
© В.С. СОБКИН, Е.А. КАЛАШНИКОВА

sobkin@mail.ru

УДК 31

**СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
МОТИВАЦИИ ЧТЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу возрастных особенностей мотивации чтения учащихся основной школы. На основе материалов социологического опроса 3056 учащихся 5-9-х классов московских школ проводится анализ влияния гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов на мотивы, обосновывающие выбор учащимися литературных произведений. С помощью факторного анализа выделяются основные мотивационные доминанты выбора литературных произведений учащихся 5, 7, 9-х классов. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в работе по развитию литературных интересов школьников.

АННОТАЦИЯ. This paper is devoted to analysis of age peculiarities of reading motivation of students in secondary school. Based on materials of the sociological research with 3056 pupils of the 5-9th grades of Moscow schools the analysis of influences of gender, age and social stratification factors on the motives stating choice of literary works by pupils is carried out. With the help of the factorial analysis the main motivational dominants of literary works choice of pupils of the 5th, 7th, 9th grades are allocated. The results of the research can be used in work on development of literary interests of school students.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Подросток, художественные интересы, литературные предпочтения, мотивация чтения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Teenager, art interests, literature preferences, reading motivation.

В одной из наших предыдущих публикаций, посвященных особенностям литературных предпочтений подростков, мы частично уже затронули вопрос о мотивации чтения [1]. В ней, на основе социологического опроса 3056 учащихся московских школ, были определены наиболее значимые мотивы, побуждающие школьников обращаться к чтению художественной литературы, а также выявлены основные различия в мотивах чтения литературных произведений у мальчиков и девочек и охарактеризована возрастная динамика изменения мотивации чтения от 5-го к 9-му классу. Помимо этого, специальное внимание в ходе анализа мы уделили сопоставлению особенностей мотивации чтения у детей с различной академической успеваемостью, сравнив ответы «троечников» и «отличников». Распределение ответов различных подвыборок учащихся на вопрос: «Что побудило тебя прочесть те произведения, которые ты назвал в качестве своих любимых?» приведено в табл. 1.

Таблица 1

**Мотивация выбора понравившихся произведений среди учащихся основной школы
(% от числа опрошенных)**

Мотив	Сред- нее	Де- вочки	Маль- чики	5 кл	6 кл	7 кл	8 кл	9 кл	отлич- ники	троеч- ники
это известные произведения, и я должен быть с ними знаком	19,9	16,3	23,7	18,5	17,5	20,4	20,3	23,6	17,3	21,7
в поведении героев я узнаю многие свои черты	17,7	18,8	16,6	17,2	22,5	18,4	15,8	13,4	18,4	15,3
в них я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	34,5	38,8	29,9	34,0	36,9	33,9	34,2	33,2	34,8	29,9
меня волнует тема произведений	15,8	15,7	15,9	13,8	17,4	14,3	16,4	17,3	15,8	16,9
я считаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	15,3	15,0	15,7	15,4	14,4	16,2	13,3	17,3	15,5	14,8
эти произведения любят в моей семье	4,5	2,9	6,3	5,4	6,6	4,0	3,5	2,5	3,4	4,2
мне нравятся герои этих произведений	34,4	32,9	35,9	41,6	39,2	31,4	33,4	23,8	39,4	33,9
эти произведения вызывают во мне сильные переживания	14,7	21,5	7,3	11,1	15,1	15,3	15,8	16,9	18,8	7,1
поведение героев может служить для меня примером	14,5	13,9	15,1	17,6	12,1	14,3	14,1	14,2	15,9	13,8
эти произведения порекомендовали мне родители	5,9	5,2	6,6	8,6	5,7	5,4	5,5	3,5	6,0	5,6
эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем	18,3	19,3	17,3	18,5	15,7	19,7	18,9	19,2	19,0	16,4
эти произведения популярны среди моих друзей	6,8	6,2	7,4	5,5	6,9	6,2	6,8	9,0	5,1	11,6
эти произведения включены в школьную программу	12,5	13,1	11,8	11,2	11,8	13,2	14,6	12,1	9,1	17,7
мне нравятся произведения этого автора	13,2	13,8	12,6	14,1	12,5	12,1	12,9	14,8	14,1	14,3
мне нравятся произведения этого жанра	22,5	19,5	25,9	18,9	22,3	21,9	25,4	25,3	24,8	18,5
мне нравится литературный стиль (композиция) этих произведений	12,0	12,2	11,8	9,3	9,3	10,1	15,6	17,5	13,7	11,1

Понятно, что сам вопрос о мотивации чтения является определяющим не только для понимания своеобразия художественных интересов школьников, но и для рассмотрения чтения художественной литературы как особой деятельности. В этой связи представляет интерес сопоставление литературных предпочтений подростков (на социологическом уровне валидным индикатором здесь служат те произведения, которые называются респондентами в качестве любимых [2-7]), с теми мотивами, которые и определяют выбор понравившихся произведений. Заметим, что в данном случае, когда мы соотносим выбор понравившегося произведения с обосновывающей его мотивацией подобный выбор, мы, по сути дела, сталкиваемся с феноменом *опредмечивания* художественных потребностей читателя в соответствующем литературном тексте. Или, что точнее, определяем ту зону *личностных смыслов*, которые и обосновывают характер позитивной эстетической оценки литературного произведения читателем. Иными словами, сама смысловая связка, содержащаяся в вопросе — «мне это нравится потому, что...» — и характеризует оценочную позицию читателя.

Поскольку в нашем социологическом опросе наряду с вопросом о мотивации чтения респондентам задавался также и открытый вопрос об их любимых литературных произведениях, мы получили достаточно репрезентативный материал для определения рейтинга художественных произведений среди учащихся разных возрастных параллелей. Благодаря частотным спискам названных школьниками литературных произведений, мы можем провести анализ структурных особенностей мотивации чтения в обозначенном выше направлении, который связан с соотношением мотивов выбора с конкретными произведениями. При этом мы остановимся на трех моментах. Во-первых, на ряде примеров рассмотрим возрастные особенности изменения мотивации чтения конкретных художественных произведений. Во-вторых, с помощью факторного анализа выявим структурные особенности мотивации обоснования выбора понравившихся литературных произведений у учащихся 5, 7 и 9-х классов. И наконец, в-третьих, затронем вопрос об основных типах литературных предпочтений на разных этапах подросткового возраста, которые формируются под влиянием различных социальных институтов (в первую очередь школы и семьи).

