	5		3		2,3	
15 лет	4,67		3,5		3	
в целом	4,79		3,18		3	
евреи						
6 лет	4,5	не зна- чимо	4,6	не зна- чимо	----	не зна- чимо
9 лет	2,75		4,8		3	
12 лет	3,64		5		2,36	
15 лет	3,73		5		2,36	
в целом	3,61		4,86		2,46	
русские						
6 лет	2	$F=12,3$ $P<.0001$	----	не зна- чимо	4	не зна- чимо
9 лет	4		3,67		4,67	
12 лет	4,2		3,17		4,2	
15 лет	4,5		2,5		4,5	
в целом	4		3,18		4,36	

Как видно из представленных диаграмм, еврейские дети выше других оценивают свою религиозную группу. В меньшей степени, по сравнению с другими группами, вы-

ражено позитивное отношение азербайджанских детей к своей религиозной группе. И еврейские и русские дети дают более высокие оценки позитивного отношения к своей религиозной группе по сравнению с азербайджанскими детьми (средние суммарные значения у азербайджанских, еврейских и русских детей соответственно - 2,4; 2,9 и 2,8). Эти результаты хорошо согласуются с одним из следствий теории социальной идентичности, согласно которому религиозная идентичность должна более выпукло проявляться у меньшинств, к каковым в данном случае относятся еврейские и русские дети.

Однофакторный дисперсионный анализ показал, что с возрастом положительное отношение к мусульманам статистически значимо растет среди азербайджанских ($P < .05$), флуктуирует у русских ($P < .0001$) и остается практически неизменно высоким у еврейских детей (см. рисунки 4.2., 4.3. и 4.4).

У азербайджанских детей наблюдается значительный рост позитивности по отношению к мусульманам. В целом, азербайджанские дети более позитивно относятся к евреям, а евреи и русские - к мусульманам. Эти данные говорят о том, что внутригрупповой фаворитизм, проявляемый нашими респондентами, не ведет одновременно к умалению чужой группы.

Русские дети проявляют довольно большую амплитуду колебаний позитивности в отношении к мусульманам. Они в большей степени демонстрируют неопределенность в своей религиозной идентичности. Об этом, кстати, может свидетельствовать и тот факт, что 20% из группы 15-летних русских подростков на вопрос, какую религию они бы предпочли, указывают на ислам. По-видимому, здесь сказывается то обстоятельство, что русские дети в меньшей степени институционально организованы, и потому больше подвержены социальной «мимикрии», чем, скажем, институционально хорошо организованные еврейские дети, получаю-

щие сильную поддержку со стороны своей общины в развитии своей культурно-религиозной идентичности.

4.4.1. Особенности религиозных представлений у азербайджанских, еврейских и русских детей

Во второй части исследование ставило своей целью получение данных об особенностях представлений о Боге и разных религиозных группах (ислама, христианства и иудаизма) у детей, принадлежащих к различным этнорелигиозным группам. Поэтому данная часть исследования включала в себя качественные и количественные методы и состояла из двух этапов.

Качественный метод состоял в написании подростками и юношами эссе на тему «Что я знаю о Боге, и как это влияет на мою жизнь?» и последующий контент-анализ этих эссе. Этот метод применялся на первом этапе данной части экспериментов.

С целью более точного понимания имеющихся у детей представлений о религии, этнических и религиозных группах мы применили также количественный метод. Он заключался в использовании разработанного в свое время американским психологом Ч.Осгудом метода семантического дифференциала, который мы применили для конструирования семантических полей. К этому методу мы прибегли на втором этапе данной части исследования.

Начнем с изложения первого этапа исследования. В нем приняли участие 67 детей и подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Из них: 22 - азербайджанские дети, обучающиеся на родном языке, 27 - азербайджанские дети, обучающиеся на русском, 8 русских детей и 10 еврейских подростков. Азербайджанские и русские дети и подростки посещали обычную школу, а еврейские дети - еврейскую школу. Данные о выборке испытуемых приведены в таблице 4.5.

Таблица 4.5.

	12 лет	15 лет
азерб. дети, обучающиеся на родном яз.	----	22
азерб. дети, обучающиеся на русском яз.	7	20
еврейские подростки	-----	10
русские подростки	---	8

Рассмотрим данные, полученные на этом этапе исследования. Для этого проанализируем эссе наших респондентов, написанные на предложенную тему. Как уже отмечалось выше, наше исследование включало в себя методику контент-анализа. Проведенный контент-анализ позволил выделить следующие основные темы или смысловые единицы:

1. Представление о том, существует Бог или нет. Тема, сформулированная для сочинения, актуализирует отношение подростков к проблеме существования Бога. Суждения подростков по этой проблеме можно разделить на следующие варианты:

а) утверждается существование Бога или отражено наличие у себя веры в Бога: «Я верю в Бога», «Я думаю, что Бог существует», «Я верующий человек» и т.п.;

б) утверждается отсутствие существования Бога и отсутствие у себя веры в него: «Бога нет», «Я не верю в Бога» и т.п.;

в) респонденты говорят о том, что еще не пришли к каким-либо окончательным выводам, сомневаются, не уверены: «Я не совсем понимаю, кто это», «Я хочу верить, но иногда сомневаюсь, а есть ли он».

Если проанализировать сочинения подростков с учетом предложенной типологии, то полученные результаты можно представить в виде нижеследующей таблицы:

Таблица 4.6.

Количество детей, выразивших свое мнение по поводу существования Бога

	азерб. дети, обучающиеся на русском яз.		азерб. дети, обучаю- щиеся на родном языке	еврейские дети	русские дети
	12 лет	15 лет	15 лет	15 лет	15 лет
верят	100%	70%	100%	100%	25%
сомневаются	0	20%	0	0	50%
не верят	0	10%	0	0	25%

Как видно из полученных данных, большинство азербайджанских и еврейских подростков верят в существование Бога. Лишь 20% и 10% 15-летних азербайджанских подростков, обучающихся на русском языке, соответственно выражали сомнение либо неверие в существование Бога. Более смешанная картина наблюдалась в ответах русских подростков: лишь 25% 15-летних выражали уверенность в существовании Бога. Половина из них сомневалась, а еще 25% отрицали его существование.

2. Аргументация в защиту своего представления о существовании/отсутствии Бога. Вторая тема, которая прослеживается в сочинениях, связана с попытками аргументировать свое отношение к Богу, т.е. объяснить, почему подросток считает, что Бог существует или не существует. Тут также прослеживаются этнические особенности. Так, для большинства азербайджанских подростков характерны

аргументы такого рода, как: «Я попросил, и Бог помог мне получить то, что я просил»; «Я попросила Бога в Пире (святое место - прим. авт.), чтобы получить 5 по английскому, и получила на контрольной отличную оценку», или рассказывается некий случай счастливого исцеления либо спасения, как подтверждение Божественного воздействия. В качестве иллюстрации приведем отрывок из одного сочинения двенадцатилетней азербайджанской девочки из русского сектора, (А.А.) (правописание сохранено): «Я и вся моя семья верят в Бога. Бог мне каждый раз помогал. Вот был такой случай. Однажды я нечаянно сломала наш новый утюг и кое-как вложила поломанные куски в утюг. Я в тот момент расплакалась и испугалась. Я начала просить Бога, чтобы Он не дал утюгу окончательно сломаться. На следующий день мама включила утюг. Я вся дрожа смотрела на утюг и вдруг он зажегся и заработал. Я была счастлива и пошла в другую комнату благодарить Бога за это. После этого я начала окончательно верить в Бога».

А вот другой отрывок из сочинения 15-летней азербайджанской девушки (русский сектор): «Я родилась в семье, в которой живут очень верующие люди... Моя вера в Бога стала сильнее после одного случая. Когда мой дедушка в 1986 г. был сильно болен и его срочно отправили в Москву, то там сказали, что врачи бессильны и дали ему срок 15 дней. В ту ночь, узнав об этом, моя бабушка подняла руки к небу и молила Бога, чтоб он пощадил ее, дал бы дедушке, ни больше - ни меньше, а хотя бы пять лет жизни. Она так искренне молила об этом, что Бог, наверное, услышал ее и, действительно, после этого он дал дедушке ровно 5 лет жизни. 30 января 1991 года (в этот день 5 лет назад бабушка молилась Богу) мой дедушка отправился в мир иной».

Азербайджанские подростки, обучающиеся на родном языке, хотя также не чужды мнения, что «Бог помогает в исполнении желаний», более категоричны в утверждении существования Бога и в меньшей степени склонны к поиску

аргументов в защиту своей веры. Они больше осведомлены об обрядах и более определенно относят себя к мусульманской религии. В то же время лишь единицы из них ходят в мечеть, совершают намаз.

Пятнадцатилетние опираются в своих суждениях на более обобщенные категории («обыгрываются» идея единого всемогущего Бога, борьба добра со злом). Эта тенденция особенно выпукло проявляется в сочинениях еврейских детей. Здесь, по-видимому, сказывается влияние еврейской школы.

Как правило, те, кто сомневается или отрицает существование Бога, ссылаются на то, что «нет конкретных доказательств существования Бога». Вот что пишет одна из школьниц К.М. (15 лет, русская): «Честно говоря, я еще не совсем уверена, что Бог есть, так как конкретных доказательств не существует. Но когда я чувствую себя плохо или у меня неприятности, я всегда вспоминаю Бога. Мне бы очень хотелось узнать, существует ли Бог?»

3. Конкретизация образа Бога. Следующая тема, которая также неизменно присутствует во многих сочинениях, - характеристика Бога. Из них могут быть выделены:

Бог - создатель, творец. Подростки, в полном соответствии с Библией, излагают в своих сочинениях историю создания Богом мира и человека.

Бог - помощник. Функция Бога - помогать людям в сложных ситуациях.

Бог - тот, кто управляет людьми и миром.

Бог контролирует, прощает и наказывает.

Бог - «тот, кого боятся».

Бог - «тот, с кем общаемся».

Частота упоминаний подростками старшего возраста различных характеристик Бога представлена в таблице 4.7.

Таблица 4.7.

Частота упоминаний подростками старшего возраста различных характеристик Бога

Функции	азерб. дети, обучающиеся на русском яз.	азерб. дети, обучающиеся на родном яз.	еврейские дети	русские дети
	15 лет	15 лет	15 лет	15 лет
создатель, творец	65%	63,6%	70%	50%
помощник	50 %	31,8%	40%	25%
управляет	15%	18,1%	10%	12.5%
Испытывает	5%	13,6%	30%	0
прощает	5%	4,5%	10%	12,5%
Наказывает	10%	18,1%	30%	0
тот, кого боятся"	10%	18,1%	40%	0
тот, с кем общаемся	20%	9%	20%	50%

Из представленных данных можно видеть, что, наряду с общими для всех детей представлениями о Боге, по ряду позиций между азербайджанскими, еврейскими и русскими подростками существуют различия. Наиболее одинаково воспринимается функция Бога в качестве создателя. Наибольшие различия проявляются в восприятии Бога, как наказывающего, «того, кого боятся», а также «того, с кем общаемся».

Акцент на помощь Бога наиболее выражен у азербайджанских подростков, обучающихся на русском языке. Надо отметить, что они, как видно из их сочинений, испытывают больше проблем с выбором своей религиозной идентификации. Так, некоторые девушки пишут, что хотя они принадлежат к мусульманской религии, им, например, не хо-

чется носить чадру и они не сторонники исполнения всех религиозных обрядов. Поэтому часто встречаются такие утверждения, как «выбор религии - это личное дело каждого».

Наибольшую неопределенность испытывают русские подростки, которые слабо организованы в культурно-институциональном плане и являются меньшинством в Азербайджане. Анализ их эссе показывает, что в их представлениях Бог – это, скорее, некая внутренняя инстанция, «тот с кем мы общаемся», более личностная, нежели некая высшая и институционально оформленная сила, как это представляется для большинства азербайджанских (особенно обучающихся на родном языке) и еврейских подростков. Практически, у русских детей не встречаются такие характеристики Бога, как «Тот, кто наказывает» и «Тот, кого боятся».

В отличие от еврейских детей, которые имеют прочную культурно-институциональную организацию в виде еврейской школы, русские подростки вынуждены демонстрировать иные стратегии при решении вопроса о Боге и своей религиозной идентификации. В некоторых случаях, стремясь лучше адаптироваться к окружающей социокультурной обстановке, они относят себя к исламу.

Вообще следует сказать, что еще 10 лет назад, проводя опрос среди молодежи, живущей в тот период в поголовно атеистическом советском обществе, можно было бы встретить такое же единодушие в вопросе о Боге и религии, только с противоположным знаком. Вероятно, нынешнее увлечение религией до некоторой степени - дань сегодняшней моде, как бы модное течение современного периода, переживаемого нашим социумом. Какие формы оно примет в ближайшие десятилетия, во многом зависит от того, как пойдет социально-экономическое развитие общества, и как будет преломляться религиозный опыт в индивидуальном сознании молодых людей.

4.4.2. Результаты, полученные с использованием семантического дифференциала

Данный этап исследования включал в себя использование семантического дифференциала. В этом эксперименте приняли участие 22 азербайджанских, 10 еврейских и 8 русских подростков в возрасте 15 лет. Все они были участниками и предыдущего, первого, этапа данной части исследований.

Экспериментальный материал включал в себя измерение значения 6 понятий по 12 шкалам СД, которые позволяют выделить три фактора – «силу», «оценку» и «активность». Фактор «силы» был представлен 4 шкалами: «громкий-тихий», «светлый-темный», «твердый-мягкий», «большой-маленький». Фактор оценки - шкалами: «хороший-плохой», «чистый-грязный», «смелый-трусливый», «добрый-жестокий». Фактор активности - шкалами: «движущийся-неподвижный», «живой-безжизненный», «активный-пассивный», «быстрый-медленный».

Процедура измерения была классической: испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам СД. После этого рассчитывались расстояния между значениями.

В результате обработки данных были найдены нагрузки по факторам на основе как индивидуальных, так и усредненных данных. Матрица усредненных нагрузок всех шести понятий по факторам представлена в таблице 4.8.

Таблица 4.8.

Средний вес шести понятий по факторам по разным этническим группам испытуемых

Фактор – категория	Этничность		
	Азербайджанец	Русский	Еврей
Активность - Азербайджанец	1,26	0,91	0,2
Оценка- Азербайджанец	1,78	0,66	0,75
Сила-Азербайджанец	0,92	-0,16	0,08
Активность - Мусульманин	1,53	0,84	0,15
Оценка-Мусульманин	2,18	0,53	1
Сила- Мусульманин	1,05	0,16	-0,25
Активность-Христианин	1,47	0,38	0,08
Активность – Русский	1,28	1,13	0,63
Оценка- Христианин	0,55	1,03	-0,4
Оценка- Русский	0,13	1,5	0,98
Сила- Христианин	1,11	0,81	0,7
Сила- Русский	0,8	1,8	1,45
Активность-Еврей	1,48	0,88	1,97
Оценка- Еврей	0,6	-0,13	2,02
Сила- Еврей	0,89	-0,78	0,65
Активность-Иудаизм	1,33	0,84	1,67
Оценка- Иудаизм	0,78	-0,09	2,15
Сила- Иудаизм	0,78	-0,25	0,2

В нижеследующей таблице 4.9. приведены расстояния между значениями всех шести понятий по трем этническим группам.

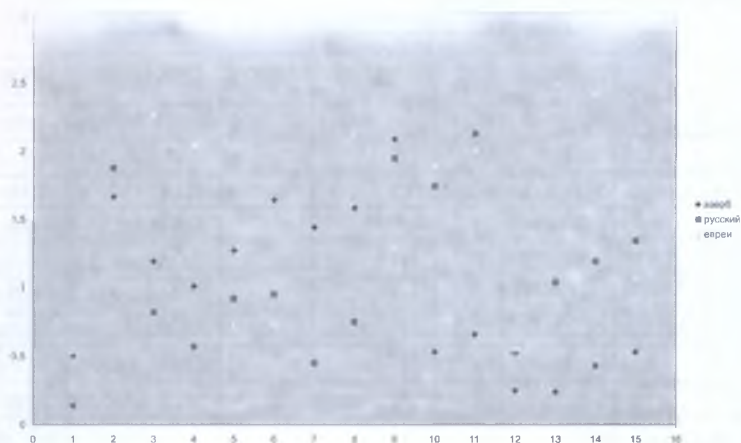
Таблица 4.9.

Порядковый номер и расстояния между значениями всех попарных сравнений между шестью понятиями по трем этническим группам.

Дистанция	Азербайджанец	Русский	Еврей
Дист. 1. Азерб-Мусульманин	0,5	0,14	0,31
Дист. 2. Азерб – Русский	1,66	1,87	1,46
Дист. 3. Азерб – Еврей	1,19	0,82	2,26
Дист. 4. Азерб - Иудаизм	1,01	0,57	2,04
Дист. 5 Азерб -Христианин	1,27	0,92	0,72
Дист. 6 Мусульманин-Христианин	1,64	0,95	0,73
Дист. 7. Мусульма- нин-Иудаизм	1,44	0,45	1,91
Дист. 8 Мусульманин-Еврей	1,58	0,75	2,13
Дист. 9 Мусульманин- Рус- ский	2,08	1,94	1,29
Дист. 10. Еврей- Русский	0,53	1,74	1,89
Дист. 11 Иудаизм-Русский	0,66	2,12	2,01
Дист. 12. Иудаизм-Еврей	0,25	0,53	0,56
Дист.13 Христианин-Еврей	0,2	1,04	2,48
Дист.14 Христиа- нин-Иудаизм	0,4	1,2	2,4
Дист.15 Христиа- нин-Русский	0,5	1,3	1,1

Расстояния между значениями понятий в графической форме приведены на рисунке 4.5.

Рисунок 4.5. По оси Y указан диапазон расстояний между каждой парой экспериментальных понятий (числа по оси X соответствуют порядковому номеру пар, указанному в таблице 4.9).



Как видно из приведенных данных, наибольший диапазон расстояний между значениями присущ еврейским подросткам (среднее значение диапазона -1,55). Наименьшее среднее значение диапазона расстояний характерно для азербайджанских подростков (0,994), русские занимают промежуточное положение (1,09). Данные показывают определенные тенденции в расстановке значений в семантическом пространстве наших испытуемых.

Во-первых, испытуемые той или иной этнической группы часто связывают в своем сознании понятия, являющиеся довольно разными, и в то же время, не относимыми к себе. Так, для азербайджанцев это такие пары, как «христианин-еврей» (0,2), «христианин-иудей» (0,4); «русский-еврей» (0,53), «русский- иудей» (0,66); для еврейских детей это – «азербайджанец-христианин» (0,72) и «мусульманин-христианин» (0,73); для русских это - «мусульманин -

иудей» (0,45); «азербайджанец - иудей» (0,57); «мусульманин - еврей» (0,75) и «азербайджанец - еврей» (0,82). Это, по-видимому, говорит о слабой осведомленности наших испытуемых относительно различных религий, религиозных практик и обрядов. С другой стороны, подростки (за исключением русских) близко связывают значения понятий, отражающих этническую и религиозную принадлежность.

Так, для азербайджанских подростков близка пара «азербайджанец-мусульманин» (0,5); для еврейских детей - «иудей-еврей» (0,56). В то же время для русских подростков характерно своего рода "негативистическое" определение себя через противопоставления себя другим этнорелигиозным группам. Так, среди русских подростков наблюдается следующий расклад: наибольшая дистанция между понятиями «иудей-русский» (2,12); «мусульманин-русский» (1,94); «азербайджанец-русский» (1,87) и «еврей-русский» (1,74). В то же время отсутствуют определения себя через «положительные» пары отождествлений.

Так, для них наибольшая близость заметна между парами «азербайджанец-мусульманин» (0,14); «мусульманин-иудей» (0,45); «иудей-еврей» (0,53); «азербайджанец-иудей» (0,57); «мусульманин-еврей» (0,75) и «азербайджанец-еврей» (0,82).

Понятия «христианин-русский» имеют дистанцию 1,3, что выше показателя среднего значения диапазона расстояний, составляющего 1,09. Все это хорошо согласуется с данными по самокатегоризации и идентификации, свидетельствующими о неопределенности русских подростков в вопросах религиозной идентификации.

Другая тенденция, которая прослеживается при анализе данных, заключается в том, что каждая этническая группа в большей степени сближает понятия между этнической и религиозной принадлежностью чужой для нее этнорелигиозной группы, чем для самой себя. Например, для азербайджанских подростков дистанция между понятиями

«азербайджанец-мусульманин» составляет 0,31, в то время как дистанция между этими же понятиями для еврейских подростков равна 0,31, а для русских – соответственно, 0,14. Далее, дистанция между понятиями «еврей-иудей» для еврейских подростков составляет 0,56, а для русских и азербайджанских подростков, соответственно, - 0,53 и 0,25.

Наконец, дистанция между понятиями «русский-христианин» для русских составляет 1,3, а для азербайджанских и еврейских подростков, соответственно, - 0,5 и 1,1. Данный факт можно интерпретировать следующим образом.

С одной стороны, очевидно, что каждая этнорелигиозная группа лучше осведомлена о религиозных обрядах и религиозной практике, присущих той религии, к которой члены этой группы себя относят, т.е. для азербайджанцев - это ислам, для евреев - иудаизм, для русских - христианство.

С другой стороны, как правило, большинство членов каждой группы (это явствует из данных опроса) эти ритуалы и обряды не соблюдают, что, по-видимому, и не позволяет им в полной мере отнести себя, соответственно, к мусульманам, иудеям или христианам.

4.5. Анализ результатов и выводы

Сначала отметим общие для всех трех этнонациональных групп проявления особенностей религиозной идентификации.