1. *Сопоставление возрастных особенностей обоснования выбора учащимися основной школы конкретных литературных произведений.* В данном разделе на ряде примеров мы проиллюстрируем своеобразие возрастных особенностей обоснования выбора понравившегося произведения учащимися основной школы. При этом мы рассмотрим мотивацию выбора как не входящих в школьную программу произведений (или рекомендованных для внеклассного чтения), так и тех, что включены в школьный курс изучения литературы.

• **Д. Роулинг: цикл романов о Гарри Поттере.** Распределение мотивов обоснования выбора этого произведения в качестве понравившегося представлено на рис. 1.



Рис. 1. Распределение мотивов, обосновывающих выбор романов о Гарри Поттере среди учащихся 5, 7, 9-х классов (% от ответивших на вопрос)

Представленные на рисунке данные позволяют зафиксировать несколько достаточно отчетливо выраженных мотивационных доминант. При этом мы видим, что от 5 к 9 классу последовательно снижается значимость двух мотивов: «мне нравятся герои этих произведений» и известность произведения («я должен быть с ним знаком»). В то же время последовательно растут: фиксация релаксационных моментов («эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем»), а также роль сверстников («популярность среди друзей») и затронутая тема («мне нравятся тема этих произведений»). Добавим, что на рубеже 7 класса при выборе романов о Гарри Поттере резко возрастает число указаний на его жанровую специфику.

• **А. Дюма «Три мушкетера».** Распределение мотивов обоснования выбора этого произведения приведено на рис. 2.

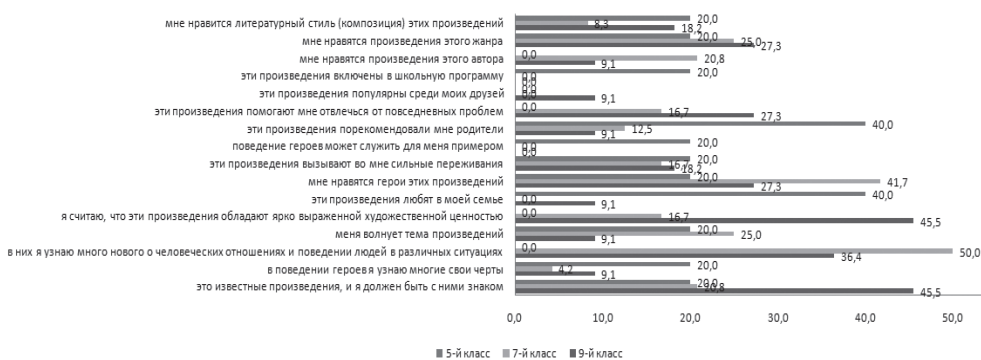


Рис. 2. Распределение мотивов, обосновывающих выбор романа А. Дюма «Три мушкетера» среди учащихся 5, 7, 9-х классов (%)

Как видим, характер мотивации предпочтений данного произведения существенно отличается от мотивов выбора романов о Гарри Поттере, причем основное отличие состоит в том, что на разных возрастных этапах проявляются явно различные мотивационные доминанты. Так, в 5 классе мотивация определяется

значимостью мнений семейного окружения: «эти произведения *порекомендовали мне родители*», «эти произведения *любят в моей семье*». В 7 классе явный приоритет отдается познавательной мотивации («*узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях*»), а также привлекательности литературных героев («*мне нравятся герои этих произведений*»). И, наконец, в 9 классе доминируют нормативно-оценочные суждения («это *известные произведения* и я *должен* быть с ними знаком»), «я считаю, что эти произведения *обладают* ярко выраженной *художественной ценностью*».

• **Д. Дефо «Робинзон Крузо».** Распределение мотивов обоснования выбора этого произведения учащимися 5-7-х классов приведено на рис. 3.

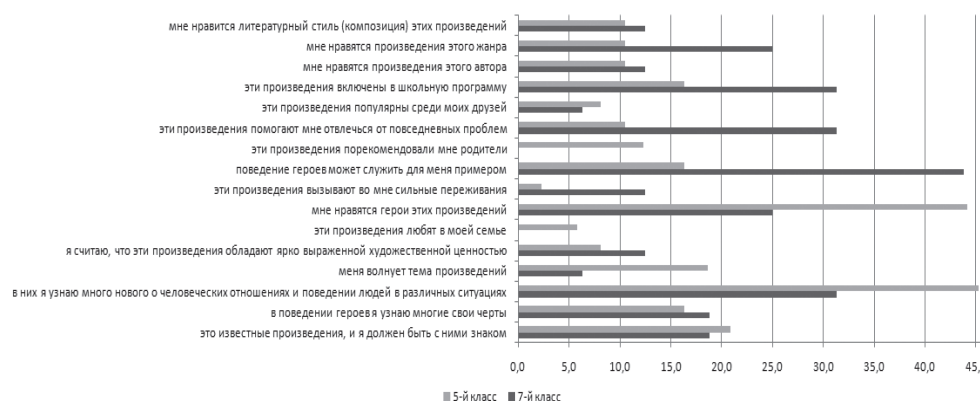


Рис. 3. Распределение мотивов, обосновывающих выбор романа Д. Дефо «Робинзон Крузо» учащимися 5-7-х классов (%)

Приведенные на рисунке данные весьма показательны, поскольку позволяют зафиксировать явную смену мотивационных доминант, обосновывающих выбор художественных предпочтений при переходе от младшего подросткового возраста (5 класс) к старшему (7 класс). Если в 5 классе доминируют познавательная мотивация («в них я *узнаю* много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях») и привлекательность героев («*мне нравятся герои* этих произведений»), то в 7 классе актуализируется широкий комплекс мотивов: поиск идеалов, образцов поведения («поведение героев может служить для меня *примером*»), релаксационные моменты («произведение помогает мне *отвлечься от повседневных проблем*»), нормативные особенности, определяющие круг чтения («включенность произведения в *школьную программу*»), и наконец, жанровая специфика («*мне нравятся произведения этого жанра*»).

• **А.С. Пушкин «Капитанская дочка».** В отличие от предыдущих данное произведение включено в школьную программу по литературе и изучается в 8 классе. В этой связи особый интерес представляет сравнение мотивации выбора данного художественного произведения семиклассниками (когда чтение «Капитанской дочки» осуществляется учащимися по собственному выбору) и девятиклассниками (когда произведение уже изучено в рамках школьной программы). Распределение мотивов обоснования выбора этого произведения в качестве понравившегося учащимися 7 и 9 классов приведено на рис. 4.

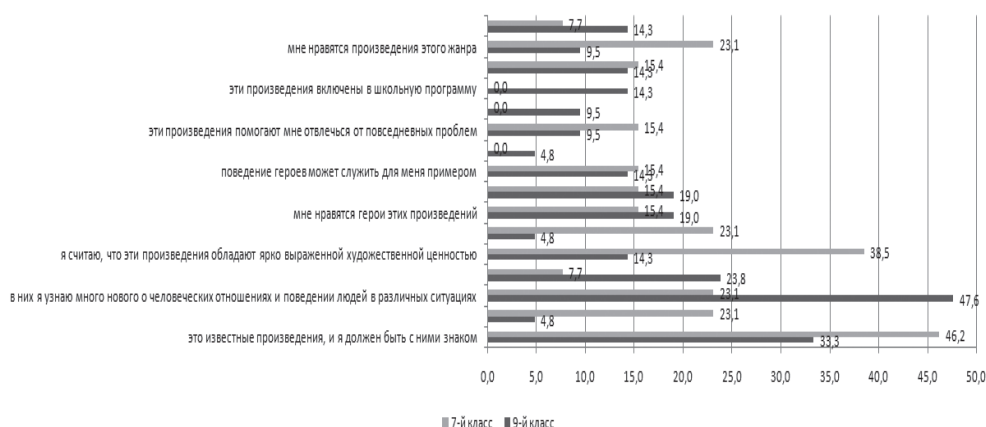


Рис. 4. Распределение мотивов, обосновывающих выбор романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» среди учащихся 7, 9-х классов (%)

Обращаясь к приведенным на рисунке данным, можно отметить три момента. Во-первых, по сравнению с мотивами, обосновывающими выбор понравившихся произведений, прочитанных вне школьной программы («Гарри Поттер», «Три мушкетера», «Робинзон Крузо») в данном случае мы фиксируем гораздо меньшее число мотивационных доминант, что свидетельствует о большей однозначности обоснования выбора понравившегося произведения. Во-вторых, в 7 классе, когда программное произведение читается «заранее», основными мотивировками выбора выступают нормативно-оценочные суждения: «это известное произведение, и я *должен* быть с ним знаком»), «я считаю, что эти произведения обладают *выраженной художественной ценностью*». В-третьих, в 9 классе, когда произведение уже изучено в рамках учебного курса, явно акцентируется его познавательная значимость: «я *узнаю* много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях». Подобная выраженная познавательная мотивационная доминанта и фиксирует основной эффект изучения литературного произведения в рамках школьной программы.

В целом приведенные выше четыре примера позволяют сделать вывод не столько о том, что каждое произведение актуализирует особый комплекс мотивов, определяющих его привлекательность, сколько о своеобразии различных мотивационных доминант в отношении одного и того же произведения, которые присущи разным возрастным группам учащихся. В этой связи возникает вопрос, связанный именно со *структурой мотивации* чтения на разных этапах подросткового возраста.

2. *Возрастные особенности структурных изменений мотивации выбора любимых литературных произведений.* Поскольку нас интересуют именно *структурные* особенности изменения мотивации чтения на разных этапах подростничества, то при обработке материала мы использовали метод Главных Компонент с вращением по критерию Varimax Кайзера. Для этого относительно усредненных данных по каждой возрастной параллели учащихся была создана исходная матрица сырых данных. Строки матрицы обозначают мотивы обоснования выбора понравившегося произведения, а столбцы — те про-

изведения, которые назывались респондентами в качестве наиболее понравившихся. Ячейка матрицы, характеризующая пересечение столбца и строки, фиксирует средний процент соответствующей мотивировки при выборе данного произведения в качестве понравившегося. Подобные усредненные матрицы сырых данных были составлены для каждой возрастной параллели и факторизовались отдельно. Ниже рассмотрим структурные особенности мотивации чтения у учащихся 5, 7 и 9 классов.

Структура мотивации чтения у пятиклассников. Структура мотивации выбора любимых литературных произведений у пятиклассников определяется следующими шестью факторами, описываемыми 85,7% общей суммарной дисперсии (табл. 2)

Таблица 2

**Структура выделенных мотивационных факторов у пятиклассников
(весовые нагрузки мотивов)**

Мотивировки выбора	вес
F1 (23,6%) «эмоциональные переживания — познание социальных отношений»	
8 эти произведения вызывают во мне сильные переживания	.72
3 в них я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	-.94
F 2 (18,8%) «нормативность — жанр»	
1 это известные произведения, и я должен быть с ними знаком	.81
5 я считаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	.64
15 мне нравятся произведения этого жанра	-.86
F 3 (15,2%) «привлекательный герой — герой как личностный образец»	
7 мне нравятся герои этих произведений	.84
16 мне нравится литературный стиль (композиция) этих произведений	-.82
9 поведение героев может служить для меня примером	-.62
F 4 (11,9%) «идентификация с героем — нравится автор»	
2 в поведении героев я узнаю многие свои черты	.94
14 мне нравятся произведения этого автора	-.67
F 5 (8,5%) «друзья — выход за рамки повседневности»	
12 эти произведения популярны среди моих друзей	-.88
11 эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем	-.65
4 меня волнует тема произведений	-.60
F 6 (7,8%) «включенность в школьную программу — семья»	
13 эти произведения включены в школьную программу	.60
6 эти произведения любят в моей семье	-.93
10 эти произведения порекомендовали мне родители	-.70

Приведенные в табл. 2 данные показывают, что структура мотивации в 5 классе имеет дробный и дифференцированный характер. При этом можно отметить несколько характерных моментов. Так, например, представляется

весьма важной оппозиция эмоциональных и когнитивных аспектов, заданная в факторе F1, где сам эмоциональный отклик, возникающий при чтении художественного произведения, противопоставляется познанию человеческих отношений и поведения. Другой особенностью является оппозиция, фиксируемая фактором F3, где привлекательность героя противопоставляется отношению к нему как к социальной норме (идеалу), образцу для подражания. Также, с нашей точки зрения, весьма важна и оппозиция, определяемая фактором F6, где включенность литературного произведения в школьную программу противопоставляется позитивным оценкам семейного окружения («порекомендовали родители», «любят в семье»).