Наше исследование показало, что для всех трех этнических групп религиозная идентичность становится значимой, начиная с двенадцати лет, в то время как этническая идентичность значимо проявляется уже с шести лет (см. данные первого этапа исследования). Уровень религиозных знаний и представлений, верований и чувств детей и подростков, как показывает анализ результатов исследования,

варьируется в зависимости от их возраста, этнической и конфессиональной принадлежности.

Наиболее высокий уровень знаний в этой области демонстрируют еврейские, затем азербайджанские подростки, обучающиеся на родном языке. Еврейские дети обучались в еврейской школе, что, вероятнее всего, и явилось причиной их большей информированности в вопросах религиозной принадлежности, религиозной практики и обрядов. Наименее осведомленными оказались русские дети и подростки, которые, в отличие от евреев, учились в обычной школе.

Большинство русских детей и подростков не знали даже понятия «православные». В то же время, несмотря на фрагментарность религиозных знаний и отсутствие религиозных практик, большинство испытуемых относят себя к той или иной религиозной группе, в зависимости от своей национальности (в данном случае мы используем понятия «национальность» и «этничность» как взаимозаменяемые). Категория религиозной идентичности в определенной мере выступает как заменяющая национальную или этническую идентичность. Особенно это явление характерно для азербайджанских и еврейских детей. Если же учесть, что подавляющее большинство азербайджанских детей и подростков имеют слабые религиозные знания и представления, и в то же время, относят себя к мусульманам, то можно утверждать, что во многом такая «привязанность» строится на определенных когнитивно-эмоционально-аффективных комплексах, выявление которых требует более специального и глубинного анализа.

Исследование также свидетельствует, что для всех трех этнических групп детей и подростков характерен феномен внутригруппового фаворитизма; каждая этническая группа более высоко оценивает ту религиозную группу, к которой она себя относит. В то же время еврейские и русские дети и подростки более позитивно относятся к своей рели-

гиозной группе, что также согласуется с одним из следствий теории социальной идентичности [197].

В свою очередь, внутригрупповой фаворитизм не ведет автоматически к умалению чужой группы. Как еврейские, так и русские, дети и подростки позитивно относятся к мусульманам, видя в них, прежде всего азербайджанцев. В то же время они менее положительно относятся друг к другу.

В свою очередь, азербайджанские дети и подростки более позитивно относятся к евреям, нежели к русским, что, вероятно, можно объяснить сложившейся социально-политической обстановкой, когда в обществе распространен взгляд, что именно благодаря русским армяне оккупировали 20% территории Азербайджана, а в масс-медиа постоянно следуют сообщения о каких-то агрессивных действиях русских по отношению к азербайджанцам, проживающим в России.

Исследование показывает, что изменения в общественно-политической жизни еще недавно атеистического общества, проявляемые в растущем влиянии религиозных институтов и пропаганды, неминуемо ведут к усилению религиозной идентичности наших детей и подростков, которые пока еще чисто формально относят себя к той или иной конфессии. Каким конкретным содержанием будут наполняться эти формы формальной религиозной идентичности, во многом зависит от ближайшего социоэкономического, геополитического и культурного развития общества.

ГЛАВА V

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В данной главе рассматриваются основные возможные перспективные линии, по которым возможно формирование и развитие азербайджанской идентичности. В этой связи, прежде всего, имеет смысл рассмотреть теоретические аспекты национальной идентичности, связанные с формированием национализма, процессами национального и государственного строительства, а также бросить хотя бы короткий взгляд на исторические особенности развития азербайджанской национальной, этноязыковой и религиозной идентичности. Но перед этим мы рассмотрим один из важнейших эпизодов в новейшей истории Азербайджана, с которого следует вести отсчет нашей независимости.

5.1. Черный Январь – новая точка отсчета самосознания и идентичности азербайджанцев

В новейшей истории Азербайджана своеобразной точкой отсчета, от которой следует вести начало развития нового самосознания азербайджанцев, заставляющей переосмыслить свою недавнюю «советскую» историю и «советскую» идентичность, несомненно, являются события 20 января 1990 года, получившие название Черного Января. Так же, как индивиду, чтобы начать новую жизнь, порой приходится пережить стресс и психологическую травму, так, вероятно, это удел многих народов, которым для обретения независимости также приходится испытать подобные трагические ситуации. Шоковым событием для азербайджанцев явились события 20 января 1990 года.

Незадолго до распада Советского Союза, в ночь с 19 на 20 января 1990 г. в Баку произошли трагические события – ввод советских войск, повлекший за собой многочисленные жертвы среди мирного населения. В тот день, используя в качестве повода межэтнические столкновения, армия вошла в столицу Азербайджана, чтобы подавить народное движение за национальную независимость.

Об этом событии американский историк пишет так: «Советские войска получили приказ занять Баку в ночь на 20 января 1990 года и в 12:20 прибыли к баррикадам на главных дорогах, ведущих к городу, ...русские экипажи советских танков двигались по улицам Баку, убивая людей без разбора... Согласно генералу Язову, ввод войск в Баку имел целью «поддержать советскую власть».... [100, 213-215].

По официальным данным Министерства здравоохранения Азербайджана (на 25 января 1990 г.) были застрелены или раздавлены танками 106 гражданских лиц, включая женщин, стариков и детей, 677 человек получили ранения различной степени тяжести. Таковы сухие факты, за которыми скрываются трагические личные истории участников этой драмы. Восстановление и описание полной и детальной картины произошедшей трагедии – дело историков. Нас же интересовало, как наши подростки восприняли и интерпретировали события Черного Января.

Мы хотим представить некоторые данные, полученные в ходе анализа сочинений, написанных по нашей просьбе учащимися средних школ г. Баку и других районов Азербайджана и посвященных трагическим событиям 20 января 1990 г. История написания этих эссе следующая.

Спустя несколько месяцев после январских событий в местной прессе было напечатано обращение к школьникам с просьбой описать события Черного Января. На это газетное объявление отозвались сотни: было получено около 700 сочинений школьников 14-16 лет. Анализ этих эссе, как мы попытаемся показать дальше, позволил прояснить взаимо-

отношения между историей и развитием идентичности в контексте социокультурного подхода.

Черный январский день имел важное историческое и психологическое значение. Для многих, не веривших, что армия может стрелять в безоружных людей, тот день оказался шоковым, в определенном смысле переломным, в частности, для многих подростков. В качестве иллюстрации приведу выдержку из эссе школьницы из г.Барды: «Взрослые, руководители всегда старались внедрить в наши мозги, что советские законы священны, неприкосновенны. До сих пор партия, комсомол, пионер были тем, во что мы верили... Я ученица 9-го класса, а мой брат – 3-го. Но если вера потеряна, то, что будет с нами? Потерять чувство доверия – означает потерять все». Вот выдержка из другого эссе: «Когда я пришла в этот мир, я, как и другие, верила, что все принадлежит мне... Любой уголок в родном Азербайджане, более того, во всем Союзе, в Москве и других городах и регионах принадлежит мне. Я верила, что русские, армяне – братья моему народу. К сожалению, мы обманывались в течение 70 лет».

Действия армии оказали травмирующее воздействие на психику еще только вступающих во взрослую жизнь подростков. Следующая выдержка из эссе подростка, оказавшегося свидетелем вторжения войск и расстрела людей, свидетельствует об этом и может быть отнесена к типу «травмированного» или «аффективного» письма. По сути, это самоотчет об испытанном состоянии: автор бесхитростно излагает то, что ощущали и чувствовали многие: «Когда судьба смилостивится над тобой, Азербайджан? 1990 год. Я стал свидетелем кровавых событий, произошедших в Баку в ночь с 19 на 20 января. Как и все, я был шокирован этими событиями и дал себе слово, что всегда буду бороться за свободу народа. Преступники, которых мы называли «Красной Армией», пролили кровь героических сынов и дочерей нашей Родины. Каждая капля крови превратилась в

ту ночь в гвоздику. Да, никто не думал о себе в ту ночь. Их сплютила одна мысль – Родина! В тот момент наша молодежь напоминала проснувшегося льва, и этот лев думал только об одном: сделать Родину свободной. В то время люди верили «Старшему брату». И не верили, что «Преступная Армия» будет расстреливать. Но надо было верить. В тот день все могли умереть: я, ты, он. Видно, такова была судьба. Господи, зачем я не умер в тот день. Сейчас и я лежал бы, как шехид, в сырой земле. Хотя бы считал себя счастливым. Видно, умереть – не было моей судьбой. Дорогие мои братья, сестры, упокой Господи, ваши души. Эти слова могу произнести я, мой народ, тот, кто любит свою Родину. Но эти слова не имеет права произнести тот, кто издал приказ убить их. Если гнев народа против президента СССР был стократ, то теперь, может быть, усилился в миллион раз. С одной стороны, расстреливать народ, а с другой, - выражать соболезнования? Гляди, вот истинный дьявол, истинное лицемерие, подлость!!! Бедный Азербайджан. Что с тобой произошло? У меня одно желание; Пусть Азербайджан объединится, станет свободным. Давайте объединимся... Я верю, что все присоединятся к этому призыву... Если бы я знал, что моя смерть сделает Азербайджан свободным на 1 час, тотчас бы согласился...». О пережитой автором психологической травме говорит явно ощущаемое из текста чувство вины, испытываемое им [5].

Однако наша цель состоит не в том, чтобы разбирать особенности «травмированного» письма и выявлять травмы. Основной нашей задачей является анализ того, как наши молодые авторы осмысляют произошедшие события, уровень их понимания. Иными словами, нас интересовал генетический момент возникновения новой «точки» сознания, которой не существовало до определенного момента в прошлом.

Безусловно, возможны разные исследовательские подходы при рассмотрении полученных материалов.

Например, было бы, вероятно, интересно проанализировать эти материалы с точки зрения представленных архетипов или в качестве средства доступа к «коллективному бессознательному», особенностям народной психологии.

Однако, как уже отмечалось, нас интересовал именно процесс осмысления, интерпретации произошедших событий учащимися-подростками. Мы предполагали посредством анализа структуры эссе выявить уровни осмысления, понимания трагических январских событий. При этом мы исходили из следующих положений.

Согласно теоретикам нарративного анализа, повествование предполагает сюжетопостроение или сюжетосложение [180]. В свою очередь, сюжетосложение есть процедура создания некоей целостной структуры из временных элементов путем «собирания их вместе и направления в сторону заключения или окончания» [179, 140]. Как отмечает в этой связи автор: «Сюжетосложение есть средство, посредством которого рассказчик сплетает совокупность событий в единый рассказ» [179, 141].

Иными словами, повествование о каких-то событиях предполагает выполнение ряда процедур, таких как отбор эпизодов, их пространственно-временное упорядочение, продумывание начала и конца и т.п. В этом смысле сюжетосложение есть процедура, включающая в себя хронотические действия субъекта. Под ними имеются в виду действия по размещению, пространственно-временному упорядочению текста.

Следует подчеркнуть, что эти процедуры определяются не только и, возможно, не столько характером произошедших событий, сколько системой ценностей, лично-относительно-смысловыми установками и позицией личности рассказчика – автора, описывающего эти события. Именно ценностно-смысловые образования личности диктуют ей выбор тех или других эпизодов, характеризующих произошедшие события.

Иными словами, процесс сюжетосложения (пространственно-временного упорядочения эпизодов) включает в себя не просто процедуры логического рассмотрения, но и отражает ценностно-смысловую сферу субъекта.

Исходя из вышесказанного, было выдвинуто предположение, что анализ сюжетных структур эссе мог бы способствовать раскрытию особенностей и уровней смыслообразования, понимания авторами текстов описываемых событий. В связи с этим обратимся к тому, как наши юноши и подростки повествуют о произошедших событиях.

В общем, анализ содержания эссе позволяет выделить два основных типа описания Черного Января.

1) Тексты с «простой» сюжетной структурой. Тексты, относимые к данному типу, содержат два реально имевших место эпизода: ввод армии и похороны погибших на следующий день. В основном они посвящены описанию горя и печали. В некоторых эссе содержится вопрос типа: «Кто виноват в гибели людей?» Однако нет попыток найти ответы на него. По сути, авторы текстов заняты описанием эмоциональных состояний людей больше, чем попытками разобраться в произошедшем. Такого типа текстов было большинство. Следующая выдержка из эссе А.Г. может служить иллюстрацией к данному типу текстов: «Мы никогда не могли себе даже представить, что наступит день, когда сотни молодых людей в один и тот же день, в одно и то же время будут лишены жизни. Столкнувшись с жестокой реальностью жизни, прервав свой маленький срок жизни, Ильгар и Лариса также стали жертвами той ночи. В ту предательскую ночь светлый Баку стал местом пыток... В ту ночь пролилась кровь сотен невинных людей – детей, стариков, женщин, юношей и девушек. «Помогите!» «Помогите!» «Нас убивают!» Господи, откуда доносились эти невыносимые крики? Кто это кричит, просит о помощи? Матери плачут, кричат... С того дня улицы украсились красными гвоздиками. Как будто эти цветы были каплями крови

наших шехидов... 22 января шехидов похоронили в Нагорном парке. В тот день весь азербайджанский народ стекался туда. 19-20 января вошли в историю азербайджанского народа как Черный Январь.

2) Тексты с более сложной, «дифференцированной» структурой. Сюда были отнесены тексты, которые включали в себя следующий «набор» эпизодов:

а) введение (в качестве введения используются цитаты из поэтических текстов, иногда эмоционально «заряженные» вопросы типа «Кто бы мог подумать, что советская армия будет стрелять в безоружных людей?»);

б) ввод войск в Баку и его последствия (описание героизма людей, боль и горе утраты, описание природы);

в) похороны (эмоциональное состояние людей, описание природы);

г) вопросы: «Кто виноват в произошедшем?», «Кто облегчит страдания близких и родных?»;

д) поиски ответов на поставленные вопросы (полемика с московской прессой, попытки рассмотрения в историческом ракурсе, обращение к истории Азербайджана);

е) заключение (прощание с погибшими, клятвы и обещания быть достойными памяти шехидов, продолжить борьбу за свободу и суверенитет Азербайджана).

Нас особенно интересовали попытки ответить на поставленные самими же авторами вопросы.

Как показывает анализ материалов, в тех немногих эссе, где делалась попытка найти ответы на действительно непростые вопросы, авторы апеллируют к истории, реконструируют с той или иной степенью временной перспективы ряд исторических событий (к примеру, включают в свое повествование такие исторические эпизоды, как «резня, устроенная армянами националистами в Баку в 1918 году» или «захват Азербайджана российской армией в 1920 году»).

Для иллюстрации приведем отрывок из эссе ученицы 9-го класса И.М.: «20 января, кровавая субботняя ночь. Этот

день черными чернилами вписан в нашу историю... История повторяется. Произошедшие в Баку события были продолжением событий, происходивших в Азербайджане в 1918 году... В 1918 году тысячи азербайджанцев были зверски уничтожены армянской дашнакской армией, возглавляемой Шаумяном. Революционер Киров воздвиг себе памятник над телами тысяч погибших азербайджанцев. После прихода Горбачева к власти в 1985 году армяне в условиях проводимой им политики гласности получили возможность продолжения своей программы. Идея создания «Великой Армении» не давала покоя армянам. Под прикрытием лозунгов о «перестройке» они изгнали из Армении тысячи азербайджанцев из их родных домов и деревень. Эти люди пришли в Азербайджан. Мы пытались помочь им. Армяне на этом не остановились. Они начали атаковать деревни и города на нашей территории. Но Москва не делала ничего, чтобы остановить эти нападения. Москва и Горбачев больше беспокоились о падении авторитета коммунистов и усилении Народного фронта. Усиление национального сознания беспокоило Москву. Вот почему по приказу Горбачева советская армия совершила столь жестокие разрушения и погромы».

А вот выдержка из другого эссе (С.А.): «Мне кажется, что истинными виновниками наших сегодняшних бедствий являются те, кто подписал в свое время мирный договор «Гюлюстан». После этого началась русификация азербайджанских тюрок на севере и фарсизация на юге. Очередные наши беды продолжились в начале XX века. Армяно-мусульманские столкновения 1905 года, мартовская трагедия 1918 года. Последний «день казни» начался в день, когда по приказу Ленина – правителя «тюрьмы народов», диктатора, возглавившего Российскую империю, Красная армия захватила Баку в 1920 году, и он длится по сей день... Я пишу это с той целью, чтобы сказать, что истинными виновниками произошедшего являемся мы сами, наша забыв-

чивость. Мы забыли «День возрождения», над могилами жертв 1918 года раскинули парк. Как будто этого было недостаточно, мы воздвигли памятник Кирову, оскорбив дух погибших».

Как видно из представленных отрывков, наши респонденты, стремясь как-то понять и осмыслить произошедшие события, обращаются к истории. В этом плане можно сказать, что история, исторические тексты служат инструментом, позволяющим осмыслить те или иные события. Здесь следует указать на два момента.

Во-первых, на то, что если исторические тексты и являются своего рода культурными орудиями и предположительно «друзьями» человека, то в нашем случае школьники, ввиду отсутствия достаточного исторического знания, имели либо недостаток таких орудий, либо же имеющиеся орудия (исторические тексты, учебники истории) были, скорее, их «недрузьями» в силу того, что официальная история Азербайджана, преподносимая в школах в советский период, носила фальсифицированный, сфабрикованный характер. Вообще, кажется, Азербайджан был одним из наиболее пострадавших в плане культуры в советский период. По сути, национальная история Азербайджана была сфальсифицирована в угоду идеологическим целям коммунистической пропаганды.

В этой связи было интересным проследить, как будет строиться стратегия наших респондентов, которые должны были описать события, не владея достаточным набором культурных инструментов (в данном случае, аутентичных исторических текстов, аналитических материалов и т.д.), при том, что они непосредственно столкнулись с ситуацией, которая противоречит их прежним представлениям, внедряемым через школьное обучение и исторический инструктаж.

Здесь же лежит другой обнаруженный нами факт. Несмотря на усилия официальной пропаганды и контроль со

стороны государства, коммунистической идеологии не удалось, как об этом убедительно свидетельствуют материалы эссе, вытравить сознание национальной идентичности. Сам факт такого активного отклика – письменных текстов – говорит об актуализируемом чувстве национальной идентичности. Оставался, однако, открытым вопрос: «Какой тип или уровень национальной идентичности удалось сохранить нашим школьникам вопреки всеразъедающей коммунистической обработке?».

Как уже отмечалось выше, исходя из прежней концепции истории («советской» версии истории Азербайджана), нельзя было объяснить и, следовательно, осмыслить события Черного Января. Это обстоятельство, в свою очередь, не могло, хотя бы уже в силу порождения ситуации неопределенности, не вызывать усиления и провоцирования страхов, тревожности и т.п. Накладываясь на еще неокрепшие «Я - структуры» и еще неопределенную идентичность наших авторов, эти состояния, естественно, не могли не быть отражены в текстах.

Видимо, еще и поэтому большинство эссе могут быть отнесены к «эмоциональному» типу. В то же время, как показывают эссе, в них очень много обращений к историческим и еще больше к литературно-вымышленным, мифологическим героям и персонажам. Здесь использованы популярные лозунги, обращения, черпаемые из тогдашней прессы. Очевидно, отсутствие аналитических рассуждений, дефицит исторических знаний в определенной степени компенсировались очень частыми обращениями наших респондентов к художественно-поэтической традиции, к поэзии, дастанам, народным пословицам и поговоркам.

Одним словом, для интерпретации событий, явно не укладывавшихся в имеющиеся представления наших авторов, использовалось все, что, как говорится, было «под рукой»: газетные материалы, лозунги, мифопоэтические тексты, составляющие элементы коллективной памяти. Вот

выдержка из одного эссе, типичная для многих других: «О, Господи, что произошло в ту ночь? В ту ночь Бабек, Джаваншир, Наби, Хаджар появились в мире, чтобы тотчас погибнуть...».

Иными словами, объяснительная концепция событий носит в известной мере мифопоэтический характер. Как следствие, находясь в мифопоэтической плоскости и, следовательно, в присущей ей форме или уровню идентичности, наши респонденты демонстрируют соответствующий уровень осмысления событий.

Для того чтобы оценить данный уровень понимания, проявленный нашими школьниками, следует иметь, так сказать, шкалу понимания с соответствующими отметками, измеряющими уровни понимания. Такого рода шкала понимания была предложена в исследованиях Р.Карагезова [59], посвященных анализу процессов смыслообразования при чтении художественных текстов.

В работе Р.Карагезова были выявлены 4 уровня понимания или смыслообразования: первый уровень – «формальные» смыслы, характеризующие формально-логическое отношение читателя к тексту; второй уровень – «сюжетные» смыслы, характерные для читателей, «схватывающих» сюжетные линии и ритмические (повторяющиеся) элементы, но не вскрывающие содержательно уловленные ритмические моменты (не видят ценностные противоречия, заложенные в ритмических структурах); третий уровень – «авторские» смыслы, характеризующие понимание читателем символического, смыслового плана произведения; четвертый уровень – «личностные» смыслы – читатель раскрывает символические пласты произведения с вовлечением и осмыслением собственных смыслов своей жизнедеятельности, своего жизненно-биографического опыта.

Исходя из проведенного анализа эссе, можно сказать, что в некоторых из них уровень осмысления событий может быть отнесен ко второму уровню – «сюжетным» смыслам.

Но вместе с тем, большинство школьников не демонстрируют даже этого уровня, оставаясь на уровне чисто эмоционального реагирования и описания событий (описание и передача собственных эмоций, чувств и переживаний окружающих). В этой связи может возникнуть закономерный вопрос: чем объяснить такую «склонность» к описанию и передаче именно эмоциональных переживаний и чувств, при практическом отсутствии рациональных, фактологических (т.е. ссылающихся на факты) объяснений и интерпретаций событий Черного Января? Стремясь объяснить такую избирательность в выборе темы повествования, мы выдвинули два объяснительных принципа.