Помимо отмеченных выше трех моментов, важно обратить внимание еще на два. Первый из них связан с фактором F5, который фиксирует значимость произведения в кругу друзей как важный критерий его позитивной оценки. При этом характерно, что популярность произведения в кругу друзей коррелирует как с его тематической направленностью («меня волнует тема»), так и с возможностью выхода за рамки повседневной реальности (помогает отвлечься от повседневных проблем»). Это позволяет сделать вывод о том, что подобная направленность мотивации является важной особенностью именно младшего подросткового возраста, который характеризуется желанием представить себя в системе иных социальных координат («я в предлагаемых обстоятельствах»). Второй момент касается непосредственно «явной разрозненности» выделенных факторов. Так, например, мотивы, связанные с отношением к героям литературного произведения, входят в разные по своему содержанию факторы и, соответственно, оказываются не связанными между собой. Та же тенденция проявляется и в отношении к художественным особенностям литературных произведений, когда тема, стиль и другие литературные характеристики также оказываются не связанными и попадают в разные факторы.

Структура мотивации чтения у семиклассников. Структура мотивации выбора любимых произведений у семиклассников задана пятью факторами, описываемыми 66,7% общей суммарной дисперсии (табл. 3).

Таблица 3

**Структура выделенных мотивационных факторов у семиклассников
(весовые нагрузки мотивов)**

Мотивировки выбора	вес
F1 (21,3%) «семья — друзья»	
6 эти произведения любят в моей семье	.77
10 эти произведения порекомендовали мне родители	.58
4 меня волнует тема произведений	-.81
12 эти произведения популярны среди моих друзей	-.66
F 2 (13,5%) «идентификация с героем как с личностным образцом»	
9 поведение героев может служить для меня примером	-.87
2 в поведении героев я узнаю многие свои черты	-.73
F 3 (12,1%) «привлекательность героев — нормативная ориентация»	
7 мне нравятся герои этих произведений	.83
1 это известные произведения, и я должен быть с ними знаком	-.77

Окончание табл. 3

F 4 (11,5%) « уход от повседневности, жанр, - познавательный эффект»	
15 мне нравятся произведения этого жанра	.62
11 эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем	.56
3 в них я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	-.83
13 эти произведения включены в школьную программу	-.67
F 5 (9,2%) «художественная ценность — эмоциональный отклик»	
5 я считаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	.66
14 мне нравятся произведения этого автора	.56
8 эти произведения вызывают во мне сильные переживания	-.79

По сравнению с пятым классом структура обоснования выбора понравившихся произведений у семиклассников претерпела существенные изменения. Отметим наиболее важные с нашей точки зрения. Так, обращает на себя внимание оппозиция, заданная в первом биполярном факторе F1: «семья — друзья». Заметим, что в 5 классе ценностный выбор произведений мотивирован противопоставлением мнений семейного окружения и его включенностью в школьную программу (см. фактор F6 у пятиклассников). В 7 же классе важно не столько то, что мнение друзей и тема произведения высоко коррелируют между собой (в 5 классе «мнение друзей» коррелировало с «уходом от повседневности» — см. фактор F5 в табл. 2), но и противопоставляются влиянию семейного окружения. Схематически это можно представить следующим образом (рис. 5).

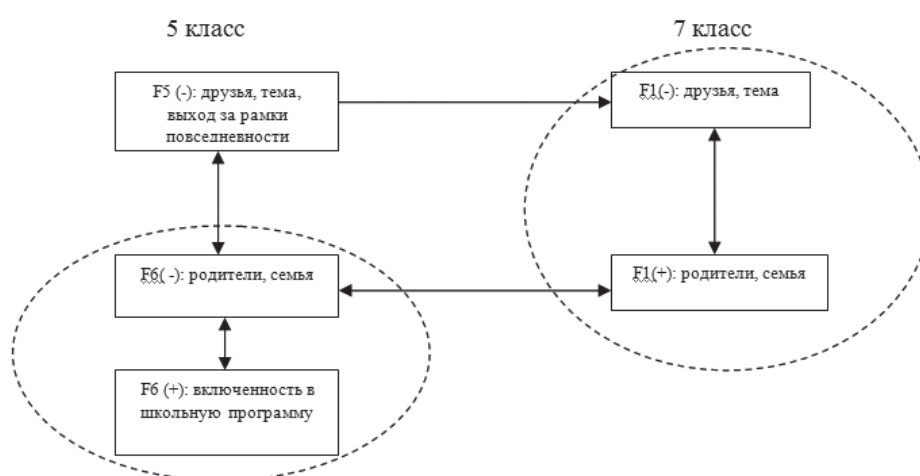


Рис. 5. Структурные изменения влияния мотивов, связанных с «требованиями программы», «ролью семьи» и «мнениями друзей» при выборе любимых литературных произведений на рубеже 5 и 7 классов

Другой момент касается проявления явных связей между различными аспектами, характеризующими поведение героев (см. фактор F2), когда самоидентификация с героем («узнаю свои черты») связывается с восприятием его как личностного образца («может служить для меня примером»). Иными словами, на рубеже 7 класса в структуре мотивации подростка отчетливо проявляется феномен корреляции самоидентификации с героем и восприятием его как личностного идеала.

И наконец, произошли весьма характерные изменения, касающиеся эмоциональных и когнитивных аспектов мотивации. Так, если в 5 классе задавалась явная оппозиция между ссылкой на («сильные эмоциональные переживания») при выборе понравившегося произведения и его познавательной ценностью («узнаю много нового о человеческих отношениях»), что и определял наиболее мощный фактор F1 у пятиклассников (см. табл. 2), то в 7 классе, эмоциональные переживания и познавательная ценность произведения уже не противопоставляются друг другу, а попадают, соответственно, в разные факторы — F5 и F4 (табл. 3). При этом познавательная ценность произведения у семиклассников явно коррелирует с его включенностью в школьную программу (см. F4 в табл. 3) Таким образом, мы видим, что при освоении литературного произведения в рамках учебной деятельности начинает доминировать его познавательный аспект, причем мотивация чтения художественного произведения в контексте школьного курса по литературе явно противопоставляется той мотивации, которая определяет выбор любимого литературного произведения вне рамок программы: «помогает отвлечься от повседневных проблем», «мне нравятся произведения этого жанра» (см. фактор F4 в табл. 3).

Весьма характерна и структурная трансформация мотивов, связанная с эмоциональной компонентой. Так, если в 5 классе сильные переживания противопоставлялись познавательному эффекту (см. фактор F1, табл. 2), то в 7 задается оппозиция между получением сильных эмоциональных переживаний и художественной ценностью произведения (см. фактор F5, табл. 3). Подчеркнем, что в данном случае мы фиксируем весьма важный момент, когда ценность художественного произведения начинает восприниматься подростком формально, как особая культурная норма, которая не связана с его реальными эмоциональными переживаниями при восприятии текста.

Отмеченные трансформации в структуре мотивов, фиксирующих эмоциональные и познавательные аспекты оценки художественного произведения на рубеже 5 и 7 классов, представлены на рис. 6.

Структура мотивации чтения у девятиклассников. Структура мотивации выбора любимых произведений у девятиклассников задана четырьмя факторами, описываемыми 80,0% суммарной дисперсии (табл. 4)

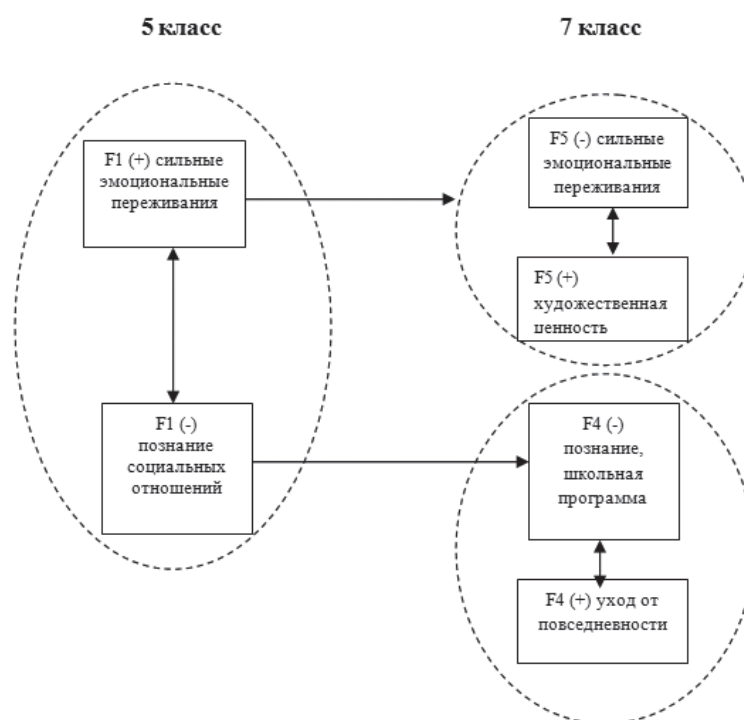


Рис. 6. Структурные изменения влияния мотивов, связанных с эмоциональной и когнитивной оценкой литературного произведения, на рубеже 5 и 7 классов

Таблица 4

Структура выделенных мотивационных факторов у девятиклассников (весовые нагрузки мотивов)

Мотивировка выбора	вес
F1 (32,9%) «школьная программа, формирование идеалов»	
9 поведение героев может служить для меня примером	-.93
13 эти произведения включены в школьную программу	-.70
F2 (21,2%) «семья, поддержание культурных образцов — тема»	
6 эти произведения любят в моей семье	.88
10 эти произведения порекомендовали мне родители	0,86
1 это известные произведения, и я должен быть с ними знаком	.69
5 я считаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	.65
4 меня волнует тема произведений	-.61
F3 (14,6%) «уход от повседневности»	
11 эти произведения помогают мне отвлечься от повседневных проблем	-.87
7 мне нравятся герои этих произведений	-.86

Окончание табл. 4

F4 (10,9%) «идентификация, познание, эмоциональный отклик — художественная оценка, популярность в подростковой субкультуре»	
3 в них я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	.85
2 в поведении героев я узнаю многие свои черты	.79
8 эти произведения вызывают во мне сильные переживания	.63
15 мне нравятся произведения этого жанра	-.83
12 эти произведения популярны среди моих друзей	-.82
14 мне нравятся произведения этого автора	-.78
16 мне нравится литературный стиль (композиция) этих произведений	-.63

На этапе окончания основной школы число выделенных факторов последовательно сократилось от шести в 5 классе до четырех в 9-ом. При этом структурные изменения, на наш взгляд, весьма содержательны. Так, фактор F1 характеризует мотивацию выбора литературного произведения в связи с его включенностью в школьную программу. Заметим, что подобная включенность высоко коррелирует с оценкой литературных героев в качестве личностных образцов («поведение героев может служить для меня примером»). Иными словами, здесь фиксируется связь между личностным идеалом (образцом, примером для подражания) и освоением литературного произведения в рамках учебного курса. Это позволяет сделать вывод о том, что основной мотивационно-целевой ориентир изучения литературы в 9 классе связан именно с формированием личностных идеалов.

Заметим, что в данном случае проявляется весьма своеобразная возрастная логика изменения отношения школьников к литературным произведениям, включенным в школьную программу. Так, если на начальных этапах обучения в основной школе (5 класс) включение литературного произведения в школьную программу явно противопоставляется кругу семейного чтения (см. фактор F6 в табл. 2), а в 7 классе, при оценке литературного произведения, изучаемого в рамках школьной программы, основной акцент ставится на его познавательном эффекте, противопоставляясь уходу от повседневности (см. фактор F4, табл. 3), то в 9 классе обоснование привлекательности изучаемого в школе произведения фиксируется с позиции соответствия литературных героев своим личностным идеалам (см. фактор F1, табл. 4). Графически эту возрастную динамику трансформации мотивов, обуславливающих предпочтения художественных произведений, включенных в школьную программу, можно отобразить следующим образом (рис. 7)

Помимо отмеченной выше возрастной логики изменения мотивационно-целевых ориентиров учебной деятельности важно также обратить внимание и на увеличение значимости самой включенности произведения в школьную программу в общей структуре мотивации выбора подростками своих любимых литературных произведений. Так, если вклад «программности» произведения в общую суммарную дисперсию в 5 классе составлял всего 7,8%, а в 7-11,5%, то в 9 классе фактор «программности» явно доминирует и составляет уже 32,9% от общей суммарной дисперсии в структуре мотивов.