Первый связан с социокультурным подходом и концепцией культурных орудий [32]. Объяснение столь явной стереотипности повествования могло быть увязано с особенностями культурных орудий (в данном случае – исторических), которыми владели наши школьники. Однако этот принцип при более внимательном рассмотрении оказался не вполне достаточным и убедительным для объяснения выбора и столь высокой степени повторяемости и приверженности к одним и тем же мотивам и образам, присущим эссе наших респондентов. Ведь даже при наличии одинаковых орудий, как можно аргументировать, всегда возможно их использование на индивидуальный манер (что в нашем случае, практически, не наблюдалось).

Продолжив наши поиски, мы предположили, что, возможно, причины этого кроются в этнопсихологических особенностях народной психологии, характеризующейся особой сензитивностью к миру чувств и переживаний. Принимая во внимание данный аспект, нами был выдвинут второй принцип, который связан с понятием о культурных моделях.

Мы предположили, что столь специфическая особенность повествований, а именно отсутствие фактологической стороны с упором на «обыгрывание» одних и тех же пове-

ствовательных элементов, связанных с чувствами и эмоциями, может быть выражением более общей инварианты или схемы, которую можно отнести к культурным моделям.

Подтверждение этому аргументу мы обнаружили, натолкнувшись на некоторые исследования в области изобразительного искусства Азербайджана. Например, анализируя целый ряд культурных артефактов, принадлежащих азербайджанской культуре, таких как ковровые изделия, архитектурные памятники, художественно-поэтические произведения жанра баяты, музыкальный жанр мугам, исследователи [72] указывают на некий, характерный для них, общий принцип организации изобразительных форм, который был обозначен авторами, как «бесфоновая организация изобразительных форм».

Согласно авторам, для этого принципа характерны некая взаимодополняемость и своего рода «равноправие». Как пишут они: «...фон и форма находятся всегда в некоей комплементарности, в сущности взаимодополнения друг друга. Данное свойство изобразительной структуры увеличивает плотность информации, делает ее многоплановой» [72]. В свою очередь, характеризуя структурные особенности орнамента, как изобразительного принципа азербайджанской культуры (на материале ковров), другой исследователь отмечает: «Не останавливаясь подробно на определении орнамента, отметим, что входящие в него элементы повторяются в определенных различных ритмах, подчиняясь некоей изначальной геометрической схеме» [20, 31].

По сути дела, этим культурным артефактам присуща «нефактологичность», так сказать, «незаинтересованность» внешними аспектами реальности. В этой связи возникает вопрос, которым, собственно говоря, задаются и исследователи: «Какие характерные особенности некоторых народов привели их к так называемому «абстрактному искусству?» [72, 15].

Почему в силу каких причин данная изобразительная система отдавала предпочтение не воспроизведению, копированию, отображению реальности окружающего мира, а «геометрическим орнаментам», комбинированию структурных элементов? Пытаясь ответить на вышеуказанный вопрос, исследователи указывают на самые общие аспекты, такие как, скажем, особенности быта кочевников, или же стремятся разгадать некий смысл, зашифрованный в значениях элементов, как знаков какого-то сообщения, язык которого утрачен. Ни в коей мере не претендуя на исчерпывающий ответ, тем не менее, позволим себе высказать ряд предположений. Для этого, однако, следует вернуться к положению о том, что анализ культурных артефактов позволяет подобраться к скрытым структурам психического.

Проблема главным образом упирается в выбор единиц для анализа. В качестве такого рода единиц мы хотели бы предложить категорию хронотопа, которую успешно использовал М.М.Бахтин в литературоведческом анализе. Под хронотопом автор понимал «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе...» [27, 121].

Основываясь на вышесказанном, можно полагать, что артефактам азербайджанской культуры присуща специфическая форма пространственно-временной или хронотопической организации, свойственна выраженная ритмизованность, как вынесенная вовне комбинация повторяющихся элементов, будь то абстрактные символы, музыкальные тона, повторяющиеся сюжеты и т.п.

В контексте нашего исследования вопрос можно сформулировать следующим образом: можно ли говорить о том, что указанная особенность хронотопической структуры есть отражение или выражение некоей психологической реальности или системы, и если да, то можно ли каким-либо образом описать эту психологическую систему? Мы предпочитаем термин «система», поскольку в нем содержится

указание на момент системности, неслучайности, в то время как понятие «психологическая реальность» носит чрезмерно общий характер. Для того чтобы ответить на этот вопрос, вновь обратимся к работам Р. Карагезова [58].

Исследования Р. Карагезова (на примере анализа таких культурных артефактов, как художественные тексты и биографические дневники) позволили выделить и описать специфическую систему хронотопических действий и операций субъекта, как инструментальную основу смыслообразования при чтении художественных текстов и порождения личностных смыслов в различных жизненных ситуациях [58]. В этих исследованиях была показана функция ритма, ритмической организации, как формы общей пространственно-временной (хронотопической) упорядоченности.

В частности, было показано, что ритм, ритмическая организация выполняют целый ряд важных функций, в том числе функцию эмоционально-чувственного воздействия и весьма специфическую функцию перевода сукцессивного, то есть последовательного развертывания идеи, образа, мысли, в симультанный, то есть одномоментный, одновременный план.

Данное свойство ритма лежит, по-видимому, и в основе присущей азербайджанской изобразительной системе полифоничности, о которой пишут исследователи, то есть такой изобразительности, которой присуща многозначность, многоплановость, многомерность [72]. С другой стороны, именно благодаря ритму хаос эмоционально-чувственных впечатлений и воздействий удастся удержать и оформить в эстетический акт порождения художественного произведения.

Исходя из сказанного, можно выдвинуть предположение о том, что «ритмизированная» хронотопическая структура есть своего рода отражение весьма определенного мировосприятия и миропонимания, вернее, той модели, которая лежит в основе этого мировосприятия.

Какие черты такой модели можно выделить? Это - установка на восприятие мира, как «сложного», и стремление охватить и отразить эту «сложность» в разрезе одного момента, а также «повышенная» сензитивность, чувствительность к внутренним переживаниям, чувствам и эмоциям, и отсюда установка не на описание и прямое «калькирование» окружающего мира, а на передачу своей реакции на происходящее. То есть чувства и переживания имеют приоритетные по сравнению с внешними событиями права быть переданными и изображенными.

Довольно трудно описывать эти модели, поскольку язык не очень приспособлен к отображению подобного рода феноменов. Поэтому позволим себе метафорическое описание и условные обозначения.

В общем, если представить себе несколько принципиально возможных способов восприятия и описания мира, например, с точки зрения «внешнего» наблюдателя, как цепочки причинно-следственных событий или же восприятие мира, пропущенное чере эмоции и чувства; наконец, восприятие и описание мира, как проекции внутренних чувств и переживаний, то наша модель выглядит следующим образом: наблюдатель (художник, автор) видит сложность происходящего и при этом для него в большей степени важно не то, что произошло, а то, что он и другие при этом почувствовали и переживали.

Яркий пример подобной установки представлен в поэтическом творчестве, где в восточной традиции было обычным делом создавать произведения на один и тот же сюжет, оставляя его без малейших изменений, с теми же персонажами, что вообще-то немыслимо с точки зрения «информационно-фактологической» модели с ее установкой на получение как можно большего количества информации. Таким образом, в рамках этой модели художник, пытаясь передать опыт эмоционально-чувственных впечатлений, вынужден, не имея соответствующего языка, прибегать к

«абстракционизму» - ритмическому преобразованию исходного материала.

Было логичным предположить, что особенности данной культурной модели с ее «повышенной» сензитивностью к эмоциям и чувствам должны были бы проявить себя каким-либо образом в сфере языка, в его структурной организации, как, впрочем, и в других областях культурной жизни и практики. Некоторые имеющиеся у нас данные в области языка позволяют говорить об этом.

Например, известно, что в построении сообщения система предикатов играет центральную роль. В качестве предикатов выступает грамматическая категория сказуемого, которая, как правило, направлена на характеристику действия и в этом смысле является «объективной». К особенностям глагольной структуры азербайджанского языка можно отнести и то, что глаголы не просто характеризуют действие, но одновременно могут передавать и отношение говорящего, его состояния. «Субъективный» элемент весьма силен и проявляется в своеобразии глагольной структуры тюркских языков, о которой пишут исследователи. Так, один из исследователей отмечает: «Во-первых, вид, как глагольная категория в азербайджанском языке, существует, а во-вторых, он выражает не только то, что русский вид (совершенство, кратность), но и переход действия в состояние, направленность действия, смену субъектов и др.» [35, 34].

Другой исследователь замечает: «Категории наклонения и времени, в отличие от категории залога и вида, относятся к категориям субъективной характеристики действия, то есть выражают отношение самого говорящего к реальности или нереальности действия, а также к протеканию действия во времени по отношению к моменту речи» [26, 73]. И далее тот же автор пишет: «Таким образом, для тюркских языков характерно наличие категорий наклонения и времени не только в формах *verbum finitum* (сказуемого),

но и в причастных формах, выступающих в функции других членов словосочетаний и предложений» [26, 74].

Иными словами, особая склонность и сензитивность к миру чувств и переживаний находит свое отражение и в структуре языка. Вероятно, специальные исследования в области сравнительной структурной лингвистики, могли бы дать иные примеры проявления данной культурной модели и дополнительную пищу для размышлений.

В рамках нашего анализа достаточно уловить связь, существующую между описанной общей схемой и особенностями изложения у наших школьников. В контексте данных рассуждений нам представляется, что выявленная схема повествования отражает, хоть и в весьма усеченной форме, вышеописанную специфическую культурную модель мировосприятия. Вероятно, такое «усеченное» проявление, помимо всего прочего, связано и с тем, что наши респонденты - подростки, склонные упрощать картину мира, а не профессиональные писатели и художники.

Вывод, к которому мы приходим в итоге, гласит, что для адекватной оценки и понимания тех или иных культурных артефактов необходимо принимать во внимание особенности тех или иных культурных моделей, схем и установок, обуславливающих культурные продукты. Необходимо понять эту принципиальную установку при анализе. Ибо в противном случае можно прийти к неверным результатам.

Нельзя также говорить о превосходстве одной модели над другой или же оценивать одну модель в единицах анализа другой. По-видимому, следует говорить о разных языках культур по аналогии с тем, как М.М.Бахтин выделял разные социальные языки. Здесь, собственно, речь должна идти о взаимопонимании между культурами. Роль психологии в этом процессе незаменима.

Можно также поставить вопрос об особенностях восприятия и понимания продуктов, выражающих столь спе-

цифическую культурную модель. Очевидно, что художественные объекты, выражающие предложенную культурную модель, для которой «информирование» вовсе не является, как это принято в ряде культур, принципиальной установкой, требуют иных моделей восприятия и понимания, чем те, которые ориентированы на получение «объективной» информации. Процесс восприятия напоминает не столько дискурсивное расчленение и «схватывание» основных пунктов художественного объекта, сколько «вхождение» в соответствующие «вибрации», порождаемые специфической организацией эстетического объекта. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что, как бы мы ни ссылались на ментальные особенности наших школьников, они не могут и не должны затушевывать и оправдывать факт слабого развития у наших школьников исторического сознания, о чем свидетельствовало фактическое отсутствие рефлексии в их текстах.

Лишь немногие тексты, как уже отмечалось выше, содержат разной степени обращения к истории (начиная от вопроса о происхождении страны до событий недавнего прошлого). Среди них можно выделить также ряд эссе, в которых авторы не только, скажем, пытаются реконструировать исторические эпизоды, но и провести какие-то параллели, обнаруживают определенные повторяющиеся ритмические элементы, эпизоды (например, отмечают повторение событий 1918-1920 годов, погребение шехидов на месте, которое было кладбищем жертв дашнакской резни в 1918-1920 годы). Но даже в этих текстах, свидетельствующих о попытках осмыслить исторические события, используется очень простая схема интерпретации, которую можно выразить так: «На нас напали враги, наши люди не ожидали нападения, и что мы все должны объединиться».

Интерпретации событий, свидетелями которых оказались наши респонденты, носят, скорее, мифопоэтический характер. Хотя в некоторых из них авторы обращаются к

истории, отмечают определенное повторение событий 1918-1920 годов, они все же не могут выйти на более высокий уровень осмысления «ритмической фигуры» истории. Они не могут найти удовлетворяющего ответа на вопросы, которые сами же ставят. Объяснение, если оно и следует, сводится всего лишь к упоминанию аналогичных событий, происходивших в 1905 или 1918 годы. Иными словами, хотя часть респондентов демонстрирует способность к выявлению некоторых ритмических элементов истории, однако, в силу ряда причин, и они не могут выйти на более высокие уровни осмысления, так сказать, «символических» аспектов истории. В этой связи, как пример попытки «символического» прочтения исторических эпизодов, можно сослаться на известную работу З.Фрейда «Моисей и монотеизм».

Работая над этой книгой в период, когда нацистские преследования евреев резко усилились, Фрейд в письме к Арнольду Цвейгу в 1934 г. пишет: «Столкнувшись с новыми преследованиями, задаешься вновь вопросом, как евреи стали теми, кто они есть, и почему они вызывают эту неумирающую ненависть. Я вскоре нашел формулу. Моисей создал евреев» [162, 36]. И далее автор излагает свое видение исторических событий в контексте развиваемой им формулы, которую здесь нет необходимости приводить.

Конечно, можно соглашаться или нет с фрейдовской интерпретацией событий, но заслуживает внимания сама идея З.Фрейда, согласно которой объяснение нацистских преследований может быть объяснено через осмысление прошлого и, в частности, прошлого, представленного фигурой Моисея. В этом смысле работа З.Фрейда «Моисей и монотеизм» является попыткой понять происходящие события посредством осмысления исторической повторяемости, так сказать, «ритмической фигуры» истории.

Ведь, по сути, только осмыслив «ритмическую фигуру» истории, извлекая смысл из опыта, можно надеяться на развитие, на то, что подобное не повторится в будущем. В

противном случае, как справедливо писал М. Мамардашвили [71], мы будем обречены на бесконечную дурную повторяемость одних и тех же исторических и личных трагедий. К сожалению, анализ эссе показывает практически отсутствие такого уровня понимания.

Одной из главных причин подобного положения является отсутствие, как уже говорилось ранее, необходимого «набора» культурных орудий – исторических, аналитических материалов, – на которые могли бы опереться наши авторы. Более того, имеющиеся орудия – учебники по истории – были насквозь фальсифицированы и не могли помочь в получении целостной исторической картины. Этим еще раз хочется подчеркнуть важность создания необходимого инструментария для развития личности и идентичности, в данном случае – учебников истории, аналитических обзоров.

В этой связи важность создания действительно инновационных учебников истории, развивающих аналитические способности учащихся, не может быть переоценена. Важнейшим компонентом этих учебников должна явиться их поливариантность или «многоголосие», т.е. возможность включения в их содержание не одной, а нескольких версий исторических событий, или передача событий с разных точек зрения. В этом случае возможно появление более объемного взгляда на собственную историю и лучшее ее понимание. Опасения, что это может привести к ослаблению или даже к утрате национальной лояльности, с лихвой перекрываются возможностями развития национального самосознания. Вопрос в том, какой «проект идентичности» мы выбираем. Другими словами, выбор проекта идентичности во многом зависит от того, какие нарративы предоставляет общество в пользование своих членов.

О важности нарративов в развитии идентичности пишут многие авторы. В частности, пытаюсь раскрыть взаимоотношения между нарративами, разного рода повествованиями и процессом формирования идентичности, неко-

которые исследователи указывают на роль нарративов в формировании «я» или «я-концепции» [180].

Выделяя в качестве важного средства достижения идентичности, повествования, истории о своем «Я», Д. Полкингорн пишет: «Среди различных типов повествований, равно как опирающихся на факты, так и вымышленных, порождаемых структурированием повествований, история о собственном «Я» субъекта является центральной, придающей смысл и идентичность индивидам» [180, 146]. Исследователь предлагает рассматривать «я» или «я – концепцию» как повествовательную, нарративную конфигурацию, благодаря которой различные эпизоды и события структурируются в связную целостность.

Учитывая значимость, придаваемую многими исследователями роли исторических нарративов в развитии национальной идентичности, нам представлялось важным хотя бы в краткой форме рассмотреть и проанализировать некоторые учебники по истории, созданные в постсоветский период, а также провести сравнительный анализ учебников по истории, появившихся в советский и постсоветский периоды.

5.2. Исторические нарративы как инструменты формирования национальной идентичности

Как подчеркивают многие исследователи [207], исторические нарративы, в первую очередь школьные учебники по истории, служат своеобразными культурными орудиями, которые могут существенным образом влиять на формирование национальной идентичности. В некотором роде, учебники истории для средних школ выполняют в совре-

менном обществе ту функцию, которую когда-то играла Библия для формирования еврейской идентичности¹.

Прекрасно описана роль библейских нарративов в создании еврейской идентичности у широко известного писателя и ученого А.Азимова, который пишет: «Именно благодаря Иезекиилю произошло весьма знаменательное событие – событие, беспрецедентное в истории, которое объясняет – даже больше, чем вавилонская терпимость, – выживание евреев. С древних времен само собой разумелось, что когда народ оказывался побежден, его боги были побеждены тоже; и когда народ изгонялся и терял чувство национальной принадлежности, его боги умирали тоже. Это и случилось с израильтянами, которых выслал Саргон двумя столетиями раньше.

С иудеями этого не случилось. Земля была потеряна, Храм потерян – и все же Иезекииль убежденно утверждает, что это произошло не потому, что их Бог оказался слабым или потерпел поражение. Он был просто недоволен евреями и потому наказывает их. Когда наказание кончится, Он все восстановит, а тем временем евреям лучше поучиться вести себя хорошо.

Под руководством Иезекииля ученые люди среди еврейских изгнанников (книжники) начали перелагать еврейские легенды и исторические воспоминания в письменную и организованную форму в соответствии с той схемой истории, которая, по мнению Иезекииля и других влиятельных людей, была правильной. Так родились в своей нынешней форме ранние книги Библии» [18, 143-144].

¹ Касательно роли Библии в формировании еврейской идентичности П. Коннертон отмечает: «Ядро еврейской идентичности построено на отношении к последовательности исторических событий, о которых повествуют и которые прославляют две наиболее популярные среди евреев книги – Старый Завет и Еврейский молитвенник» [127, 45-46].

Пожалуй, единственное, что отличает эти нарративы от учебников истории, - большая свобода в опоре на мифологические представления и чувства.

Применительно к Азербайджану, стране недавно вновь приступившей к национальному и государственному строительству, да еще в условиях войны и оккупации части своей территории, можно сказать, что проблема школьного обучения истории особенно остро стоит на повестке дня.

Учебники по истории Азербайджана действительно представляют особую проблему. Дело в том, что написанный в советское время учебник истории Азербайджана являлся одним из ярких образцов советского метода фабрикования истории для нужд государства. Как известно, в Советском Союзе история, как учебный предмет, являлась, вероятно, самым контролируемым и фальсифицируемым школьным предметом. В этом ряду история Азербайджана, преподносимая в школе, являлась одной из наиболее фальсифицированных и сфабрикованных историй, имеющая мало общего с исторической правдой.

Вполне естественно, что в постсоветское время «история СССР» была изъята из школьной программы и заменена на «Историю Азербайджана». Причем изложение отечественной истории в первые годы после распада СССР, ввиду отсутствия новых учебников, а старыми пользоваться было нельзя, носило субъективный характер и определялось установками того или иного учителя, вынужденного самому решать, что и как преподносить учащимся. Собственно говоря, поэтому история была исключена из числа предметов для сдачи как школьных, так и вступительных экзаменов в вузы. Однако постепенно государство стало брать под свой контроль преподавание истории в школе, и в настоящее время изданы новые, переработанные учебники истории Азербайджана. Но прежде, чем перейти непосредственно к рассмотрению особенностей нарративов, представленных в

этих учебниках истории, следует отметить ряд обстоятельств, сопутствующих созданию учебников истории.

При создании школьных учебников истории, как отмечают многие исследователи, играют свою роль разные силы и факторы. Вопросы о том, какие принципы должны быть положены в основу учебников истории, являются предметом острых дискуссий во многих обществах даже с долгой традицией государственности и устоявшейся историографией. Это вызвано той ролью, которую учебники истории могут играть в формировании национальной идентичности граждан своей страны.

Двумя полюсами, создающими напряжение в дискуссии о том, как учить истории, являются: преподносить в школе единую, упрощенную и непротиворечивую версию исторических событий или же способствовать развитию навыков анализа, исторического критического мышления. Похоже на то, что многие работающие в сфере образования (учителя, методисты, чиновники) более склонны поддерживать первую точку зрения. Даже в США, где общество традиционно считается «многоголосым», открытым к диалогу и критике, недавно возникшие страхи «разъединения Америки» усилили голоса сторонников обучения единой истории, как средства воспитания граждан страны.

Естественно предположить огромное количество сложностей, возникающих при составлении новых учебников истории для Азербайджана. Они вызваны как отсутствием единой и общепринятой концепции истории Азербайджана, так и относительной молодостью отечественной историографии, основы которой заложены в середине XIX века А.А. Бакихановым.

Авторам новых учебников истории предстояло привести в соответствие разные, часто противоречащие друг другу исторические версии, согласовать факты и построить цельный и согласованный нарратив. В данном случае нас интересовал вопрос о том, какие принципы лежали в основе

конструирования новых исторических нарративов. Для анализа взяты несколько учебников истории Азербайджана, изданных в постсоветское время - для 9-х, 10-х и 11-х классов общеобразовательной школы.

Выбор этих учебников определялся тем, что они посвящены событиям XVIII - XX веков, периоду в истории Азербайджана, который был сильно искажен либо же вообще отсутствовал в советском учебнике истории.

Например, в предисловии к учебнику по истории Азербайджана для 10-го класса авторы так оценивают свою задачу: «Еще в недавнем прошлом наши книги по новой истории были лишь досадной и жалкой копией учебников, написанных в научных центрах бывшего Советского Союза, ввиду чего этап новой истории Азербайджана был превращен в историю стачечно-забастовочного движения. О национально-освободительном движении и самой истории в них давался искаженный материал справочного характера, поэтому уделение в настоящей книге должного внимания зарождению национального движения, его слияния с поступательным развитием истории мы считаем естественным» [42, 4].

Даже беглый взгляд читателя позволяет увидеть, что в новых учебниках добавлено много нового материала. Они выгодно отличаются от прежнего, советского, как объемом, так и содержанием.

Так, советский учебник по истории Азербайджана для 7-8-х классов средней школы, выпущенный в 1975 году, содержит всего 167 страниц и охватывает период с древности по вторую половину XIX века [43]. Причем в нем не освещается период, относящийся к середине XVIII века, т.е. ко времени возникновения независимых азербайджанских ханств. Этот учебник фактически являлся дополнением к основному учебному курсу «История СССР», который, на самом деле, был историей России. Для сравнения: если взять современные учебники по истории Азербайджана, то только

периоду со второй половины XVII века до XX века посвящены три отдельные книги, соответственно: для 9-го класса – 256 с., для 10-го – 280 с. и для 11-го – 384 с.

Рассматривая советский учебник по истории Азербайджана, можно выделить также следующий момент: его главный смысловой и идеологический «лейтмотив», определявший подбор и описание фактов и событий – весьма примитивно понимаемая «дружба народов».

Исходя из этой упрощенной идеологической установки, учебник был призван продемонстрировать совместную борьбу закавказских народов против поработителей; огромные трудности и испытания, выпавшие на долю народов Кавказа, для которых приход России, в конечном счете, явился благом, избавившим их от опасностей и нападений со стороны могущественных соседей.

Вот как, например, интерпретируется вторжение России в Закавказье в параграфе «Поход Петра I в прикаспийские области» в советской версии учебника по истории Азербайджана: «Дальнейшее развитие в этот период получили связи между Россией и народами Кавказа. Побывавшие тогда в Азербайджане многие путешественники неоднократно отмечали благожелательное отношение населения, особенно горожан, к России. К русской ориентации склонились грузинский царь Вахтанг VI, многие представители знати Ширвана и Гянджи, и некоторые дагестанские феодалы. Тесные связи с Россией поддерживали купечество и феодалы Армении. В начале XVIII века рядом феодальных правителей Кавказа велись переговоры с правительством России. В ходе этих переговоров обсуждалась возможность похода русских войск в Закавказье, говорилось о необходимости их поддержки местным населением. Одержав победу над Швецией, весной 1722 г. Петр I отправился в поход на юг и прибыл в Астрахань. Отсюда сушей и морем русские войска двинулись в Закавказье. В августе Петр I с войсками приблизился к Дербенту. Правитель города в торжественной

обстановке вручил Петру I ключи от крепости. Из Баку, Шемахи, Тбилиси, Еревана в Дербент прибыли представители различных слоев населения с просьбами о принятии в подданство России. Грузинский царь отправился в Гянджу, навстречу русским войскам. Азербайджанское и армянское ополчения гянджинцев и карабахцев были готовы присоединиться к нему. Однако вскоре Петр I был вынужден остановить продвижение русских войск на юг. Они испытывали продовольственные затруднения. Возникла новая угроза войны со стороны Швеции. В такой обстановке Петр I вернулся в Петербург. Летом 1723 г. русские войска под командованием генерала Матюшкина овладели Баку. Это очень обрадовало Петра I. На улицах Петербурга по этому случаю были устроены торжества. В том же году в Петербурге послом Ирана был подписан договор, по которому к России переходили прикаспийские области Азербайджана и Ирана. Эта территория была присоединена к Российской империи. Русские войска укрепились на западном и южном побережье Каспия» [43, 81].

Иную трактовку тех же событий мы встречаем в постсоветском учебнике истории (для 9-го класса). В параграфе «Оккупация Россией прикаспийских областей Азербайджана» читаем: «Наконец, 18 июня 1722 года Петр I выступил в поход из Астрахани. Русская армия двигалась в двух направлениях - морским и сухопутным путем. На дербентском пути русские подверглись нападению Султана Махмуда, но отбили атаку и сожгли шесть сел. Такими разрушительными набегами захватчики стремились напугать местное население. Русская армия, вступившая в Азербайджан, не встретила серьезного сопротивления со стороны ослабленного сефевидского войска... Мастерски используя религиозный фактор, Петр I объявил **христианскому населению** (выделено в учебнике - прим. авт.) Южного Кавказа, что целью похода является **освобождение** (выделено в учебнике - прим. авт.) их от гнета мусульман. 15 июня 1722 года Петр I

опубликовал на азербайджанском языке «Манифест» и отправил его в Ширван и прикаспийские области. В «Манифесте» снова скрывались истинные цели похода. Петр I старался убедить шиитское население прикаспийских областей в том, что он является другом сефевидского шаха, и целью похода является установление благополучия в этих местах... Такая изворотливость Петра I вначале склонила часть населения прикаспийских областей на сторону России. Немалую роль в этом вопросе сыграли армянские посланники, верой и правдой служившие императору на Южном Кавказе. 15 августа 1722 года русская эскадра достигла Дербента. 23 августа сухопутные войска без боя заняли город. Наиб Дербента Имамгулу бек вручил русскому царю ключи от крепости. В письме сенату Петр I написал, что был сердечно встречен жителями города. Но влиятельные феодалы Азербайджана были сторонниками оказания сопротивления русской армии» [41, 45-46].

В этом тексте больше деталей и несколько по-иному расставлены акценты. Кажется, что эти два текста как бы полемизируют между собой, находятся в диалоге-споре. Для подтверждения этого предположения рассмотрим другой фрагмент из учебников по истории, касающийся прихода османской армии на Кавказ.

Вот что пишет советский учебник о приходе османской армии в Азербайджан: «Сопротивление народных масс Закавказья сдерживало продвижение турецких захватчиков, но не могло остановить его. После упорной борьбы турки захватили Нахичевань, Ордубад, Гянджу, Хой Ардебиль. На захваченных землях Азербайджана турецкие феодалы установили невыносимо тяжелый режим. Завоеватели взымали здесь многочисленные налоги и подати. В это время в Нахичевани, Тебризе, Гяндже, Казахе и многих других областях ощущался острый недостаток продовольствия. Везде повысились цены на зерно. Турки преследовали шиитов и христианское население. В Ширване и Шеки захватчики

приказали христианам носить на груди отличительный желтый жетон. Все это усиливало ненависть населения к поработителям. Широкий размах получило антитурецкое движение в Карабахе и Ширване. В 1728 г. в Ширване, Карадаге, Ардебиле, Халхале, Мараге и других местностях вспыхнули восстания против турецкого ига» [43, 82].

Об этих же событиях в постсоветском учебнике истории для 9-го класса пишется несколько по-иному.

В параграфе «Завоевание османами западных земель Азербайджана» читаем: «После подписания Стамбульского договора Османское государство ввело в Южный Кавказ свои войска по всей границе. Не смотря на потери, османские войска летом 1724 года овладели Салмасом, Хоем и Марандом. ...В октябре того же года Иреванская крепость, среди населения которой преобладали азербайджанские турки, а вскоре и города Нахчыван и Ордубад, а также жители Газаха и Борчалы добровольно приняли османское подданство... Азербайджанский народ жил с надеждой навсегда избавиться от притеснений иноземных завоевателей. С этой целью в 1723-1725 годах население северо-западных районов Азербайджана обратилось к османам и настоятельно просило у них помощи. А подручные царизма – армяне поддерживали связи непосредственно с Россией и обещали помочь ей в завоевании Южного Кавказа, в том числе и других областей Азербайджана. В мае - августе 1724 года 161 представитель армянского населения Южного Кавказа обратился к Петру I и русскому командованию в Баку с письмом о помощи. Соппротивление христианского населения Южного Кавказа, хоть и замедлило продвижение в глубь страны, но не смогло предотвратить его» [41, 52]. Примечательно, что почти в тех же выражениях, в каких советский учебник писал о приходе русских на Кавказ, авторы постсоветского учебника пишут о вступлении Османской империи в Азербайджан.

Как можно видеть из приведенных фрагментов, в постсоветских учебниках, кроме добавленных новых фактов, дана новая интерпретация уже известных событий. Прежде всего, это касается истории азербайджано-армянских отношений, которые ознаменовались в начале (1905 г. и 1918 г.) и в конце XX века (1988-1994 гг.) столкновениями, насилием и войной на этнической почве.

В советском учебнике истории азербайджано-армянским столкновениям 1905 и 1918 годов уделялось немного внимания. В полном соответствии с идеологической линией КПСС они трактовались в контексте критики колониальной имперской политики царской России, стравливавшей народы между собой и таким образом отвлекавшей их от революционной борьбы.

Между тем, в постсоветском учебнике истории для 10-го класса (1998 года издания) событиям 1905 года посвящен отдельный параграф «Политика национальной резни в Азербайджане». Надо сказать, что, с одной стороны, авторы в нем придерживаются прежнего советского объяснения происходивших событий. Так, параграф начинается со следующих утверждений: «Из предыдущих уроков известно, что бакинские рабочие решили в связи с «кровавым воскресеньем» провести всеобщую стачку и вооруженные демонстрации... С целью организации национальной резни в Азербайджане правительство разработало специальный план мероприятий... В национальной резне, организованной царизмом в Азербайджане в 1905-1906 гг., дашнаки являлись орудием и составляли лишь видимую часть айсберга. На самом деле национальная резня была акцией, подготовленной и осуществленной на государственном уровне. Она была непосредственно спровоцирована царем и его высокопоставленными чиновниками на Южном Кавказе» [42, 190].

Вместе с тем, в отличие от советского учебника, в новом сделана попытка не просто рассказать о событиях, но как-то связать их в целостное повествование. Как можно

судить по нижеприведенному отрывку, в основе повествования лежит следующая интерпретация: «Азербайджанцы подвергаются внезапному, неожиданному и предательскому нападению со стороны вероломных врагов. Они объединяются и побеждают врага».

Так, авторы, продолжая тему, пишут: «Одна из причин того, что царизму удалось реализовать планы национальной резни, состояла в своеобразном понимании азербайджанцами гуманизма и добродушия, в их излишней доверчивости. Коварные и продажные армяне легко их обманывали, заключая перемирие в одном уезде, устраивали резню в другом. С помощью армян-добровольцев из Ирана и Турции армяне укрепляли свои вооруженные отряды. Но, несмотря на это, потери армян были более ощутимыми. Одна из главных причин этого заключалась в героизме и бесстрашии азербайджанской молодежи» [42, 191]. В подтверждение этого заявления авторы приводят новые, умалчиваемые в советском учебнике факты: «В начале февраля 1905 года, накануне национальной резни в Баку, армяне всюду пропагандировали идею кровожадности и дикости мусульман. Армяне использовали все средства и методы для изгнания азербайджанцев из родных очагов. 2 февраля азербайджанец по имени Агарза был застрелен армянами. Полиция не прореагировала на этот факт, что привело ко второму преступлению. Солдат-армянин, сопровождавший заключенного-мусульманина на следствие, застрелил его. Эти убийства были совершены по заранее согласованному плану. Они стали первыми искрами для начала массовой резни. В тот же день были убиты один армянин и один русский. Начались ожесточенные бои между армянами и азербайджанцами... За бакинское поражение армяне решили отомстить азербайджанцам в Нахчыване... Армяне внезапным нападением стремились посеять панику среди азербайджанцев. В ходе боя 5 мая 1905 г. трое были ранены, а один убит... Результаты сражения в Баку и Нахчыване разочаровали армян. На

этот раз они решили отомстить мусульманам, проживающим в городе Эриване и окрестных регионах... Эриванские азербайджанцы не ожидали повторения и здесь подобной резни, и поэтому заранее не предприняли никаких защитных мер. 24 мая, внезапно напав на азербайджанскую часть города, армяне убили 11 человек. Для спасения эриванских азербайджанцев от геноцида армян из соседних уездов Турции и Ирана в сторону Эривани двинулись мусульмане-добровольцы. Несмотря на слабую вооруженность и отсутствие необходимого боевого опыта, добровольцы храбро сражались, нанося армянам ощутимые удары» [42, 192-193].

В принципе ту же самую повествовательную схему мы видим при описании событий, связанных с армяно-азербайджанскими столкновениями в 1918 году, представленными уже в другом учебнике по истории Азербайджана для 11-го класса (2002 года издания). Описание этих событий с некоторыми различиями строится почти аналогично тому, что содержалось в предыдущем учебнике о событиях 1905 года. Разница в изложении лишь в том, что в отличие от событий 1905 года в мартовских событиях 1918 года, армянские националисты, пользуясь поддержкой большевиков, могли безнаказанно творить беспредел и убивать азербайджанцев.

Но при этом следует подчеркнуть, что отмеченная ранее интерпретационная схема настолько могущественна, что даже в последнем случае повествование довольно далеко от так называемого «жертвенного» нарратива. И это при том, что даже параграф озаглавлен как «Геноцид азербайджанцев в марте 1918 года». Он начинается так: «В марте 1918 года социально-политическая обстановка в Баку обрела крайне напряженный характер. Партия «Мусават» превратилась в самую влиятельную политическую партию на Южном Кавказе. Ее упорная борьба за территориальную независимость и политическую власть серьезно беспокоила Бакинский Совет во главе с Шаумяном. Шаумян и его единомышленники

старались, учинив резню по национальному признаку, ослабить социальную базу партии «Мусават» и расправиться с национальным движением в Азербайджане... Соединения армянских большевиков-дашнаков в различных частях Баку начали проводить митинги и собрания против азербайджанцев... 30 марта в 16 часов 40 минут собравшаяся возле армянской церкви группа дашнаков первая открыла огонь по мусульманам. Рано утром 31 марта колонны большевиков-дашнаков напали на населенные азербайджанцами кварталы «Кирпичхана», «Маммедли» и другие. Они начали обстреливать эти кварталы с воздуха и моря, применяя самолеты и артиллерию военных кораблей... Армянские шовинисты учинили расправу над мирным мусульманским населением. Жители азербайджанских кварталов были изрублены саблями. Геноцид, совершенный в марте 1918 года большевистско-дашнакскими соединениями во главе с С. Шаумяном, был организован с целью нанесения смертельного удара по идее независимости Азербайджана... Несмотря на все это... Мартовская трагедия показала народу настоящую сущность антиазербайджанской политики Бакинского Совета... У азербайджанского народа усилилось стремление к национальному единству и независимости» [40, 10-16]. Мы вновь видим в этом повествовании ту же традиционную схему интерпретации: вероломные враги нападают на азербайджанцев, убивают, причиняют ущерб людям.

Теперь обратимся к тому, как строится повествование о последних столкновениях и армяно-азербайджанской войне в 1988-1994 годов. Этим событиям посвящено несколько глав учебника по истории для 11-го класса (2002 год). Их можно разделить на происходившие в советский и постсоветский периоды.

Известно, что конфликт возник еще в советский период вследствие сепаратистских действий армянского населения Нагорного Карабаха вскоре после объявленной

Горбачевым «перестройки». В указанном учебнике истории Азербайджана читаем: «Остерегаясь грядущего усиления мощи Азербайджана...руководство Советской империи разожгло очаг конфликта в Нагорно-Карабахской Автономной области. ...Для проведения в жизнь планов по созданию «Великой Армении» за счет азербайджанских земель все националистические армянские организации и комитеты во главе с партией «Дашнакцютун» расширили свою деятельность. Первыми жертвами национальной розни вновь стали азербайджанцы, проживающие в Армении... Вдохновленные этими событиями, армяне Нагорного Карабаха начали проводить митинги и демонстрации... Отважные сыны Нижнего Карабаха, не выдержав трагичности положения своих братьев по крови, начали выступления с целью наказывать вероломных соседей, вытеснить их из Нагорного Карабага, однако, по указанию коммунистического руководства, эти выступления были пресечены» [40, 268 - 269].

Приведенный отрывок служит хорошей иллюстрацией к выявленной нами схеме интерпретации. Та же схема наблюдается при описании демонстрации в Баку в ноябре 1988 года. В параграфе «Народное движение» авторы пишут: «Углублялся общий кризис, объявивший всю империю. Для спасения СССР от распада империя предпочла традиционную тактику: «разделяй и властвуй». Поощрение Центром массовой депортации наших соотечественников из Армении, сепаратистских устремлений в Нагорном Карабахе стало причиной возникновения народного движения в Азербайджане» [40, 272-273].

А вот как описаны события 20 января 1990 года, вошедшие в историю как Черный Январь, когда советские войска были введены в г. Баку.

«Москва готовила расправу над народом, поднявшимся на защиту своих земель... Продолжались нападения на погранпункты со стороны Армении... Убийство 13 января в г. Баку армянином двух азербайджанцев еще более обострило

обстановку. Армян стали преследовать. Часть из них покинула город... Советские войска и армянские военные формирования напали на Нахчыван... В тот же день Президиум Верховного Совета СССР принял указ о введении в Баку с 00 часов 20 января чрезвычайного положения. Однако указ в целях разгрома и устрашения народа не был объявлен. ... Тем, кто символически перекрывал улицы города Баку, не могло прийти в голову, что против безоружных людей будет применена боевая техника. В ночь с 19 на 20 января советская армия напала на Баку, устроив кровавый погром. В Баку и других районах были убиты 131 человек, 744 человека было ранено, 400 человек арестовано, четверо пропали без вести. В знак протеста против Черного Января была объявлена 40-дневная общенациональная забастовка... Азербайджанский народ понял, что единственный путь к свободе – это восстановление государственной независимости» [40, 276-278]. Итак, вновь используется схема, согласно которой азербайджанцы стали жертвой своей доверчивости.

И, наконец, описание войны с Армений, следствием которой явились оккупация армянами 20% территории и сотни тысяч беженцев, потерявших кров и средства к существованию. Вот как это описывается в параграфе - «Карабахская война. Углубление политического кризиса», который начинается со следующих слов:

«Азербайджан с первых дней провозглашения независимости строил свои отношения с другими государствами на основе принципов неприкосновенности государственных границ, территориальной целостности, решения спорных проблем мирным путем, невмешательства во внутренние дела других государств... Вместе с тем, власть не смогла проводить сбалансированную, учитывающую интересы крупных государств на Южном Кавказе политику, не получила от них поддержку для своевременного решения карабахской проблемы. Поэтому предотвратить войну не удалось. Провозглашение в сентябре 1991 г. марионеточной

«Нагорно-Карабахской Республики» и лояльное отношение к этому международного сообщества еще более подстегнули аппетиты армянских сепаратистов. Начав боевые действия, они захватили стратегически важные пункты... Батальоны самообороны, не обладавшие боевыми навыками, необходимым вооружением и боеприпасами, были вынуждены избирать оборонительную тактику и не могли противостоять русским и армянским вооруженным силам» [40, 313-314].

Конечно, можно утверждать, что история описана таким повторяющимся образом, потому что реальная история была такой. Азербайджанцы много раз подвергались разным нашествиям и нападениям извне. Армяне, как это подтверждено и западной историографией, всегда служили проводниками на Кавказе сперва царской политики, а потом российской, именно они являлись инициаторами конфликта с азербайджанцами, захватили часть территории Азербайджана.

Одной из причин возникновения такой повествовательной схемы, ее распространенности в коллективной памяти азербайджанцев как раз и является то, что она отражает их исторический опыт. Суть в том, что эта схема играет важную роль в создании повествований о прошлом, влияя на отбор фактов и интерпретацию событий. Причем такой принцип распространяется даже на те случаи, которые, как кажется, не очень ему соответствуют. Проблема в том, что в этом случае, получая упрощенную версию исторических событий, индивиды лишаются возможности осмыслить исторический опыт и извлечь из него уроки. Несколько упрощая, можно сказать, что если мы не смогли осмыслить события 1905 года, то вынуждены вновь и вновь переживать подобные события в 1918 году, а затем в 1988 году.

Как мы видели из приведенных выше фрагментов, интерпретация событий в новых учебниках истории строится пока по «зеркальному» принципу: как полемика с советским учебником истории. Но если последний характерен крайним

упрощением и даже фальсификацией событий, то новые учебники истории, если будут следовать только принципу «опровержения» прошлой версии, также не смогут дать своим читателям полноценную картину исторических событий. Иными словами, авторы новых исторических учебников, которые предназначены для подрастающего поколения граждан независимого Азербайджана, должны взять на вооружение более тонкие и разнообразные критерии при написании школьных учебников истории.

Положительным моментом в оценке новых учебников является то, что нынешние учебники по истории Азербайджана содержат новый материал и новые факты, которые отсутствовали советских изданиях. Однако, с другой стороны, им не хватает стройности, целостности, последовательности и связности изложения. В них все еще много противоречий, когда один фрагмент текста вступает в противоречие с утверждением, которое читатель встречает буквально на предыдущей или следующей странице. Очевидно, это мешает возникновению у школьников ясной и стройной картины происходивших событий.

Вероятно, со временем количество явных противоречий будет неуклонно снижаться. Но при этом довольно серьезной является проблема, как описывать армяно-азербайджанские конфликты прошлого и настоящего. Их изложение в наших учебниках, как можно видеть из представленных выше фрагментов, очень часто страдает примитивностью объяснения вызывавших их причин. К сожалению, объяснения, которые дают авторы учебников, по сути, не отличаются по своему уровню от тех эссе, которые мы анализировали в параграфе Черный Январь.

Совершенно ясно, что изложение нашей истории имеет не вполне удовлетворительный уровень, который мало что дает нашим школьникам в понимании прошлого и настоящего их Родины. Представляется важным раскрыть каждый исторический пласт на высоком научном уровне, с привле-

чением современных знаний и представлений об этнических конфликтах, национализме, развитии наций и построении национальных государств.