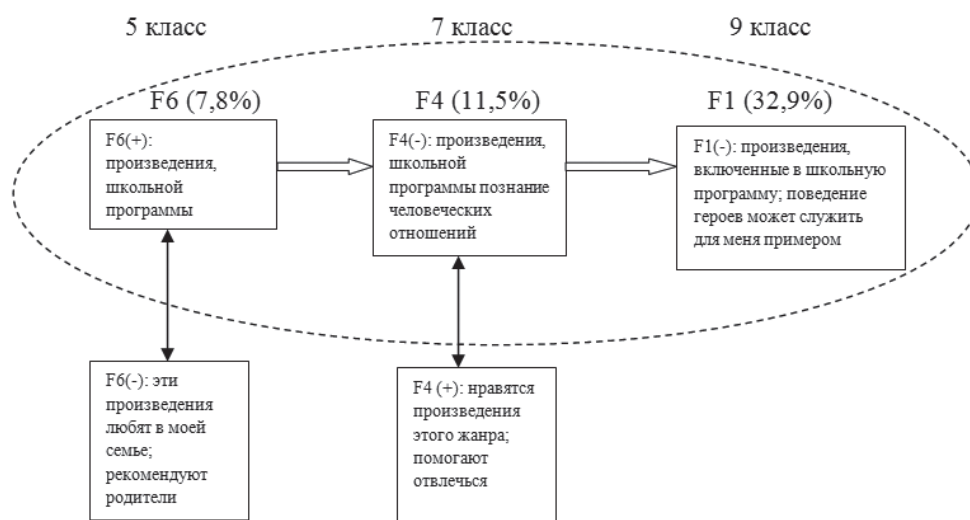


Рис. 7. Возрастная динамика структурных изменений мотивов выбора литературных произведений, включенных в школьную программу на разных этапах обучения в основной школе (5, 7 и 9-ый классы)

Весьма показательны также и структурные изменения мотивации, фиксируемые фактором F2, который характеризует мотивацию выбора понравившегося произведения под влиянием семейного окружения (см. фактор F2 в табл. 4). Заметим, что влияние семьи на данном возрастном этапе коррелирует с требованиями соответствовать культурным образцам («я должен быть знаком с этим произведением», «произведение обладает высокой художественной ценностью»). Это свидетельствует о том, что на этапе окончания основной школы именно семья оказывается тем социальным институтом, который ориентирован на поддержание соответствия литературных предпочтений подростка культурной норме.

На наш взгляд, в данном случае, так же как и при анализе включенности произведения в школьную программу, важен анализ возрастной динамики изменения значимости влияния мотивации семейного окружения на литературные предпочтения подростков. Так, если при обосновании выбора любимых литературных произведений в 5 классе художественные предпочтения членов семьи и рекомендации родителей противопоставляются требованиям школьной программы (см. фактор F6, табл. 2), то в 7 классе мнение семейного окружения явно противопоставляется мнению друзей — возрастным нормам подростковой субкультуры (см. F1, табл. 3). Структурные же изменения в 9 классе касаются содержательных особенностей социальной позиции родителей в мотивации выбора понравившихся произведений, коррелируя с необходимостью *поддержания культурной нормы*, и ориентацией ребенка на ценностную значимость произведения (см. фактор F2, табл. 4). Иными словами, если в 5 и 7 классах достаточно было сослаться на авторитет родителей при обосновании выбора понравившегося произведения, то для девятиклассников уже сама позиция родителей требует своего содержательного обоснования (связывается с «известностью произведения», его «художественной ценностью», «необходимостью быть с ним зна-

комым»). Это позволяет сделать вывод о том, что роль семьи в формировании литературных предпочтений подростка на этапе окончания основной школы обусловлена, в первую очередь, поддержанием значимости и ценности общепринятых культурных образцов. Графически возрастная динамика изменения влияния семьи на обоснование литературных предпочтений учащихся приведена на рис. 8.

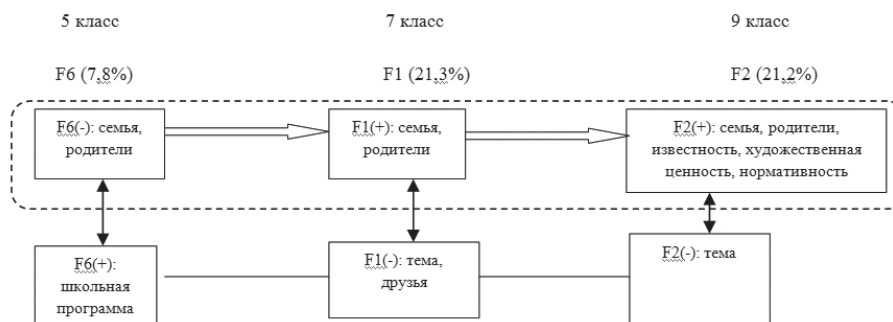


Рис. 8. Возрастная динамика структурных изменений мотивации выбора литературных произведений под влиянием семьи на разных этапах обучения в основной школе (5, 7 и 9 классы)

Весьма показателен и третий фактор F3, который определяет мотивацию чтения в «свободное время». Он достаточно прост по своей структуре и фиксирует явные проявления релаксационной составляющей, что связано с возможностью отвлечься от повседневных проблем. Как видим (см. фактор F3, табл. 4), подобный уход от повседневности высоко коррелирует с привлекательностью героев литературного произведения.

И наконец, наибольший интерес с психологической точки зрения представляет четвертый фактор (F4, см. табл. 4). При его интерпретации следует обратить особое внимание на положительный полюс F4(+), где объединились когнитивные компоненты («узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей»), эмоциональные («вызывает во мне сильные эмоциональные переживания») и собственно идентификационные («в героях я узнаю многие свои черты»). В данном случае мы фиксируем весьма сложную в психологическом отношении мотивационную структуру, которая обосновывает выбор подростком своего любимого литературного произведения. Заметим, что процесс ее формирования на разных этапах подростничества характеризуется весьма существенными трансформациями: от явного противопоставления познавательных и когнитивных аспектов в 5 классе (см. фактор F1, табл. 2) к связи идентификационных механизмов с идеалами в 7 классе (см. фактор F2, табл. 3), до сложного комплекса, который, повторимся, сочетает в себе когнитивный, эмоциональный и идентификационный аспекты в 9 классе (см. фактор F4, табл. 4). Возрастная динамика этих трансформаций схематично показана на рис. 9.



Рис. 9. Возрастная динамика становления мотивационного комплекса, объединяющего когнитивные, эмоциональные и идентификационные моменты обоснования выбора понравившегося произведения

Весьма показателен и отрицательный полюс этого биполярного фактора, который фиксирует корреляцию таких аспектов, как литературный жанр, литературный стиль и принадлежность произведения соответствующему автору. Причем эта своеобразная линия объединения литературных критериев оценки художественного произведения оказывается явно связанной и с его популярностью в кругу друзей. По всей видимости, здесь можно говорить о складывающихся на данном возрастном этапе нормах оценки литературных произведений, которые характерны именно для подростковой субкультуры.

В целом же фактор F4 задает весьма характерную оппозицию обоснования мотивации выбора понравившегося произведения на этапе завершения основной школы: либо субъективная личностная значимость произведения, либо ориентация на художественные нормы (жанр, стиль, автор) подростковой субкультуры.

3. К вопросу о типах литературных предпочтений. В первом разделе было проведено сопоставление особенностей обоснования выбора некоторых литературных произведений среди учащихся разных возрастных параллелей основной школы. При этом мы обратили внимание на два момента. Один из них касался различий в мотивировках, обосновывающих предпочтения тех или иных литературных произведений, а другой — возрастной динамики изменения мотивации выбора конкретного произведения в качестве понравившегося. Далее, во втором разделе, с помощью факторного анализа мы выявили общие структурные изменения в мотивации выбора любимых произведений, сравнив факторные структуры мотивов у учащихся 5, 7 и 9 классов. Теперь же мы подошли к третьему, завершающему этапу в нашем анализе эмпирического материала, цель которого — выявление особенностей мотивационных структур выбора как конкретных литературных произведений, занимающих важное место в литературных предпочтениях подростков (т.е. имеющих высокий рейтинг по частоте ответов учащихся на открытый вопрос о своих любимых произведениях), так и отдельных *групп* произведений. Последний момент и позволит охарактеризовать своеобразие разных *типов* литературных предпочтений, в основе которых лежат различные мотивировки.

5 класс. Напомним, что в 5 классе был выделен отдельный фактор (F6), который задавал оппозицию обоснования любимого литературного произведения либо его включенностью в школьную программу, либо влиянием семьи. Подобное противопоставление двух социальных институтов (школы и семьи), обеспечивающих трансляцию художественных ценностей, представляется нам весьма существенным. В общей логике социокультурного подхода подобное противопоставление позволяет поставить специальный вопрос о своеобразии формируемых типов мотивации, определяющих литературные предпочтения, которые формируются в рамках учебной программы, с одной стороны, и в ходе семейного воспитания — с другой.

Для ответа на этот вопрос обратимся к анализу средних значений по осям выделенных факторов у группы произведений, которые включены для изучения в школьную программу, и тех литературных произведений, мотивировка выбора которых обосновывалась учащимися рекомендациями родителей и предпочтениями в ближайшем семейном окружении. В группу программных произведений, которые назывались пятиклассниками, вошли: «Му-му» И.С. Тургенева, «Кавказский пленник» Л.Н. Толстого, «Дети подземелья» В.Г. Короленко, «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя, сказки А.С. Пушкина. В группу произведений, которые связаны с семейными предпочтениями и рекомендациями родителей, объединились: русские народные сказки, «Дети капитана Гранта» Ж. Верна, «Приключения Тома Сойера» М. Твена, «Остров сокровищ» Р. Стивенсона, «Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Снежная королева» Г.-Х. Андерсена, «Гарри Поттер» Д. Роулинг, «Властелин колец» Д.Р.Р. Толкиена, «Приключения Шерлока Холмса» А. Конан-Дойля, книги серии S.T.A.L.K.E.R. Средние суммарные профили значений по шести факторам для программных произведений и произведений, рекомендованных родителями, приведены на рис. 10.

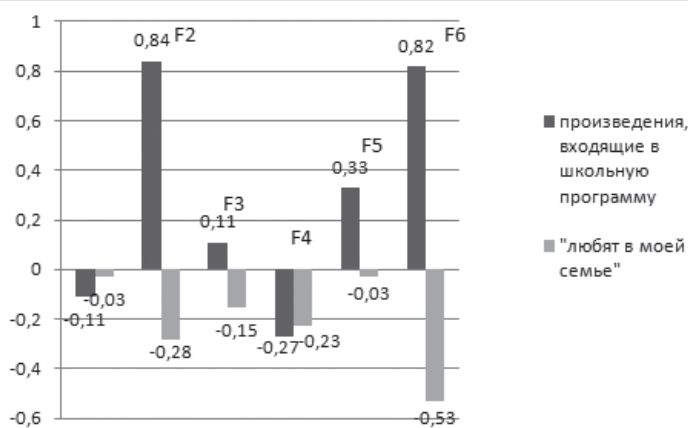


Рис. 10. Средние суммарные профили значений по шести факторам относительно любимых произведений, включенных в школьную программу, и любимых произведений, выбранных под влиянием семьи у пятиклассников (средние значения по осям факторов)

F1 «эмоциональные переживания — познание социальных отношений»; F2 «нормативность-жанр»; F3 «привлекательность героя — герой как личностный образец»; F4 «идентификация с героем — нравится автор»; F5 «друзья, выход за рамки повседневности»; F6 «включенность в школьную программу — семья»

Как видно из рисунка, значения по фактору F6 подтверждают корректность отнесения отобранных нами произведений к группе программных (положительный полюс F6(+)) и тех, которые были названы респондентами как любимые в силу рекомендаций родителей и семейных предпочтений (отрицательный полюс F6(-)).