Мы полагаем, что, только вооружив нашу молодежь современными знаниями о прошлом и происходящих в современном мире сложнейших процессах, мы окажем ей услугу в более глубоком и объективном понимании реальных событий и явлений, в том числе в борьбе с армянским национализмом.

5.3. Взгляд на развитие национальной идентичности в Азербайджане с точки зрения социокультурного подхода

Если вернуться к нашим экспериментальным данным и резюмировать их, то можно сказать, что они свидетельствуют о наличии достаточно выраженной формы национальной идентичности. В то же время остается под вопросом «содержание» данной формы национальной идентичности. Чтобы раскрыть это содержание, вероятно, следует более внимательно рассмотреть понятия «нация», «национальность» и другие сопряженные с ними категории.

Один из наиболее известных исследователей в данной области дает следующее определение нации: «Это воображаемое политическое сообщество, и воображается оно как что-то неизбежно ограниченное, но в то же время суверенное» [21, 30]. В свою очередь, Рос Пул пишет: «Нация это не только форма сознания, это также форма самосознания. Как члены нации осознают друг друга посредством нации, они также осознают и самих себя. Если нация есть воображаемое сообщество, она также есть форма идентичности. Как воображаемое сообщество, она существует в качестве объекта сознания... Как форма идентичности, она существует в качестве вида осознания индивидом себя и других. Для того, чтобы понять эту двойную форму существования, нам надо

выйти за рамки понятия воображения к понятию культуры» [181, 13].

Иными словами, понимание нации увязывается Р. Пулом с понятием культуры. В этом отношении три культурных аспекта стоят в особой связи с тем, что следует понимать под нацией. Эти три главных аспекта, которые, по мнению Пула, «конституируют» нацию, следующие: понятие о «родине», исторические повествования или общая история и, наконец, наличие национализма.

Азербайджанцы имеют свои специфические, выражаясь термином А.Смита, «этноистории», свое представление о Родине и определенные формы национализма - патриотизма. В этой связи следует отметить некоторые причины, способствовавшие процессу этнической самоидентификации и консолидации азербайджанцев.

Во-первых, во многом этому способствует тот факт (на первый взгляд парадоксальный), что Северный Азербайджан, начиная с 20-х годов XIX столетия, был завоеван Российской империей.

Культурно-религиозные и этнонациональные различия между русскими и коренным населением края являлись весьма контрастирующими. Помимо этого, политика дискриминации «мусульман», «татар», проводимая российским правительством, также служила немаловажным фактором для возникновения осознания коренным населением края собственной этнической идентичности.

Следует добавить, что хотя российская имперская политика руководствовалась известным принципом «разделяй и властвуй», объективно она способствовала преодолению существовавшей до этого раздробленности между ханствами и интеграции земель под единым, хотя и русским, правлением.

Наконец, бурный индустриальный рост Баку и развитие капитализма внесли свой вклад в консолидацию этнической идентичности азербайджанцев. В этом процессе

поистине большую роль сыграла сформировавшаяся на стыке XIX - XX веков национальная интеллигенция, которая всячески стремилась «высвободить» этническую идентичность из пут наднациональной мусульманской идентичности. Дальнейшие бурные исторические события 20-х годов прошлого века, поставившие Северный Азербайджан под власть Советов, оказали свое воздействие на формирование этнонациональной идентичности азербайджанцев.

Характеризуя этот процесс, следует отметить, что в Советском Союзе процесс национального строительства начался в 1924 году с попыток провести в жизнь сталинскую национальную политику, в рамках которой каждая республика или автономная область должны были обрести свою национальную идентичность, а государственная власть — помогать им в выработке их специфической идентичности и менталитета.

Но при таком подходе (национализме сверху) не было возможности превратить местные народности из примитивных сообществ в современные нации, поскольку они отказывались принимать провозглашенную советским государством национальную идентичность, основанную на русификации. Вместо этого они настаивали на сохранении своих обычаев и верований, одним словом, собственной культурной идентичности.

Тем не менее, вопреки ожидаемой отмене всех различий и «замене» их «классовыми», как это могло бы следовать из марксистской идеологии, ограниченная государственно-культурная автономия, предоставленная коммунистами Северному Азербайджану, позволила азербайджанцам развивать свою культуру, образование и язык, создать свою бюрократию.

Безусловно, все это делалось в сталинский период - искусственными, иногда насильственными мерами, подспудная цель которых заключалась в уничтожении всякой памяти о тюркском единстве и родстве, ведь Сталину везде

мерещился «пантюркизм». Именно поэтому он инициировал замену латинского алфавита в Северном Азербайджане на кириллицу вскоре после того, как Турция перешла на латиницу, которая недавно была вновь принята уже в независимой республике.

Говоря о национальной идентичности, следует различать национальную идентичность, основанную на этничности, и национальную идентичность, основанную на гражданстве. Большинство западных стран исповедуют гражданский национализм и гражданскую идентичность. Исторические особенности развития Азербайджана, который стал родным домом для целого ряда этнических групп, делают наиболее привлекательным выбор в пользу гражданского национализма.

Во многом это возможно благодаря специфическим формам коллективной памяти и идентичности, оформившимся в Азербайджане.

Наиболее решающее значение в сохранении этой идентичности должно быть отведено именно культуре, понимаемой в самом широком смысле слова, – сюда входят не только язык, литература, фольклор, музыка, но и культура быта и поведения, традиционная кухня и семейные взаимоотношения. Именно культура оказалась исключительным по своей силе фактором, воспрепятствовавшим этнической аннигиляции азербайджанцев [188].

Исследователи особо отмечают роль сказок и народных сказаний, которые в азербайджанской семье, по традиции, рассказывают женщины [143]. Известно, что язык и культура в форме народных сказаний и легенд, поэзии, фольклорных песен и колыбельных были хранилищем коллективной памяти [56], позволившей азербайджанцам сохранить и развить свою коллективную идентичность.

Помимо культуры, языка и государства в формировании азербайджанской национальной идентичности, несомненно, одной из важных «составляющих» является рели-

гия, отношение к исламу. Поэтому остановимся подробнее на этом вопросе.

5.4. Перспективы развития Религиозной идентичности в Азербайджане

С момента обретения независимости в 1991 году азербайджанское общество претерпело определенные изменения, которые коснулись и конфессиональной сферы. Ислам, находившийся в Советском Союзе под жестким контролем государства и подвергавшийся дискриминации, в суверенном Азербайджане получил возможность для свободного развития.

Первые же годы независимости были отмечены религиозным «бумом». Стали реставрироваться старые и возводиться новые мечети, массовыми тиражами издаваться религиозная литература, на радио и телевидении стали регулярными передачи, посвященные исламу, а глава государства и другие высшие должностные лица совершили хадж – паломничество в священный для мусульман город Мекка. Религиозные праздники приобрели статус почти государственных, значительно возросло число интересующихся, особенно среди молодежи, религией.

Причины наблюдаемого религиозного бума многообразны. В условиях экономического кризиса, отсутствия уверенности в завтрашнем дне, огромном числе трагедий войны, обесценивания прежних моральных норм и ценностей многие в обществе с надеждой восприняли религию, и в частности, ислам, как своего рода «отдушину» и средство для сохранения и возрождения духовных ценностей народа. Такая же картина религиозного «всплеска» наблюдается во многих других постсоветских государствах. Однако было бы ошибкой полагать, что в азербайджанском обществе сформировалось единое, гомогенное отношение к исламу.

Отношение к исламу, при всей внешне выраженной

картине религиозного «бума», носит в азербайджанском обществе довольно противоречивый амбивалентный характер. Особенно ярко эта амбивалентность проявляется в дискуссии по поводу включения преподавания основ ислама в школьную программу. В этой связи предпринятые меры и высказанные сторонами мнения в защиту своей позиции заслуживают рассмотрения.

Сторонники пропаганды ислама в школе аргументировали это необходимостью более широкой опоры на религию как на высший фактор духовного развития народа. Однако, несмотря на их усилия (был даже подготовлен специальный учебник), данный проект не реализован, что объяснили тем, что Азербайджан является светским государством, где религия отделена от государства. Поскольку же школы являются государственными, то и религия в них преподаваться не должна. Достаточно того, что существует курс всеобщей культуры, истории, в рамках которого детям преподносят сведения о мировых религиях. Интересно то, с каким трудом принималось это, в общем, верное решение. Дискуссия показала, насколько велик в обществе разброс мнений в отношении ислама.

Следует отметить, что в азербайджанском обществе отношение к исламу всегда было довольно напряженным и неоднозначным. Например, хорошо известна резко отрицательная позиция, которую занимали на рубеже XIX-XX веков многие видные представители азербайджанской интеллигенции – М.Ф.Ахундов, Сабир, М.Д.Мамедкулизаде, Н.Н.Нариманов: в исламе они видели угрозу развитию национального сознания, национальной идентичности, без чего едва ли можно было рассчитывать на построение национального государства, гражданского общества и научный прогресс.

Свою историческую задачу зарождавшаяся национальная интеллигенция видела в том, чтобы помочь «высвободить» национальную идентичность из наднациональ-

ной мусульманской идентичности. Немаловажным обстоятельством являлась и вера в просвещение, фактор «прогресса общества», присущие той эпохе. Отсюда проистекает и та исключительно негативная позиция, которую занимала азербайджанская интеллигенция в лице лучших своих представителей по отношению к религии вообще и к исламу, в частности.

Еще более ожесточенную борьбу с исламом повела установленная в Азербайджане в 1920 году советская власть. Была объявлена и претворялась в жизнь программа «культурной революции», одной из целей которой являлось насаждение атеизма. Мечети уничтожали либо превращали в склады, конфессиональная литература изымалась, были запрещены преподавание религии и исполнение религиозных обрядов в школах, запретили религиозные праздники и обряды. В обществе старались создать впечатление об исламе как о предрассудке, признаке невежества и «темноты», который должен неминуемо «отмереть» по мере ликвидации безграмотности и научно-технического прогресса. Однако даже столь решительная борьба с религиозными культами, проводившаяся в советский период, не смогла искоренить до конца народно-религиозные представления и верования, являющиеся, вероятно, неотъемлемым элементом человеческой экзистенции.

Таким образом, к моменту обретения независимости в 1991 году азербайджанское общество характеризовалось широким спектром отношений к религии: от атеистических убеждений до наивно-религиозных верований и практик. Какие же отношения с исламом могут возникать на данном историческом этапе развития азербайджанского общества? Очевидно, что та задача, которую ставила перед собой национальная интеллигенция в прошлом столетии, оказалась во многом решенной. В азербайджанском обществе сформировалась достаточно устойчивая национальная идентичность, развилось национальное сознание.

Об этом свидетельствуют результаты нашего исследования по изучению особенностей развития национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков. Уже к девяти годам у большинства азербайджанских детей формируется категория национальной идентичности – «азербайджанец». Начиная с двенадцати лет, у детей формируется категория мусульманской идентичности, которая становится второй по значению после национальной. Иными словами, в сознании детей появляется довольно прочная связь между понятием «быть азербайджанцем» и «быть мусульманином». Наш вопрос о том, можно ли быть азербайджанцем и не мусульманином, часто ставил наших респондентов в тупик, хотя исторически так сложилось, что в Азербайджане живут этнические группы, исповедующие разные религии и в то же время считающие себя азербайджанцами.

В нашем исследовании (см. главу IV) также показано, что подавляющее большинство детей имеют весьма смутное представление об исламе и не практикуют его. Причисление себя к мусульманам происходит, по большей части, на основе формального признака – этнического происхождения, рождения: «Я – мусульманин, потому что родился в семье азербайджанцев». Иными словами, для наших респондентов этническая принадлежность выступает основой для отнесения себя к мусульманам. Следует отметить, что данная «связка» между этнической и религиозной идентичностью присуща не только детскому, но и обыденному сознанию вообще, хотя, строго говоря, с религиозной точки зрения только соблюдение заветов, выполнение ритуалов должно считаться основанием для причисления себя к той или иной конфессии.

В этой связи «религиозность» наших респондентов можно, вероятно, обозначить термином «латентная» или «формальная» религиозность, когда индивид категоризует себя как «мусульманин» хотя практически не знает, что это

такое. Такая ситуация «латентной» религиозности таит в себе немало угроз для общества, поскольку всегда сохраняется шанс на мобилизацию масс посредством популистских лозунгов, а также разного рода псевдоучителями веры, лже-пророками.

Риск возрастает, если принять во внимание, что и сам ислам в традиционной форме, претендуя на тотальный охват и детальную регуляцию всех сторон человеческой жизни, таит в себе потенциальную угрозу возникновения фундаментализма. Именно эти стороны ислама, а точнее, безоговорочное следование каждой букве Корана, его внеисторическое и внеконтекстуальное восприятие - назовем это принципом «абсолютности» - и стремление к детальной регламентации человеческой жизни и жизни общества (мусульманская экономика, шариатский суд) - назовем это принципом «тотальности» - еще столетие назад подвергались беспощадной критике азербайджанских интеллектуалов.

Другое дело, что в пылу полемики эти критики игнорировали ту позитивную роль, которую религия, в том числе ислам, являясь специфическим инструментом нравственного и культурного развития, может играть в обществе. Именно в такого рода культурных инструментах нуждается наше общество, переживающее глубокий нравственный и духовный кризис. Однако традиционный ислам в той форме, о которой уже говорилось (принципы «абсолютности» и «тотальности»), вызывает достаточно амбивалентное отношение в азербайджанском обществе.

За прошедшие сто лет азербайджанское общество во многом изменилось, вырос его образовательный и культурный уровень, изменился и окружающий мир. Благодаря глобализации значительно усилился извне поток новых идей, норм и ценностей. Естественно, чтобы в таких условиях ислам мог быть востребован азербайджанским обществом, он должен претерпеть определенные модификации и

реформы, так же, как в свое время подобное произошло с христианством. Только будучи контекстуализирован, то есть введен в определенный социокультурный и исторический контексты, и модифицирован, то есть приспособлен к запросам азербайджанского общества, ислам может конкурировать с идеями и ценностями других культур и цивилизаций. В противном случае мы окажемся свидетелями того, как более образованные слои общества, не находя созвучия своему опыту в традиционном исламе, станут обращаться к другим конфессиям. Этот процесс уже идет, на что жалуются мусульманские религиозные деятели.

Однако речь должна идти не о том, чтобы запретить деятельность разных миссионерских групп, как это предлагают некоторые исламские религиозные деятели. Вряд ли такая политика запретов поможет серьезно повысить обращение к исламу, дело заключается не в активности миссионеров, а скорее, как в непривлекательности традиционного ислама, так и в деятельности наших формальных служителей этой конфессии.

Возвращаясь к вопросу, каким может быть отношение к исламу в современном азербайджанском обществе, можно ответить так: это отношение, и прежде всего у интеллигенции, должно смениться с пассивного, благодушного внимания стенам муллы на конструктивный и критический диалог с ним, с тем, чтобы ввести ислам в рамки современного контекста, нашего опыта и наших потребностей.

Исторически сложилось так, что Азербайджан оказался тем регионом, где соприкасаются Запад и Восток, Азия и Европа. Являясь своего рода мостом и посредником между различными культурами и цивилизациями, наша страна довольно успешно играла роль медиатора, катализирующего процессы инноваций в мусульманском мире. Достаточно вспомнить, что впервые на мусульманском Востоке индустриализация, балет, демократическая республика, симфоническая музыка, женщина-драматург и многое другое

появились именно в Азербайджане. Возможно, что в будущем именно в Азербайджане будет дан импульс к реформации и модернизации ислама.

5.5. Формирование идентичности как фактор государственного и национального строительства

Степень легитимности, эффективности современных государств в значительной мере зависит от того, насколько государства преуспели в формировании чувства национальной идентичности у своих сограждан.

Выше уже говорилось о том, что Советский Союз оказался не в состоянии добиться создания «советской» идентичности, «*homo soveticus*». Для Азербайджана советский период был характерен образованием неких урезанных форм национальной идентичности, разделенности на кланы и этнические группы. Возникновение национальных государств, в том числе Азербайджанской Республики, заново ставит вопрос о необходимости формирования национальной идентичности среди своих сограждан. В этой связи представляется нелишним рассмотреть, хотя бы вкратце, опыт, накопленный более «продвинутыми» в этом процессе национальных и государственного строительства, западными странами. Ниже приведены некоторые наши размышления об этом опыте.

Сразу следует отметить иллюзорность представления о том, что нации и национальные государства существовали «издревле» и всегда. Идея национального государства родилась не столь давно, в конце XVIII - начале XIX столетий. Краеугольным камнем, легшим в ее основу, явилось положение о том, что «нация», то есть люди, связанные общими культурными нитями, происхождением и территорией, должны управлять собой сами в рамках государства.

Эта идея, осуществившись на практике, привела к возникновению современного мира национальных госу-

дарств, сменивших средневековые формы правления в виде королевств или империй. Таким образом, национальные государства – продукт сравнительно недавнего исторического прошлого и принадлежат современности (эпохе модерна). Точно такими же продуктами эпохи модерна являются и такие унифицированные атрибуты национальных государств, как пограничный пост, паспорт или национальный гимн.

Средневековый мир с его сложными, сегментированными формами лояльности не имел управляемых из единого центра и имеющих свои четко структурированные границы политических образований. При этом вовсе и не предполагалось, что эти формы средневекового правления могут воспроизводиться по всему миру. Фактически, для средневекового сознания не существовало понятия о мире, как о целостности в современном смысле слова, поскольку для средневекового сознания мир исчезал за неизведанной кромкой темноты.

Это весьма отличается от современных представлений или понятий о мире, репрезентирующих мир не только как физическую тотальность, но и как политическую и моральную целостность. В этом плане установившийся статус национальных государств, как морально конституированный порядок, заполнил голое пространство земного шара именно в эпоху современности. Впрочем, факт сравнительно недавнего исторического происхождения часто замалчивается, особо не рекламируется, поскольку практически любое национальное государство претендует, скорее, на свою «естественно данную», чем исторически возникшую, форму суверенности, которая якобы осуществилась, как идущее из древности предназначение.

Стоит ли говорить, что порой для «обоснования» своей претензии национальные элиты предпринимали огромные усилия и проявляли чудеса изобретательности. Социальные историки собрали огромное количество свидетельств того,

как европейские нации для подтверждения своей «древности», в течение XVIII и XIX веков, в период, когда происходило их формирование, занимались постоянным изобретением традиций. Этим самым новые политические образования в виде национальных государств публично и символически декларировали свою древность и свою «естественную данность». Дополнительный импульс этим усилиям по легитимизации новых политических образований придавал факт утраты прежних форм легитимности, опиравшихся на монархию, как Богом данную форму правления. Отказ от монархии означал утрату прежней «богоданной» легитимности, которая сменилась на не менее мифическую, идущую «издревне» легитимность.

В действительности подлинные причины возникновения национальных государств сложны и многообразны. О них стоит сказать особо, поскольку они связаны с социально-психологическими условиями развития национальной идентичности.

В литературе можно встретить различные объяснения причин возникновения национальных государств. Так, например, Э.Геллнер указывал на такие факторы, приводящие к возникновению национальных государств, как индустриализация и потребность в единой, централизованной системе образования [139]. Б.Андерсон подчеркивал роль печати и грамотности населения [21]. Э.Манн отмечал роль распространения грамотности, но добавлял наличие торгового капитализма [165]. П.Кеннеди отмечал военные преимущества, которыми обладают централизованные национальные государства, способные мобилизовывать и набирать солдат на более универсальной основе, что позволяет придать мобилизации массовый характер. Если донациональные государства в форме королевств или империй имели армии, состоявшие из наемников, то Франция, как указывает автор, одна из первых ставшая в результате Французской революции 1789 года тем, что мы называем национальным госу-

дарством, впервые смогла мобилизовать население на иной, национальной основе, что отчасти объясняло ее военные успехи [160]. В свою очередь, А.Смит акцентировал внимание на важности наличия предсуществующих становлению наций таких этнических общностей, как «этни» [191].

Хотя эти и другие авторы порой оспаривают утверждения друг друга о том, какой фактор лежит в основе создания национальных государств, все согласны с тем, что такие политические образования появились относительно недавно, принадлежат современности, хотя историческое наследие также играло свою роль. Так, в некоторых странах Запада, например, во Франции и в Англии, абсолютистская монархия задавала рамки для создания современного государства.

В процессе создания государства нового типа происходило выравнивание, сглаживание многих политических, экономических и социальных различий и разделений: правовая система, рыночные отношения, валюта, языки стандартизировались в максимально возможной форме. Надо сказать, что этот сложный процесс нивелировки занимал довольно длительное время и носил достаточно ограниченный характер. Еще Алекс де Токвиль отмечал, что казалось бы однородное в этническом отношении население Франции до Французской революции 1789 года «было разделено на множество водонепроницаемых отсеков, маленьких, замкнутых частей, каждая из которых зорко следила за своими интересами и не принимала участия в общей жизни всего общества» [цит. по 114, 25]. Заметим, что только 50 процентов населения говорило на французском языке, остальные - на разных диалектах. Другой пример - в Италии на момент объединения страны в 1880 году лишь небольшая горстка населения говорила на «стандартном» итальянском языке. Среди политических лидеров того периода бытовала даже такая сентенция: «Мы создали Италию, теперь надо создавать итальянцев».

Исследователи часто указывают в качестве решающей силы государственного и национального строительства на такое явление, как национализм. Национализм способствовал созданию национальных государств, которые, в свою очередь, делали и продолжают делать все возможное в поддержку национализма. При этом вовсе необязательна поддержка национализма в его крайних националистических формах (таких как фашизм, правые националистические движения). Национализм – это идеология современного мира, который состоит из национальных государств, разделивших земной шар между собой (за исключением Антарктики). В свою очередь, если земной шар покрыт национальными государствами, то логично предположить наличие огромного числа представлений, дискурсов, образов и способов мышления, которые направлены на принятие и поддержку таких политических образований. В этом смысле национализм не есть идеология, привязанная к отдельным странам, а более универсальное явление. Национализм – это интернациональная идеология, которая распространилась повсеместно.

Как любая идеология, стремящаяся объяснить социальный мир, представить его случайность как выражение некоей «закономерной» данности, национализм опирается на существующие представления, дискурсы, образы и способы мышления в качестве факторов, делающих современный мир национальных государств естественным фактом человеческого бытия, вернее, его социального окружения. Как следствие, мир национальных государств и национализм есть не только политическое образование, но также явление психологическое.

Так, А.Гидденс следующим образом определяет национализм: «Под национализмом я понимаю феномен, который главным образом является психологическим – привязанность индивидов набору символов и убеждений, подчеркивающих общность среди членов данного политиче-

ского порядка» [140, 116]. Из этого определения видно, что А.Гидденс связывает психологические условия национализма с таким неустойчивым и прерывистым моментом, как субъективное чувство привязанности. Но национализм также имеет постоянные и довольно прочные социально-психологические основы, которые позволяют воспроизводить нацию как устоявшуюся. Прежде всего здесь следует упомянуть о том, что национализм предоставляет индивидам новые формы идентичности.

Скажем, если в эпоху средневековья, при средневековом крепостном праве каждый крепостной был привязан к определенному участку земли и к определенному феодалу, то теперь, в современную эпоху, оказывается, что каждый житель привязан к одной, «общенациональной» земле и одному правительству. Иными словами, мир национальных государств требует новых форм человеческой привязанности и лояльности; теперь каждый индивид должен обладать национальной идентичностью, которая связывает его с одной и, как правило, только с единственной, национальной общностью. Эти представления о национальной идентичности и идентификациях присущи не каким-то отдельным видам национальных государств, наоборот, они носят эндемичный характер, так сказать, «внутренне» присущи самому миру национальных государств. Как пишет в этой связи Э.Геллнер: «Для современного человека иметь национальность так же обязательно, как иметь нос и уши... Иметь национальность не является прирожденным свойством человека, но так получилось, что это как бы стало таковым» [139, 6].

Национализм стал действительно идеологией современного мира, который не только позволяет разным народам думать о себе как об отдельных нациях, заслуживающих своего независимого государства, но также способствует созданию воображаемой и единообразной общности людей, которых относят к той или иной нации. Национализм спо-

способствует созданию общего представления о «нации», подпитывающего политическое воображение различных национальных движений [114].

Из сказанного следует, что воспринимать национализм только в терминах социальных движений, которые стремятся нарушить существующую классификацию национальных государств, означает рассматривать нечто более общее сквозь узкую призму. Национализм вовсе не является «избыточным» феноменом, наоборот, он есть общее идеологическое условие современного мира. Он есть международная идеология в том смысле, что распространен не только среди народов, но и потому, что представляет и делает «естественным» мир национальных государств. Иными словами, национализм охватывает идеологические формы и социально-психологические привязанности, посредством которых статус нации и национальные государства могут воспроизводиться.

Если учесть интернациональный характер национализма как идеологии, распространенной по всему миру, то для его понимания следует обратить внимание, прежде всего на его «обычные», а не эксцессивные, характерные для националистических, фашистских движений формы. Ибо, фокусируясь на крайних формах, мы рискуем упустить из виду те стороны и свойства национализма, которые характерны для повседневной жизни, делающей национализм «естественной средой» обитания человека.

В контексте нашего анализа национализм следует рассматривать как источник, питающий воображение и мышление обычных членов «воображаемых общностей», к каковым следует отнести современные национальные государства. На важность социально-психологических измерений национализма указывает введенное в свое время Б.Андерсоном понятие о «воображаемой общности». Уже по той простой причине, что для того, чтобы была «воображаемая общность», нужны акты коллективного воображе-

ния, которые «изобретают» национальное общество. Как отмечает в этой связи Б.Андерсон: «Нация всегда понимается как глубокое, горизонтальное товарищество» [21, 32].

Однако Б.Андерсон не конкретизировал социально-психологические измерения, принимающие участие в создании коллективного понятия об этой горизонтальной связи. Что способствует тому, что нация воспринимается индивидами как «глубокое, горизонтальное товарищество»? При ответе на этот вопрос мы должны, очевидно, задаться также вопросом о том, как работает коллективное воображение, а еще какие темы или представления будут индивидом воображены.

Некоторую подсказку в понимании характера этой психологической реальности дает нам упомянутый ранее А.Гидденс, заявлявший о важности социально-психологических основ национализма. В своей работе он говорит о «глубоко заложенных идеологических предпосылках» национализма и намекает, что «именно вокруг точек пересечения между дискурсивным сознанием и «живым опытом» будет происходить компоновка идеологическими последствиями национализма» [140, 56].

Это замечание означает, что обыденные способы выражения («дискурсивное сознание») и переживания мира («живой опыт») будут наполняться националистическими значениями, создавая среду, для которой кажется «естественным» иметь национальные идентичности. Это, в свою очередь, значит, что исследователи должны обратить особое внимание на те способы, какими создаются социально-психологические основы, поддерживающие статус нации внутри обычного дискурса. В связи с этим возникает следующий вопрос: «Какие националистические элементы вложены в дискурсивное сознание?».

Тут следует еще раз подчеркнуть, что мы рассматриваем национализм как международную или, если угодно, интернациональную идеологию. Потому что если исходить

из узкого взгляда на национализм и рассматривать только экстремальные националистические движения, то можно прийти к ограниченному выводу о том, что существенные характеристики национализма связаны со стереотипами, которые прославляют ингруппу и рассматривают аутгруппу как презируемых врагов. Однако национализм, как международная и «банальная» идеология, включает в себя нечто большее, чем воображение ингрупп и аутгрупп: «мы» и «они» должны быть воображены как нации, и поэтому сам статус нации должен быть воображен [21] .

Так же, как известное утверждение о том, что не существует расизма без его теорий, так и национализм состоит не только из отдельных стереотипов, но и включает в себя некоторые теории или представления. При этом они вовсе необязательно должны быть признаны полноценными теориями, поскольку являются предположениями о естественности наций в мире национальных государств на уровне здравого смысла. Так, статус нации и «мир наций» должны быть воображены, ибо это дает «нам» возможность не только вообразить «себя» как группу, но и, что более важно, вообразить «себя» как национальные «мы».

Итак, воображение «нашей» нации есть наиболее очевидный аспект национализма. Националистическое воображение конструируется вокруг первого лица во множественном числе, поскольку оно есть воображение того, кто «мы» есть. Это включает в себя воображение собственной личности, своего «я» и связывание его с категорией, как это описано в теориях социальной идентичности и социальной самокатегоризации. При этом сама категория имеет свое значение, ибо любая ингруппа не может быть воображена как нация.

Национальная группа – это особый вид группы, так как идея статуса нации включает в себя воображение общности, как обладающей уникальной пространственно-временной идентичностью и претендующей иметь право на политиче-

скую независимость. Как писал А.Смит, для того чтобы возникло чувство национальной идентичности, население «следует учить тому, кто они, откуда они произошли и к чему они идут» [192, 184]. Исследователями собрано достаточное количество материалов, свидетельствующих о том, как рост национализма сопровождался созданием мифов, коллективной памяти. Коллективное запоминание (как и коллективное забывание) достигается благодаря созданию общих историй, которые описывают нацию, как отдельную общность, и таким образом придают смысл настоящему, по мере того, как создают прошлое. В этом плане нация воображается как уникальная общность со своей исторической судьбой и родиной.

В этой связи должно быть сконструировано чувство особенности для того, чтобы «наша» нация воспринималась как отличающаяся от других наций. Например, в Англии, по свидетельству М.Биллига [114], в создании этого чувства национальной особенности у англичан важную роль играл такой фактор, как наличие королевской семьи. Автор приводит многочисленные высказывания рядовых англичан, твердо убежденных в том, что у них не было бы нации без королевской семьи. Именно по этой причине большинство англичан не поддержали идею отказаться от института королевской власти, ибо что тогда отличало бы их от других наций.

Конечно, нации могут существовать и без такого символа, как королева-мать. У национальных государств и без этого существуют огромные возможности для поддержания среди своих сограждан чувства национальной идентичности. Так, во многих странах чувство национальной принадлежности ежедневно поддерживается газетами и телевидением, которые пестрят сообщениями политического характера. Национальные политики делают особый акцент на своей приверженности интересам нации. В этой связи можно сказать, что сегодня национализм задает рамки и язык почти для

всех политических дискуссий. Едва ли могло бы быть иначе, учитывая, что нации есть политические образования.

При этом нет необходимости обращаться к грандиозным мифическим темам для воскрешения в памяти чувства нации, политикам достаточно использовать ставшие клише выражения типа «мы». «Мы» - значит нация, это и подобные ему выражения настолько стали обыденными и не замечаются житейским сознанием, что их даже редко делают предметом специального исследования. И если столь легко просмотреть идеологическое содержание, скрывающееся за этими словами, так это и есть достижение национализма. Понятие «национализма» должно давать возможность с легкостью говорить и так же легко выслушивать подобные речи, которые заполняют политическое дискурсивное сознание во всем мире.

Однако «мы» предполагает «их». В дополнение к задаче вообразить свою ингруппу, как национальную группу, национальная идентичность предполагает и необходимость вообразить аутгруппы. Дело в том, что это два неразрывно связанных процесса. Невозможно вообразить одно (ингруппу) без того, чтобы не представить себе другое (аутгруппу).

На самом деле в социально-психологической литературе существует обширная дискуссия на тему того, что первично, а что вторично: то ли сперва происходит связывание своего «я» с категорией ингруппы и лишь затем дифференциация с аутгруппами, то ли это процессы, идущие параллельно и взаимосвязано. Теория самокатегоризации, о которой речь шла в предыдущих главах, полагает, что побуждение к получению положительной внутригрупповой самоидентичности является психологически первичным по сравнению с дифференциацией от внешней группы; эта мотивация ведет к принятию индивидом категории ингруппы, и уже отсюда к дифференциации от соответствующей внешней группы.

Однако эта теория не включает в свое рассмотрение использование языка и особенно применение групповых категорий в речевой практике. Хотя даже при поверхностном взгляде можно заметить, что использование социальных категорий и их приложение к самому себе на уровне языка предполагает различие между ингруппой и аутгруппой.

Это можно наблюдать в практических речевых высказываниях о «нашей» нации: использование «мы» для указания на нацию предполагает конструирование «их», и наоборот. В таких случаях нет причины предполагать, что «мы» более первично, чем «они», поскольку обе категории в речи совпадают, то есть это как бы одновременный процесс. В этой связи следует прояснить следующий важный момент.

Из наших экспериментов, например, следовало, что ингрупповой фаворитизм у детей необязательно связан с очернением аутгруппы. Однако в исторической реальности, как свидетельствуют историки, все происходило не так, как у детей; нации создавались в сознательном противопоставлении друг другу. Как отмечает М.Биллиг: «Исторически мифы о нации имеют тенденцию развиваться по мере ее создания в противопоставлении к другим нациям. Нации перенимают национальные формы других наций, но делают это так, чтобы провозгласить свою национальную самобытность. Это особенно очевидно для наций, которые освобождаются от колониальной зависимости... Стоит отметить, что даже такая развитая нация, как британцы, создала многие свои современные национальные символы... в сознательном противопоставлении французской модели создания нации. Любопытно отметить, что первая в Великобритании карикатура, изображающая Джона Буля, как «англичанина», также содержала изображение француза; первый настолько же толстый и богатый, насколько второй тощий и бедный... Идентификация со своей ингрупповой карикатурой есть также идентификация в отношении к соперничающему Другому. Подтверждение своей нации достигается

через отрицание. Иными словами, нет необходимости вообразить чью-либо особенность, пока это не есть отделение от «других», воображаемых совершенно отличающимися» [114, 190].

Таким образом, как мы видим, существуют принципиальные различия в том, как происходят процессы развития национальной идентичности на уровне когнитивных процессов и так, как они протекали в истории. Исторический контекст и особенности речевых практик, которые изолированы и не рассматриваются в когнитивных теориях социальной идентичности и самокатегоризации, вносят свои коррективы в процесс развития такого вида социальной идентичности, как национальная. М.Биллиг как раз и хочет подчеркнуть, что языковой дискурс, насыщенный в эпоху национализма новыми националистическими значениями, вносит свою логику и задает свои рамки для развития национальной идентификации и идентичности.

Все это говорит о том, что дискурсы о национальной группе – ее история, культура, интересы – вовсе не невинны, как это может показаться на первый взгляд. Они одновременно содержат как подтверждение, так и отрицание, ибо воображая «нас», они также воображают Других. Например, М.Биллиг выявил, что британские семьи, рассуждающие о монархии, не просто повторяют мифы о нации. В их рассуждениях постоянно присутствовало противопоставление другим: «наша» монархия – «настоящая»; «наша» история более древняя, чем «их»; американцы завидуют «нам» и т.д. [114]. Но для того, чтобы делать такие утверждения, другие страны и народы должны также быть представлены в воображении. Если «их» нет, тогда нет и нашей особой судьбы или предназначения. Воображение национальной общности есть также воображение границ и таким образом Других – за границами.

Наконец, новые нации не придумывают создание нации заново, но каждая новая нация, провозглашая свою

уникальность и самобытность и пытаюсь получить признание со стороны авторитетных наций, копирует всеобщий образец для выражения различий. Флаги, гербы, гимны и военная униформа следуют общепринятому, условному образцу, который символизирует частные варианты. Символизируя эту подражательную частность, новый флаг указывает на универсальность: новая нация (независимо от ее географического или экономического положения) стала «настоящей» нацией, присоединившись к «мировому сообществу» наций.

В литературе, посвященной глобализации, часто можно встретить мнение об упадке национальных государств, о том, что наступает эпоха транснациональных корпораций, свободного передвижения капиталов, рабочей силы, товаров и услуг. В качестве примера ссылаются на современную Европу, для которой характерно стремление к преодолению государственных образований.

Действительно, все больше и больше прерогатив отбирается у национальных государств и делегируется таким надгосударственным объединениям, как Европейский Союз, Совет Европы и другие межгосударственные ассоциации и объединения. При этом движущей силой в преодолении государственных границ служит, как правило, именно логика экономического развития. В этой связи неудивительно, что Европейский Союз тратит огромные средства на финансирование различных программ по формированию у населения стран - членов Евросоюза новой идентичности - гражданина Европы. Но здесь следует сделать уточнение, что, хотя современные правительства и государства имеют меньше пространства для маневра, национализм все еще продолжает сохранять свою потенциальную идеологическую силу.

Итак, можно заключить, что национализм - это сложный психологический процесс, который опирается на целый ряд социально-психологических условий и закономерностей развития национальной идентичности, которые

следует принимать во внимание народам, вовлеченным в национальное и государственное строительство.

Важнейшей задачей, стоящей перед Азербайджаном, является достижение не только социального или экономического роста, но и национального строительства, то есть создание полноценной нации, обладающей своим национальным государством. Надо отметить, что создание национального государства является важным достижением для любого народа. Ведь на земном шаре имеется гораздо больше народов и культур, чем государств. В действительности с момента окончания второй мировой войны появилось не так уж много новых государств, включая даже тех, которые возникли после распада Советского Союза.

Между тем, важное отличие между процессами национального строительства в Европе и в Азербайджане заключается в том, что эти процессы в Европе происходили задолго до роста требований в защиту демократических прав. Нации уже существовали, как относительно целостные, связанные общества. Когда страны «старушки Европы» решали свои проблемы национального строительства, в мире отсутствовали сколько-нибудь развитые международные организации и институты, призванные защищать права национальных меньшинств. В результате в то время во имя государства совершалось огромное число этнических ассимиляций, принуждений к смене идентификаций, которые не порождали сколько-нибудь значительного международного резонанса и протеста.

В странах, сравнительно недавно обретших независимость, задача национального строительства, которая является первой в повестке дня, сталкивается с необходимостью введения демократических институтов. Однако во многих случаях, особенно при этническом многообразии страны, процессы национального строительства и демократизации в известной мере вступают в противоречие друг с другом. Об этих противоречиях заговорили только недавно.

Многие теоретики модернизации в 50-60-х годах XX столетия полагали, что существует реальная возможность создания нации. Считалось, что лояльность локальна или что субнациональные, этнические общности под воздействием требований развития, будут проникаться всеохватывающей лояльностью к государству и возникновением чувства национальной идентичности. Но они не учитывали стойкость этнических сентиментов и лояльностей. Когда-то Карл Маркс и его последователи считали этничность неким эпифеноменом, продуктом отсталости общества, который сменится классовой солидарностью рабочих. Однако нигде в мире этого не произошло.

Некоторые этнически локальные общности доказали свою упрямую неподатливость таким изменениям. Точно таким же образом классовая солидарность нигде не упразднила этническую преданность, как основу для политической мобилизации. Наоборот, национальная идентичность и классовая солидарность зачастую оказались подчинены именно этническим интересам.

В современном мире этничность создает почву для особенно напряженных конфликтов. Отсюда создается впечатление, что создание нации в современных исторических условиях - это проект, который обречен на неудачу, за исключением тех немногих государств, что имеют в культурном плане гомогенное население. Пожалуй, справедливо то, что в подобных условиях государство должно проводить тщательно выверенную политику в области национального строительства. Особенно это верно по отношению к Азербайджану, стране, которая в отличие от классических государств Старого Света, решавших свои проблемы государственного и национального строительства пару веков назад, сталкивается с теми же проблемами, но уже в условиях глобализации, с одной стороны, и сильного межнационального конфликта с Арменией, с другой.

В этой связи очень важно четко определить те главные принципы, которые должны лечь в основу конструирования азербайджанской идентичности и азербайджанского национализма. Здесь следует различать, как уже говорилось в другом месте работы, две формы национализма: «этнический» и «гражданский». Скажем, «этнический» национализм нельзя создать «искусственно», как говорится, либо он есть, либо его нет. Почему одним народам присуща высокая степень этнического национализма, а другим нет? Ответ на этот вопрос проливает исследование А.Смита об «этни» как предшествующей созданию нации этнической общности.

По мнению автора, четыре условия в досовременную эпоху способствовали этнической кристаллизации, формированию этни. Наиболее важным было приобретение (или позже потеря) определенной территории, которая считалась принадлежащей людям, так же, как они считались принадлежащими ей. Это была «родина». Второе условие - борьба с врагами, включающая длительные войны с другими государствами, что вело к регулярной мобилизации населения и питало чувство общности; традиция сражения и войны, которая вырабатывалась в результате этих действий, формировала у будущих поколений убежденность в общности судьбы. Эта традиция воспевалась в устной поэтической традиции и в письменных текстах. Так, мифы и образы героев сражений становились важной частью этнической общности. Третье условие тесно связано с религией, которая часто служила сохранению и передаче от поколения к поколению этнических мифов, символов, словом, коллективной памяти. Наконец, четвертое условие связано с таким важным, но не всегда имеющимся в наличии этнической общности средством для сохранения и выживания этнической группы, как миф об этнической избранности. По мнению А.Смита, именно наличие всех этих четырех условий способствует расцвету этнического национализма в современную эпоху.

В нашем случае для населения Азербайджана, принимая во внимание его историю, все четыре условия являются не столь выраженными. Поэтому, учитывая это обстоятельство, а также этническое разнообразие нашего государства, современные тенденции мирового развития и складывающуюся геополитическую ситуацию в мире, актуальным является в первую очередь развитие в обществе не этнического, а гражданского национализма. При этом следует трезво оценивать свойства и роль, которую сыграл национализм в создании европейских государств.

Исходя из этого, главная направляющая в национальном строительстве должна состоять во все большем вовлечении населения в процесс государственного и национального строительства, в формировании гражданского общества и наделении людей все большим чувством гражданской идентичности и солидарности.

Наконец, резюмируя, следует подчеркнуть, что именно государство составляет основу для формирования нации. В связи с этим, провозглашение независимой Азербайджанской Республики (до того – АДР) открывает новые перспективы для развития нации. Поэтому необходима специальная государственная национальная политика, способствующая формированию азербайджанской национальной идентичности уже на новом уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование, как полагаем, продемонстрировало эффективность подхода, рассматривающего развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков как сложного, многоуровневого процесса, обусловленного двумя находящимися в сложных взаимодействиях основными «системами»: социокультурной (в первую очередь система образования и институт семьи) и собственно когнитивной системой ребенка.

В итоге мы пришли к следующим главным выводам:

- Результаты исследования подтверждают первую из выдвинутых гипотез: взаимоотношения между социокультурной и когнитивной «системами» предполагают их динамические взаимодействия, при которых вариации в формировании идентичности являются выражением «результатирующей» их совместного и сопряженного воздействия на ребенка.
- Социокультурные факторы, представленные такими элементами, как язык обучения и воспитания, уровень образования и социальный статус родителей, особенности обучения в школе, и прежде всего учебники истории и ее преподавание, а также нарративы, продуцируемые средствами массовой информации, неформальными объединениями и коллективами, играют решающую роль в становлении базовых компонентов национальной, религиозной и этноязыковой идентичности азербайджанских детей и подростков.
- Когнитивные факторы, выраженные особенностями возрастного развития, интеллектуального и эмоционального созревания, определяют диапазон воздействий, в рамках которого социокультурные влияния способны оказывать наибольший эффект.
- Результаты исследования подтверждают вторую из

выдвинутых гипотез: существенные различия в структуре идентификаций и паттернах идентичности обусловлены, прежде всего, различиями внутри социокультурного окружения ребенка, коренятся в особенностях социокультурных практик присущих той или иной этнонациональной, религиозной и лингвистической группе, членом которой данный ребенок является.

- В возрасте 6 лет большинство детей обычно подтверждают свое собственное членство в национальной группе. Однако степень субъективной идентификации с этими группами у детей значительно варьируется в этом возрасте. Одни дети в этом возрасте уже демонстрируют сильное чувство национальной идентификации, в то время как другие проявляют слабое чувство идентификации. Кроме того, имеется значительное варьирование в последующем развитии детских национальных идентификаций. Наблюдающиеся порой значительные вариации в развитии национальных идентификаций у детей в различных возрастных группах связаны с такими факторами, как страна, в которой живет данный ребенок; конкретные условия местожительства в данной стране; что вкладывается в содержание такого понятия, как «государство» в социальной среде, окружающей ребенка; этническая принадлежность ребенка; язык, на котором говорят в семье и дома; язык обучения.
- Результаты исследования показали, что субъективная выраженность национальной идентичности увеличивается по мере взросления. Было обнаружено, что субъективная значимость этнонациональной идентичности несколько высока для школьников, обучающихся на азербайджанском языке, и прежде всего для 9-летних. Во всех возрастных группах дети имеют

тенденцию отдавать предпочтения своей национальной группе.

- Проведенное исследование показывает, что национальной идентификации у детей не связано с отношением к чужой группе, то есть детские отношения к национальным аутгруппам не зависят от степени их национальной идентификации. Однако степень детских национальных идентификаций имеет отношение к тому, насколько они любят собственную национальную ингруппу; сила национальной идентификации также имеет отношение к детским приписываниям позитивных черт своей национальной ингруппе. Эти результаты свидетельствуют о том, что дети часто полагают, будто их собственная национальная группа оценивается положительно людьми, живущими в других странах. Однако в течение ранней юности это положительное представление имеет тенденцию уменьшаться, поскольку дети по мере взросления приобретают более реалистическое восприятие того, как люди, живущие в других странах, рассматривают их национальную группу. Воспринимаемый статус национальной группы не связан со степенью идентификации с ней, но часто имеет отношение к приписыванию позитивных черт и уровней симпатии к этой группе. Предложенные в нашем исследовании две шкалы, одна - для измерения статуса собственной национальной группы ребенка, другая - для измерения степени национальной и/или этнической идентификации, продемонстрировали свою пригодность для более детального анализа процесса развития национальной идентичности ребенка.
- Как показало исследование, дети, обучающиеся на азербайджанском языке, продемонстрировали высокий уровень субъективной важности

нальной идентичности, более высокую степень идентификации со своей национальной группой и более высокую степень положительных чувств и оценок их собственной национальной группы.

- Исследование религиозной идентичности показало, что дети с обучением на азербайджанском языке демонстрируют более выраженную мусульманскую идентичность по сравнению с азербайджанскими детьми, обучающимися на русском языке. Эти результаты указывают на социальные и культурные измерения языка, и его особую роль в развитии национального сознания, национальной и религиозной идентичности.
- Было установлено, что две категории - национальность и религиозная принадлежность - в определенной степени становятся взаимозаменяемыми для всех трех этнических групп (азербайджанские, русские и еврейские дети). Но при этом внутригрупповой фаворитизм, проявляемый нашими респондентами, не ведет одновременно к умалению чужой группы.
- Вместе с тем исследование выявило, что подавляющее большинство азербайджанских детей и подростков имеют слабые религиозные знания и представления, хотя в то же время относят себя к мусульманам. Вероятно, такая привязанность строится на определенных когнитивных, эмоционально-аффективных комплексах, выявление которых требует дополнительного анализа.
- В исследовании показано, что отнесение себя к мусульманам происходит по большей части на основе формального признака - этнического происхождения, рождения, по принципу: «Я мусульманин, потому что родился в семье азербайджанцев». Следует отметить, что данная «связка» между этнической и религиозной идентичностью присуща не только детскому, но и

обыденному сознанию вообще. Иными словами, конкретная этническая принадлежность наших респондентов выступает основой для отнесения ими себя к определенной конфессии. Такая ситуация «латентной» религиозности таит в себе немало угроз для общества, поскольку всегда сохраняется шанс на мобилизацию масс посредством популистских лозунгов и со стороны разного рода псевдоучителей веры, лжепророков.

- Исследование позволяет особо выделить два фактора, играющих основную роль в развитии национальной идентичности детей и подростков: родной язык и национальная история, преподносимая в школе.
- Сравнительный анализ школьных учебников по истории показывает их ограниченность и недостаточную эффективность в формировании национальной идентичности, что выражается в первую очередь в противоречивой и крайне упрощенной исторической схеме, которая затрудняет усвоение детьми своей родной истории.
- Для формирования устойчивой национальной идентичности следует разработать учебники по истории Азербайджана, опирающиеся на научные критерии, способствующие развитию аналитических навыков и способностей у детей и подростков.
- Необходимы специальная программа, государственная политика по развитию и формированию национальной идентичности, учитывающие современные тенденции в развитии государства и общества.
- Исходя из вышеизложенного, мы констатируем, что необходимы разработка и публикация соответствующих государственных концепций национальной политики, религиозной политики, изложения истории Азербайджана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bayramov Ə.S. Etnik psixologiya. Bakı: Renesans, 2001, 374 s.
2. Bayramov Ə.S. Psixoloji düşüncələr. Bakı: Səda, 1994, 192 s.
3. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Bakı: Poliqraf, 2003, 356 s.
4. Qaragözov R.R., Qədirova R.H. Psixoloji stress: özünü və uşağını xilas et ! Bakı: Elm, 1997, 42 s.
5. Qədirova R.H. Stress və sarsıntı keçirmiş uşaqlara psixoloji yardım. Metodik vəsait. Bakı: BDU, 1997, 33 c.
6. Qədirova R. H. Tarix, Şəxsi Mə'na və Identiklik. Azərbaycan - XXI Əsr. Bakı, 1998, №2, s.74-84, №3-4, s.82-88
7. Qədirova R.H., Babayeva T.T. Psixologiya praktikumu. Metodik vəsait. Bakı: Kitab ULU, 2004, 122 s.
8. Əliyev B.H. Siyasi psixologiyada ümummilli lider problemi. Psixologiya jurnalı, 2004, №1, s. 3-11
9. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycan etnopsixologiyasına giriş: problemlər, ilkin araşdırmalar. Bakı: Renessans, 2003, 260 s.
10. Əlizadə Ə.Ə. Azərbaycanın güzəran psixologiyası. Bakı: Tusi adına ADPU-nun nəşriyyatı, 1994, 122 s.
11. Həməzəyev M.Ə. Pedaqoji psixologiya. Bakı: Maarif, 1991, 291 s.
12. Xəlilov J.Ə. Ön söz. Kitabda: R. İsmayılov. Azərbaycan tarixi. Bakı: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyatı. 1993, s. 4-10
13. Musayeva T.M. Sabir irsində etnik-psixoloji xüsusiyyətlərin inkişafı problemi. Psixol.elm.nam.dis. avtoref. Bakı: Proqress, 1997, 22 s.
14. Orucov H. Heydər Əliyev və Azərbaycanda milli siyasət. Bakı: 2001, 160 s.

15. Sadiqova M.M. «Molla Nəsrəddin» jurnalında xalqa və müəyyən sosial qruplara xas olan şəxsiyyətin etnik-psixoloji xüsusiyyətlərinin inikası. Psixol. elm. nam.dis. avtoref. Bakı: "Turan Press" nəşriyyat evi, 2002, 29 s.

16. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980, 335 с.

17. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально- психологические проблемы. М.: МГУ, 1990, с.178-201

18. Азимов А. Ближний Восток. История десяти тысячелетий. М.: Центрполиграф, 2004, 331 с.

19. Алиев Б.Г. Межнациональное общение как объект социально-психологического анализа. Автореф. дис.канд.филос.наук. Баку: АГУ, 1989, 24 с.

20. Алиева К.М. Безворсовые ковры Азербайджана. Баку: Ишыг,1988, 127 с.

21. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001, 288 с.

22. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ,1980, 416 с.

23. Артемова О.Ю. Личность и социальные нормы в раннепервобытной общине. М.: Наука, 1987, 199 с.

24. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности: Автореф. дис.докт.психол.наук. М.: РНЦ Курчатовский институт, 1996, 141 с.

25. Балаев А. Г. Этноязыковые процессы в Азербайджане в XIX –XX вв. Баку: Нурлар,2005, 328 с.

26. Баскаков Н.А. О категориях наклонения и времени в тюркских языках. В кн.: Структура и история тюркских языков. М.: Наука, 1971. с. 72-80

27. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М.: Худож. Лит., 1986, 543 с.

28. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979, 312 с.

29. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США // Антология исследований культуры. СПб.: Университетская книга, 1997, с.271-284

30. Бобнева М.С. Социальные нормы и регуляция поведения / Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976, с.144-171

31. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983, 271с.

32. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. М.: Тривола, 1996, 176 с.

33. Выготский Л.С. Проблема сознания. Собр. Соч., т.1. М.: Педагогика, 1982, с.156-168

34. Гусейнова Г.Г. Этнопсихологические особенности социальной перцепции в юношеских группах. Автореф.дис.канд.психол.наук. Баку: БГУ, 1995, 31 с.

35. Дмитриев Н.К. Преподавание родного языка в национальной школе // Изв. Академии пед. Наук РСФСР, 1952, вып.40. с. 34-56

36. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М., МГУ, 1987, 104 с.

37. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии, 1997. № 4, с.75-86

38. Здравомыслов А.Г. Этнополитические процессы и динамика национального самосознания россиян // Социологические исследования, 1996. № 12, с.23-32

39. Ибрагимбеков Ф.А. Мультикультуральное скрещивание и взаимообогащение психологических исканий в различные исторические периоды // Şəxsiyyətin inkişafının etnopsixoloji məsələləri, Bakı: ADU, 1985, s. 6-18

40. История Азербайджана. Учебник для 11 класса общеобразовательной школы // Под ред. С. Гандилова и И. Мамедова. Баку: Чашыюглу, 2002, 384 с.

41. История Азербайджана. 9 класс // Под ред. С. Мамедова, Т. Велиева, А. Годжаева, 2002, Баку: Тахсил, 2002, 256 с.
42. История Азербайджана. 10 класс // Под ред. Т.Т. Велиева, Э.Б. Мурадалиева, Ш.А. Тагиевой и др. Баку: Маариф, 1998, 280 с.
43. История Азербайджана. 7-8 классы. Баку: Маариф, 1975, 167с.
44. Кадырова Р.Г. Азербайджан и ислам в эпоху глобализации. *Bakı universitetinin xəbərləri*, №1, 2005, s.26-32
45. Кадырова Р.Г. Исторический обзор исследований по изучению развития национальной идентичности у детей. *Dil və ədəbiyyat*, №6(54), Bakı, 2006, s.146-148
46. Кадырова Р.Г. К вопросу о символическом моделировании и «мифологемах» этнического самосознания /Этнопсихологические проблемы развития личности, Баку: АГУ, 1985, с.84-94
47. Кадырова Р.Г. К вопросу о социо-культурных и когнитивных факторах развития национальной идентичности азербайджанских детей и подростков. В сб. "Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности детей и подростков", под ред. Баррет М.,Рязанова Т., Волочкова М., Москва, Российская Академия Наук, 2001, с.59-84.
48. Кадырова Р.Г. Некоторые особенности развития национальной идентичности в Азербайджане в контексте социо-культурного подхода. *Psixologiya jurnalı*. №3, Bakı, 2006, s.57-64
49. Кадырова Р.Г. Основные теоретические подходы к проблеме идентичности в психологии. *Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin xəbərləri*. № 4, Bakı, 2005, s.294-303.
50. Кадырова Р.Г. Особенности религиозных представлений у азербайджанских, еврейских и русских

детей проживающих в Азербайджане. Bakı universiteti-nin xəbərləri. №4, Bakı, 2006, s.106-115

51. Кадырова Р.Г. Проблема национальной идентичности в ракурсе социальной психологии. Psixologiya jurnalı. № 3, Bakı, 2005, s.3-8.

52. Кадырова Р.Г. Развитие религиозной идентичности у детей живущих в Азербайджане. Psixologiya jurnalı. №1, Bakı, 2002, s.10-36.

53. Кадырова Р.Г. Теоретические аспекты категории нация и социально-психологический анализ. Dil və ədəbiyyat, №1(55), Bakı, 2007, s.179-182

54. Кадырова Р.Г. Язык обучения и развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности азербайджанских детей и подростков. Bakı universitetinin xəbərləri, №3-4, , 2001, s.82-98.

55. Карагезов Р.Р. Азербайджанская дилемма в эпоху глобализации: «Вперед» в Европу или «обратно» в Азию? // Кавказ и Глобализация, Т.1 (1), 2006, с.179-194

56. Карагезов Р.Р. Метаморфозы коллективной памяти в России и на Центральном Кавказе, Баку: Нурлан, 2005, 388 с.

57. Каракозов Р.Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997, с.257-273

58. Каракозов Р.Р. Психологический смысл и функции дневника как средств развития сознания / Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы. Орел: ОГУ, 1995, вып.2, с.152-156

59. Каракозов Р.Р. Смыслообразование при чтении художественной литературы / Материалы международного симпозиума «Искусство и эмоция». СПб.: 1991, с.221-232

60. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988, с. 243

61. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: «Когито-Центр», Издательство «Института психологии РАН», 1997, 432 с.

62. Коул М., Скрибнер С. Культура мышления. М.: Прогресс, 1977, 261с.

63. Крыско В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Москва: «Экзамен», 2002, 448 с.

64. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: Старый сад, 1998, 270 с.

65. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Издательство «Речь», 2000, 408 с.

66. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1985, 420 с.

67. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Социально-психологические проблемы этнического сознания / Социальная психология и общественная практика. М.: Наука, 1985, с. 138-153.

68. Леонтьев А.Н. Собрание избр. Соч. М.: Просвещение, 1996, 212 с.

69. Леонтьев Д.А. Осмысленность искусства / Материалы международного симпозиума «Искусство и эмоция», Пермь, ПГУ, 1991, с.57-71

70. Майерс Д. Социальная психология. СПб., Питер, 1997, 688 с.

71. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути М.пруст «В поисках утраченного времени». СПб.: РХГИ, 1997, 568 с.

72. Мамедов Х.Ю., Дадашев С. Нечто об изобразительной системе, функционирующей в азербайджанской культуре. / Архитектура и искусство. Баку: Ишыг. 1989. с.3-31

73. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988, 429 с.

74. Московичи С. Век толп. М.: Академический проект, 1996, 420 с.

75. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной

социальной психологии // Вопросы психологии, 2000, №1, с.136-141

76. Павленко В.Н., Таглин С.А. Факторы этнопсихогенеза. Харьков: ХГУ, 1993, 231 с.

77. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1988, с.188

78. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М.: МГУ, 1982, 112 с.

79. Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В. Щур. М.: Смысл, 1997, 336 с.

80. Российский менталитет // Под ред. К.А. Абульхановой-Славской и др. М.: Институт психологии РАН, 1996, 336 с.

81. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000, 350 с.

82. Сикевич З.В. Социальная психология национальных отношений. СПб: Изд. Михайлова, 1999, 203 с.

83. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998, 389 с.

84. Ставропольский Ю.В. Модели этнокультурной идентичности в современной американской психологии // Вопросы психологии. № 3, 2003, с.112-121

85. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999, 320 с.

86. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии // Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. М.: МГУ, 1977, с.175

87. Тернер Дж. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2003, 256 с.

88. Тишков В.А. Этничность, национализм и государство в посткоммунистическом обществе // Вопросы социологии, 1993. №1/2, с. 3-38

89. Топоров В.Н. О ритуале. Введение в пробле-

матику / Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. М.: Наука, 1988, с.7-60

90. Шихирев П.Н. Проблемы исследований межгрупповых отношений // Психологический журнал, 1992. Т.13. № 1, с.15-23

91. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: ИП РАН; КСП+; Академический Проект, 1999, 448 с.

92. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. М.: Наука, 1979, 229 с.

93. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. СПб.: Алетейа, 1996, 155 с.

94. Эриксон Э. Детство и общество. Спб.: Ленато, 1996, 592 с.

95. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: 1996, 344 с.

96. Эфегил Э. Авторитарные / конституционные патримониальные режимы в государствах Центральной Азии // Центральная Азия и Кавказ, 2006, 5 (47), с.107-115

97. Aboud F. Children and Prejudice. Oxford, England: Blackwell, 1988, 243 p.

98. Allport G. The Nature of Prejudice. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1954, 312 p.

99. Althusser L. Lenin & Philosophy & other Essays. London: New Left Books, 1971, 192 p.

100. Altstadt A. The Azerbaijani Turks. Stanford: Stanford Hoover University Press, 1992, 342 p.

101. Asher S., Allen V. Racial preference and social comparison processes// Journal of Social Issues, 1969, 25, p.157-166

102. Atabaki T. Azerbaijan. Ethnicity and Autonomy in Twentieth-Century Iran. London: British Academic Press, 1993, 217 p.

103. Balibar E. Is there a neo-racism? / Race, Nation, Class. London: Verso, 1991, p. 49-64

104. Barrett M. *The Development of National Identity in Childhood and Adolescence*. Guildford: University of Surrey, 2000, 20 p.

105. Barrett M. English children's acquisition of a European identity / G.M.Breakwell & E.Lyons (Eds), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1996, p. 349-370

106. Barrett M., & Short J. Images of European people in a group of 5-10 year old English school children // *British Journal of Developmental Psychology*, 1992, 10, p. 339-363

107. Barrett M., & Whennell S. The relationship between national identity and geographical knowledge in English children / *Proceedings of the XVth Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development*, Berne, Switzerland, 1998, p. 45-57

108. Bar-Tal D. Development of social categories and stereotypes in early childhood: the case of "the Arab" concept formation, stereotype and attitudes by Jewish children in Israel // *International Journal of Intercultural Relations*, 1996, 20, p. 341-370

109. Bennett M., Lyons E., Sani F. & Barrett M. Children's subjective identification with the group and ingroup favoritism // *Developmental Psychology*, 1998, 34, p. 902-909

110. Bennigsen A., Lemerrier-Quelquejaye Ch. *La presse et le mouvements nationaux chez les musulmans de Russie avant 1920*. Paris, 1960, p.27-30.

111. Bigler R. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom // *Child Development*, 1995, 66, p.1072-1087

112. Bigler R., Brown C., Markell M. When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children // *Child Development*, 2001, 4, p. 1151-1162

113. Bigler R., & Liben L. A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children // *Child Development*, 1993, 64, p.1507-1518
114. Billig M. *Banal Nationalism*. London: Sage, 1995, 228 p.
115. Brass P. *Ethnicity and Nationalism: Theory and Comparison*. London: Sage, 1991, 275 p.
116. Breuilly M. Reflections on nationalism // *Philosophy of the Social Sciences*, 1985, 15, p. 65-75
117. Brewer M. Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis // *Psychological Bulletin*, 1979, 86, p.307-324
118. Brewer M. Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? // *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. R.Ashmore, L.Jussim, & D. Wilder (eds). New York: Oxford University Press, 2001, p.67-96
119. Brewer M. The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? // *Journal of Social Issues*, 1999, 55, p. 429-444
120. Brown R. *Group Processes*. Oxford: Blackwell, 2000, 448 p.
121. Brown R. *Prejudice: Its Social Psychology* Oxford: Blackwell, 1995, 336 p.
122. Bugental D. & Goodnow J *Socialization Processes* / In N.Eisenberg (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Volume 3. New York: Wiley, 1998, p. 389-462
123. Cameron J., Alvarez J., Ruble D., and Fuligni A. Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice // *Personality & Social Psychology Review*, 2001, 5, p. 118-128
124. Caruth C. *Unclaimed experience. Trauma, Narrative, and History*. London: The Johns Hopkins University Press, 1996, 286 p.

125. Clark K. & Clark M. Racial identification and preference in Negro children / H. Proshansky & B. Seidenberg (eds.) *Basic Studies in Social Psychology*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1947, p. 126-159

126. Clark A., Hocevar D., & Dembo M. The role of cognitive development in children's explanations and preference for skin color // *Developmental Psychology*, 1980, 16, p. 332-39

127. Connerton P. *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 256 p.

128. Connor W. A nation is a nation, is a state, is an ethnic group, is a ... // *Ethnic and Racial Studies*, 1978. 1, p. 378-400

129. Cronon W. A place for stories: Nature, History, and Narrative // *Journal of American History*, 1992, vol.78, #4, p.1372 - 1398

130. Cross W. *Shades of Black*. Philadelphia: Temple University Press, 1991, 262 p.

131. Davey A. *Learning to be prejudiced: Growing up in multi-ethnic Britain*. London: Edward Arnold, 1983, 178 p.

132. Dawisha A. Nation and Nationalism: Historical Antecedents to Contemporary Debates // *International Studies Association*, June, 2002, Volume 9. Issue 3, p.3-22

133. Doyle M., & Aboud F. A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill Palmer Quarterly*, 1995, 41, p. 209-228

134. Elkind D. The development of religious understanding in children and adolescents // M.P. Strommen, M.P. (Ed), *Research on religious development*. New York: Hawthorn Books, 1971, p. 36-78

135. Emler N., Ohana J., & Dickinson J. Children's representations of social relations // G. Duveen & B. Lloyd (eds), *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 24-56

136. Emler N., Ohana J., & Dickinson J. Children's representations of social relations // G. Breakwell & D. Canter (Ed), *Empirical Approaches to Social Representations*. London: Oxford University Press, 1993, p.61-84

137. Farr R. & Moscovici S. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, 361 p.

138. Geertz C. Primordial and Civic Ties // In J.Hutchinson and A.Smith, (eds), *Nationalism*. N.Y.: Oxford University Press, 1994, p.27-43

139. Gellner E. *Nations and nationalism*. N.-Y.: Cornell University Press, 1983, 150 p.

140. Giddens A. *The Nation-State and Violence*. Cambridge: Polity, 1985, 238 p.

141. Greenfeld L. *Nationalism: Five Roads to Modernity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992, 285 p.

142. Haas E. *Nationalism, Liberalism, and Progress. The Rise and Decline of Nationalism*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1977, Vol.1, p. 2-14

143. Hariri-Akbari and Aazbdaftari. A brief review of contemporary Azerbaijani Poetry // *Critique*, 1997, №11, p. 12-26

144. Harris N. *National Liberation*. London: I.B.Taurus, 1992, 371 p.

145. Haslam S. The social comparative context of stereotyping // *Proceedings of ABMSP*, Leura: NSW, 1988, p. 25-26

146. Haslam S., Turner J., Oakes P., et al. Context-dependent variation in social stereotyping: The effects of intergroup relations as mediated by social change and frame reference // *European Journal of Social Psychology*, 1992, 22, p. 3-20

147. Hewstone M., Rubin M., Katz P., & Kofkin J. Race, gender and young children // In S.S. Luthar, J.A. Bu-rack, D. Cicchetti & J.Weisz (Eds) *Developmental psycho-*

pathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 51-74

148. Hewstone M., Rubin M., & Willis H. Intergroup Bias // *Annual Review of Psychology*, 2002, 53, p. 575-604

149. The International Spread of Ethnic Conflict: Fear, Diffusion, and Escalation / D.A. Lake and D. Rotchild, eds., Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1986.

150. The Invention of Tradition / E. Hobsbaum & T. Ranger, eds., London: Cambridge University Press, 1983, 347 p.

151. Jahoda G. Children's concepts of nationality: A critical study of Piaget's stages // *Child Development*, 1964, 35, p. 1081-1092

152. Jahoda G. The development of children's ideas about country and nationality, Part I: The conceptual framework // *British Journal of Educational Psychology*, 1963, 33, p. 47-60

153. Jahoda G. The development of children's ideas about country and nationality, Part II: National symbols and themes // *British Journal of Educational Psychology*, 1963, 33, p. 143-155

154. Jahoda G. Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries // *Journal of social psychology*, 1962, 58, p. 91-108

155. Jaspers J., van de Geer J., Tajfel H., Johnson N. On the development of national attitudes in children // *European Journal of Social Psychology*, 1972, 3, p. 14-21

156. Jodelet D. Representation sociale: phenomenes, concept et theorie // *Dans: Psychologie sociale*, 1990, p. 357-378

157. Johnson N. English children's concept of Germany // *Journal of Social Psychology*, 1973, 90, p. 269-267.

158. Kadirova R. The development of national ethno-linguistic and religious identity of Azeri children and adolescents. Abstracts of the Xth European Conference on De-

velopmental Psychology, 22-26 August, 2001. Uppsala, Sweden, p.12-14

159. Kadirova R. The role of language of education in the development of national, ethnolinguistic & religious identity of Azeri children and adolescents / «Dealing with diversity». Book of abstracts. 5th congress of the International Society for cultural research & activity theory. Amsterdam, the Netherlands, 2002, p. 462

160. Kennedy P. The Rise and Fall of the Great Powers. New York: Random House, 1988, p.235

161. Lambert W., & Khneberg O. Children's views of foreign peoples. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967, 237 p.

162. The letters of Sigmund Freud and Arnold Zweig. // Ed.Ernst L.Freud. N.Y. Harcourt Brace Jovanovich, 1970, 235 p.

163. Liebkind K. Ethnic Identity. Challenging the boundaries of social psychology / G. Breakwell (Ed) Social Psychology of Identity and the Self-Concept. London: Academic Press, 1992, p. 147-186

164. Lloyd B. & Duveen G. A semiotic analysis of the development of social representations of gender // G. Duveen & B. Lloyd (eds), Social Representations and the Development of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 35-78

165. Mann M. European Development: approaching a historical explanation / Europe and the Rise of Capitalism. Blackwell: Oxford, 1988, p. 27-54

166. Morland J. Race awareness among American and Hong Kong Chinese children // American Journal of Sociology, 1969, 75, p. 360-374

167. Moscovici S. Notes towards a description of social representations // European Journal of Social Psychology, 1988, 18, p. 211-250.

168. Moscovici S. On social representations // J. Forgas (ed.) *Social Cognition*. London: Academic Press, 1981, p. 23-45

169. Mummendey A., & Otten S. The positive-negative asymmetry of social discrimination: A challenge to social identity theory // *International Journal of Psychology*, 1996, 31, p. 1133-1133

170. Mummendey A., Klink A., & Brown R. Nationalism and patriotism: National identification and outgroup rejection // *British Journal of Social Psychology*, 2001, 40, p.159-172

171. Mummendey A., Otten S., & Berger U. Positive-negative asymmetry in social discrimination: Valence of evaluation and salience of categorisation // *Personality & Social Psychology Bulletin*, 2000, 26, p.1258-1270

172. Nationalism // J. Hutchinson, A. Smith, eds., N.Y.: Oxford University Press, 1994, 412 p.

173. Nesdale D., & Flesser D. Social identity and the development of children's group attitudes // *Child Development*, 2001, 72, (2), p. 506-517

174. Oakes P., Haslam A., & Turner J. *Stereotyping and Social Reality*. Oxford: Basil Blackwell, 1994, 323 p.

175. Oakes P., & Turner J. Is limited information processing capacity the case of social stereotyping? // *European review of social psychology*, Chichester: John Wiley, 1990. V.1, p.11-135

176. Onuf N. *World of Our Own Making*. Columbia, University of South Carolina Press, 1989, 338 p.

177. Peniel W., Wertsch J. *Vygotsky & Identity formation: a sociocultural approach* // *Educational psychologist*, 1995, 30(2), p.83-92

178. Piaget J. & Weil A. The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries // *International Social Science Journal*, 1951, 3, p. 561-578

179. Polkinghorne D. Narrative knowing and the Human Sciences. N-Y: State University of New York Press, 1988, 232 p.

180. Polkinghorne D. Narrative & Self-Concept // Journal of narrative & life history, 1991, 1, p. 135-153

181. Poole R. Nation and identity. London: Routledge, 1999, 209 p.

182. Povrzanovic M. Children, War and Nation: Croatia 1991-4 // Childhood, 1997; 4, p. 81-102

183. Powlishta K. Intergroup processes in childhood: social categorization and sex role development // Developmental psychology, 1995, 31 (5), p. 781-788

184. Rutland A. The development of national prejudice, ingroup favouritism and self-stereotypes in British children // British Journal of Social Psychology, 1999, 38, p. 55-70.

185. Sani F. & Bennett M. Contextual variability in young children's gender ingroup stereotype // Social Development, 2001, 10 p. 221-229

186. Sani F., Bennett M., Mullally S. & McPherson, J. (2003). On the assumption of fixity in children's stereotypes: A reappraisal // British Journal of Developmental Psychology, 21, p. 113-124

187. Seton-Watson H. Nations and States: An Inquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism. Boulder, Colo.: Westview Press, 1977, 347 p.

188. Shaffer B. Borders and Brethren. Iran and the Challenge of Azerbaijan Identity. Cambridge: MIT Press, 2002. 207 p.

189. Sheets R. Human development and ethnic identity // R. Sheets & E. Hollins (eds), *Racial and Ethnic Identity in School Practices*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p. 34-67

190. Smith A. National identity & the idea of European Unity // International Affairs, 1992, 68, p. 55 - 76

191. Smith A. Nations and History / M.Guibernau, J.Hutchinson, (eds.) Understanding Nationalism, Cambridge: Polity Press, 2001, pp. 9-31
192. Smith A. Nations & Nationalism in Global Era. Cambridge: Polity Press, 1995, 224 p.
193. Spencer M. Self-concept development / D. Slaughter (ed), *Perspectives in Black Child Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988, p.115-165
194. Swietochowski T. Russian Azerbaijan, 1905-1920. The shaping of national identity in a muslim community. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, 270 p.
195. Tajfel H. Cognitive aspects of prejudice // *Journal of Social Issues* , 1969, 25, p. 79-97
196. Tajfel H. Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 328 p.
197. Tajfel H., & Turner J. The social identity theory of intergroup behaviour / In S.Worchel & W.G. Austin (Eds.) *The Psychology of Intergroup Relations*. New York: Nelson Hall, 1986, Vol. 2, p. 23-53
198. Tamminen K. Religious experiences in childhood and adolescence: A viewpoint of religious development between the ages of 7 and 20 // *International Journal for the Psychology of Religion*, 1994, №4, p.61-85
199. Trew K. & Benson D. Dimensions of social identity in Northern Ireland / G. Breakwell & E. Lyons (eds), *Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 1996, p.123-144
200. Turner J. Social categorisation and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. *Advances in group processes*. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1985, v.2, p. 77-121.
201. Turner J. Towards a cognitive redefinition of the social group // In H.Tajfel (Ed) *Social Identity and Intergroup*

Relations, Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p.15-40

202. Turner J & Oakes P. Self-categorization theory and social influence / The psychology of group influence. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, p.233-275

203. Vaughn G. The development of ethnic attitudes in New Zealand school children // Genetic Psychology Monographs, 1964, 70, p.135-175

204. Verkuyten M. National identification and inter-group evaluations in Dutch children // British Journal of Developmental Psychology, 2001,19, p. 559-571

205. Wendt A. Social Theory of International Politics. London: Cambridge University Press, 1986, 449 p.

206. Wertsch J. Mind as Action. New-York: Oxford University Press, 1998, p.151

207. Wertsch J. Voices of collective remembering. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 202p.

208. Wilcox C., and Felen T. Catholicism and opposition to gender equality in western Europe // Int J Public Opin Res. 1993, №5, p. 40-57

209. Williams J., Best D., Boswell D. Children's racial attitudes in the early school years // Child Development, 1975, 46, p. 494-500

210. Yee M., & Brown R. Self-evaluations and inter-group attitudes in children aged three to nine // Child Development, 1992, 63, p. 619-629

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Вопросы и ответы детей, распределенные по разным возрастным и этническим группам (В процентах)

№ вопроса	Азербайджанские дети			
	6 лет	9 лет	12 лет	15 лет
1. Существует ли Бог?				
Да	90	80	100	100
Нет	10	20	----	----
2. Веришь ли ты в Бога?				
Да	90	70	100	100
Нет	---	20	-----	-----
Не знаю	10	10	-----	-----
3. Как называется твоя религия?				
Мусульманин	20	40	100	92,9
Христианин	10	--	----	----
Не знаю	70	50	-----	-----
Другое	---	10	----	7,1
4. Почему ты относишь себя к этой религии?				
По рождению та же религия	-----	----	10	28,4
как у мамы	-----	-----	---	-----
Семейная вера	-----	20	30	28,4
По национальности	-----	10	40	21,3
Не знаю	-----	70	10	14,2
Другое	100	10	10	7,1
5. Откуда ты узнал о своей религии?				
Масс медиа	----	---	---	-----
Книги	----	10	---	-----
Фильмы	----	---	---	-----
Учитель	----	10	30	14,2
Семья	30	---	30	71
Не знаю.	70	80	40	----

Другое				
6. Выполняешь ли ты обряды?				7,1
Да	----	----	30	56,8
Нет	100	100	70	43,2
7. Знаешь ли ты значение обрядов?				
Да	--	10	60	56,8
Нет	100	90	40	43,2
8 Ходишь ли ты в мечеть/церковь/синагогу?				
Да	40	70	50	92,9
Нет	60	30	50	7,1
9. Читаешь ли ты религиозную литературу?				
Да	----	20	20	56,8
Нет	100	80	80	43,2
10. В чем различие между твоей и другими религиями?				
Национальность	----	10	10	14,2
Обряды и обычаи	----	10	40	71
Мы лучше	----	---	20	---
Нет разницы	----	----	---	7,1
Язык	----	30	---	----
Не знаю	100	50	30	7,1
11. Какую религию ты бы выбрал если бы не был мусульманином?				
Мусульманин	----	30	50	43,2
Христианин	----	10	---	7,1
Еврей	----	20	20	---
Никто	----	---	----	21,3
Другое	----	10	30	---
Не знаю	100	30	----	28,4

Таблица 2

Вопросы и ответы детей, распределенные по разным возрастным и этническим группам (В процентах)

№ вопроса	Еврейские дети			
	6 лет	9 лет	12 лет	15 лет
1. Существует ли Бог?				
Да	100	100	100	100
Нет	-----	-----	-----	-----
2. Веришь ли ты в Бога?				
Да	100	91	100	100
Нет	-----	-----	-----	-----
Не знаю	-----	9	-----	-----
3. Как называется твоя религия?				
Еврейская				
Иудаизм	-----	-----	27	-----
Мусульманин	-----	9	46	100
Не знаю	20	-----	-----	-----
Другое	80	91	27	-----
4. Почему ты относишь себя к этой религии?				
По рождению	----	----	9	27,3
та же религия как у мамы	10	----	9	-----
Семейная вера	----	----	18,2	27,3
По национальности	----	9	36,4	45,5
Не знаю	80	91	-----	-----
Другое	10	---	27,3	-----
5. Откуда ты узнал о своей религии?				
Мама	10	9	18,2	----
Учитель	----	----	18,2	45,5
Семья	----	-----	36,4	54,1
Не знаю	-----	-----	-----	-----
6. Выполняешь ли ты обряды?				
Да	80	91	82	100
Нет	20	9	18	-----

7. Знаешь ли ты значение обрядов?	Да нет	40 30	72 18	72 18	91 9
8. Ходишь ли ты в мечеть/церковь/синагогу?	Да Нет	30 70	46 54	54 36	81 19
9. Читаешь ли ты религиоз. литературу?	Да Нет	80 20	36 64	81 19	91 9
10. В чем различие между твоей и другими религиями?					
Национальность	----	----	9	----	----
Обряды и обычаи	----	----	63	----	54
Мы лучше	----	----	----	----	18
Не знаю	100	100	28	----	28
11. Какую религию ты бы выбрал если бы не был евреем?					
Мусульманин	----	9	36	----	9
Христианин	----	9	18	----	----
Еврей	----	9	----	----	----
Никто	----	--	18	----	36
Другое	----	--	----	----	18
Не знаю	----	73	18	----	36

Таблица 3

В процентах

№ вопроса	Русские дети			
	6 лет	9 лет	12 лет	15 лет
1. Существует ли Бог?				
Да	90	100	80	70
Нет	---	---	20	20
Не знаю	10	---	60	10
2. Веришь ли ты в Бога?				
Да	50	100	100	70
Нет	40	---	---	20
Не знаю	10	---	---	10
3. Как называется твоя религия?				
Мусульм.	---	---	---	---
Христианин	20	60	100	80
Не знаю	80	40	---	---
Другое	---	---	---	20
4. Почему ты относишь себя к этой религии?				
По рождению	---	---	10	20
та же религия как у мамы	10	10	---	10
Семейная вера	10	20	30	40
По национальности	---	20	50	20
Не знаю	80	50	10	10
Другое	---	---	---	---
5. Откуда ты узнал о своей религии?				
Масс-медиа	---	---	---	---
Книги	---	---	---	---
Кино	---	---	---	---
Учитель	---	---	---	---
Семья	20	60	100	80
Не знаю	80	40	---	---
Другое	---	---	---	20
6. Выполняешь ли ты обряды?				
Да	20	---	30	30
Нет	80	100	70	70

7. Знаешь ли ты значение обрядов?				
Да	---	40	60	40
Нет	100	60	40	60
8. Ходишь ли ты в мечеть/церковь/синагогу				
Да	20	40	60	40
Нет	80	60	40	60
9. Читаешь ли ты религиозную литературу?				
Да	20	30	70	100
Нет	80	70	30	---
10. В чем различие между твоей и другими религиями?				
Национальность	---	---	---	---
Обычаи и ритуалы	---	---	70	30
Мы лучше	---	---	---	---
Нет различий	---	---	---	10
Язык	---	10	---	---
Не знаю	100	90	30	50
11. Какую религию ты бы выбрал, если бы не был христианином?				
Мусульманин	10	10	20	20
Христианин	20	60	---	---
Еврей	---	---	10	---
Никакой	---	---	30	40
Другое	---	---	10	20
Не знаю	70	30	30	20

Azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrin milli identikliyi: sosial-psixoloji təhlil

XÜLASƏ

Monoqrafiya azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrin milli, etnolinqvistik və dini identikliyinə inkişaf xüsusiyyətlərinin tədqiqinə həsr olunmuşdur. Tədqiqatda belə bir fərziyyəyə istinad edilir ki, azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrin milli, etnolinqvistik və dini identikliyinə inkişafı bir-biri ilə qarşılıqlı və mürəkkəb əlaqədə olan iki əsas sistemlə şərtlənmişdir: sosio-mədəni (ilk növbədə təhsil sistemi və ailə institutu) və uşağın öz kognitiv sistemi. Tədqiqatın metodoloji əsasını sosial identiklik nəzəriyyəsi (Tajfel, 1981), və özünükateqoriya-laşdırma nəzəriyyəsi (Turner, 1982), həmçinin sosio-mədəni yanaşma (Wertsch, 2002), və sosial təsəvvürlər (Farr & Moscovici, 1984) nəzəriyyəsi təşkil edir.

Monoqrafiyada bir sıra eksperimental metod və metodikalardan istifadə edilmişdir. O cümlədən, özünükateqoriya-laşdırma metodikası, öz milli qrupu ilə identifikasiya dərəcəsini ölçən metodika, deskriptiv təsvir olunma metodikası, öz qrupunun və kənar qrupların qavranılması səviyyəsini (müxtəliflik və eynilik) ölçən metodika, yarımformalizə olunmuş intervyü, verilənlərin statistik işlənilməsi metodlarından istifadə olunmuşdur.

Tədqiqat nəticəsində bir sıra mühüm nəticələr əldə olunmuşdur:

1. Identifikasiyanın strukturunda və identiklik obrazlarında əhəmiyyətli fərqlərin olması uşağın sosio-mədəni çevrəsinin müxtəlifliyindən, həmçinin uşağın üzvü olduğu bu və ya digər etnomilli, dini və linqvistik qruplara məxsus sosio-mədəni təcrübənin xüsusiyyətlərinə əsaslanır.

2. Sosio-mədəni amillər bir sıra elementlərlə təqdim olunur: dil, təlim və tərbiyə, valideynlərin təhsil səviyyəsi və

sosial statusu, məktəbdə təlimin xüsusiyyətləri və hər şeydən əvvəl tarix dərslikləri və tarix fənninin tədrisi, həmçinin kütləvi informasiya vasitələri, qeyri-formal cəmiyyət və kollektivlər tərəfindən faktların şərhı azərbaycanlı uşaq və yeniyetmələrin milli, dini və etnolinqvistik identikliyinə baza komponentlərinin inkişafında həlledici rol oynayır.

3. Uşaqlarda milli özünüəyniləşdirmənin gücü onların başqa qruplara münasibətlə bağlı deyil, yəni uşaqların milli autqruplara (kənar qruplara) münasibəti onların milli identifikasiya dərəcəsiindən asılı deyildir. Baxmayaraq ki, uşaqların milli identifikasiya dərəcəsi onların öz milli qruplarını nə qədər sevməsindən irəli gəlir; milli identifikasiyanın gücü uşaqların öz milli qruplarına məxsus müsbət xüsusiyyətləri özlərinə aid etməsi ilə də sıx bağlıdır.

4. Azərbaycan dilində təhsil alan uşaqlarda milli identiklik yüksək subyektiv əhəmiyyətə malikdir. Bu, özünü onların milli qrupları ilə identifikasiyasının nisbətən yüksək dərəcədə olmasında, öz milli qrupuna olan müsbət hisslər və yüksək qiymətləndirmədə, həmçinin rus dilində təhsil almış azərbaycanlı uşaqlara nisbətə onlarda müsəlman identikliyinə daha çox ifadə olunmasında göstərir.

National identity of Azerbaijani children and adolescents: Social psychological analysis

SUMMARY

The monography is devoted to the investigation of Azerbaijani children and adolescents' national, ethnolinguistic and religious identity development.

The most general hypothesis of the research is the assumption that the development of Azerbaijani children and adolescents' national, ethnolinguistic and religious identity is mediated by complex interaction between two interrelated "systems": sociocultural (system of education and institute of family) and child's own cognitive system. The theoretical and empirical framework for the research is provided by Social Identity Theory [Tajfel, 1981], Self-Categorization Theory [Turner, 1982], Social Representations Theory [Farr & Moscovici, 1984] and Sociocultural approach [Wertsch, 2002]. The research has employed a number of methods including measures of self-categorization, the strength of children's identification with own national group, the children's beliefs about the typical characteristics and traits of their own national and other national groups, statistical analysis and ot. The main points to emerge from the research are as follows: 1. Child's development is always situated within a particular societal and social niche and essential differences in structure of identification and patterns of identity are caused first of all by differences within social environment of a child. 2. Sociocultural factors such as language of education, level of education and social status of parents, peculiarities of school and history instructions as well as narratives produced by the mass media and public discourse play essential role in formation of basic components of the children and adolescents. 3. The strength of national identification in children is

not related to their attitudes towards out-groups but is related to how much they like that group, and the strength of identification is also related to the positivity of their trait attributions to that group 4. Children and adolescents receiving their education on Azeri language exhibit more salient levels of subjective importance of national and religious (Muslim) identity, higher measures of identifications with own national group, more positive feelings towards own national group in comparison with Azeris receiving their education in Russian language.

РЕНА КАДЫРОВА

**НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ:
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Редактор: *Э. Тагиева*

Дизайн: *Захид Мамедов*

Верстальщик: *Гунай Сеидова*

Технический редактор: *Ровшана Низамигызы*

Оператор печати: *Елшад Гаджиев*