Сравнение средних профилей двух групп литературных произведений позволяет отметить три достаточно существенных различия. Первое из них касается противоположных оценок по фактору F2, где положительный полюс фиксирует нормативные установки, обосновывающие выбор понравившихся произведений, которые включены в школьную программу («это известные произведения и я *должен* быть с ними знаком» и «эти произведения обладают ярко выраженной *художественной ценностью*»). Для произведений же, выбор которых у подростков связан с влиянием семьи, характерна совершенно иная мотивация: ориентация на предпочтение произведений определенного «жанра».

Нетрудно заметить, что большинство произведений, вошедших в группу «семейных», относятся к произведениям приключенческого жанра, причем основными героями в них являются подростки («Дети капитана Гранта», «Остров сокровищ», «Приключения Тома Сойера» и др.). Это позволяет высказать предположение о том, что механизм идентификации с персонажем («я в предлагаемых обстоятельствах») является крайне важным моментом при оценке подростком произведения этого жанра как понравившихся.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что само обоснование выбора любимого литературного произведения в силу его жанровой специфики не является простым и весьма поверхностным, как это может показаться на первый взгляд, а напротив, имеет принципиальное значение. В этой связи важно обратиться к работам М.М. Бахтина [1], где понятие «хронотоп» вводится как особая, ценностно-ориентированная, пространственно-временная организация, определяющая специфику того или иного литературного жанра. Именно в этом смысле, по всей видимости, и надо рассматривать использование респондентом мотивировки, которая связана с жанром произведения. С нашей точки зрения, подросток при ответе на вопрос о понравившемся произведении на интуитивном уровне ориентируется на пространственно-временную организацию сюжета — не просто как на разворачивание событий и действий во временной последовательности, а именно как на действия, для которых характерны особые ценностные оценки и нормы поведения: «честь», «достоинство», «верность», «самопожертвование», «подвиг» и другие.

Второе различие связано с противоположными тенденциями, которые фиксируются по оси фактора F3. Если выбор произведений, включенных в школьную программу, связан с положительной оценкой литературных героев по фактору F3(+), что проявляется в мотивировке «мне *нравятся* герои этих произведений», то обоснование произведений, отнесенных нами к группе «семейных», строится иначе, поскольку отрицательный полюс F3(-) фиксирует не только мотивировку, связанную с литературным *стилем* (композицией) произведения, но и с тем, что «поведение героев может служить для меня *примером*». По сути, отрицательный полюс свидетельствует не просто о позитивной оценке персонажа, но именно об отношении к нему как к *идеалу*. В целом же тенденция, задаваемая отрицательным полюсом фактора F3(-), содержательно подтверж-

дает тенденцию, отмеченную нами выше при обсуждении отрицательного полюса фактора F2(-), который фиксирует жанровую специфику произведения. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что семейная ситуация сориентирована на приобщение подростка-пятиклассника к чтению произведений, которые предполагают не только возможность действия в определенных соответствующих приключенческому жанру ситуациях («я в предлагаемых обстоятельствах»), но и задают именно идеальный «образ Я», который реализуется героем произведения через *личный поступок*.

И наконец, в-третьих, крайне важно обратить внимание на то, что произведения, включенные в школьную программу, имеют достаточно выраженные положительные значения по фактору F5. Напомним, что фактор F5 является униполярным и имеет отрицательные весовые нагрузки. Мотивы, его определяющие: «популярность среди друзей», «возможность отвлечься от повседневных проблем», «значимость темы произведения». То, что программные произведения имеют противоположные положительные значения по оси данного фактора, свидетельствуют как раз об их непопулярности среди друзей, отсутствии релаксационных элементов, а также о низкой значимости для школьников основной тематики этих произведений. В целом же отсутствие подобных мотивировок при выборе понравившегося программного произведения свидетельствует о формальности восприятия художественного текста, включенного в школьный курс по литературе. Сформулируем более конкретно: полученные результаты показывают, что литературное произведение, включенное для изучения в школьную программу на начальном этапе обучения в основной школе (5 класс) не входит как важный элемент в субкультуру младших подростков («непопулярен среди друзей»); сама же тематика художественного произведения оказывается им не близкой («не волнует»); литературный текст, превращаясь в *учебный*, утрачивает важные черты художественности, связанные с восприятием его как *воображаемой действительности* («не позволяет уйти от реальности»), «приземляется».

7-й класс. В отличие от 5 класса, где оппозиция обоснования выбора понравившегося произведения задавалась его включенностью в школьную программу и семейными предпочтениями (фактор F6 у пятиклассников), в 7 классе появляется новый мощный биполярный фактор F1 (21,3% вклада в общую суммарную дисперсию), который фиксирует два противоположных полюса, определяющих выбор понравившегося произведения (табл. 3). Один из полюсов связан, как и в 5 классе, с семейными предпочтениями («эти произведения любят в моей семье», «порекомендовали родители»), другой же определяется влиянием норм подростковой субкультуры («популярностью произведения среди друзей»). Для дальнейшего анализа важно также заметить, что «популярность произведения среди друзей» коррелирует и с эмоциональной привлекательностью тематики произведения («*волнует* тема произведения»). Таким образом, в 7 классе принципиальную ценностную значимость приобретает оппозиция «семья — друзья», что свидетельствует об особой значимости подростковой субкультуры на данном возрастном этапе. Иными словами, нормы подростковой субкультуры являются важным фактором, формирующим читательские предпочтения подростка.

Помимо влияния семьи и сверстников, особый интерес в мотивации литературных предпочтений подростков также представляет роль школьной программы. Как показано выше, в 5 классе включенность произведений в школьную программу характеризует особый тип мотивации литературных предпочтений (рис. 10). Эту линию анализа целесообразно продолжить и у семиклассников. Напомним, что в структуре мотивов семиклассников был выявлен особый фактор F4 (11,5%), который задавал оппозицию между жанровой спецификой произведения и возможностью отвлечься от повседневных проблем, с одной стороны, и включенностью произведения в школьную программу, и его познавательным потенциалом — с другой (табл. 3).

Таким образом, обозначенные факторы F1 и F4 позволяют оценить влияние на мотивацию выбора любимых произведений подростка трех каналов трансляции культуры: семьи, общения со сверстниками и школы. В этой связи особый интерес представляет размещение в пространстве факторов F1 и F4 произведений, названных семиклассниками в качестве своих любимых (рис. 11).

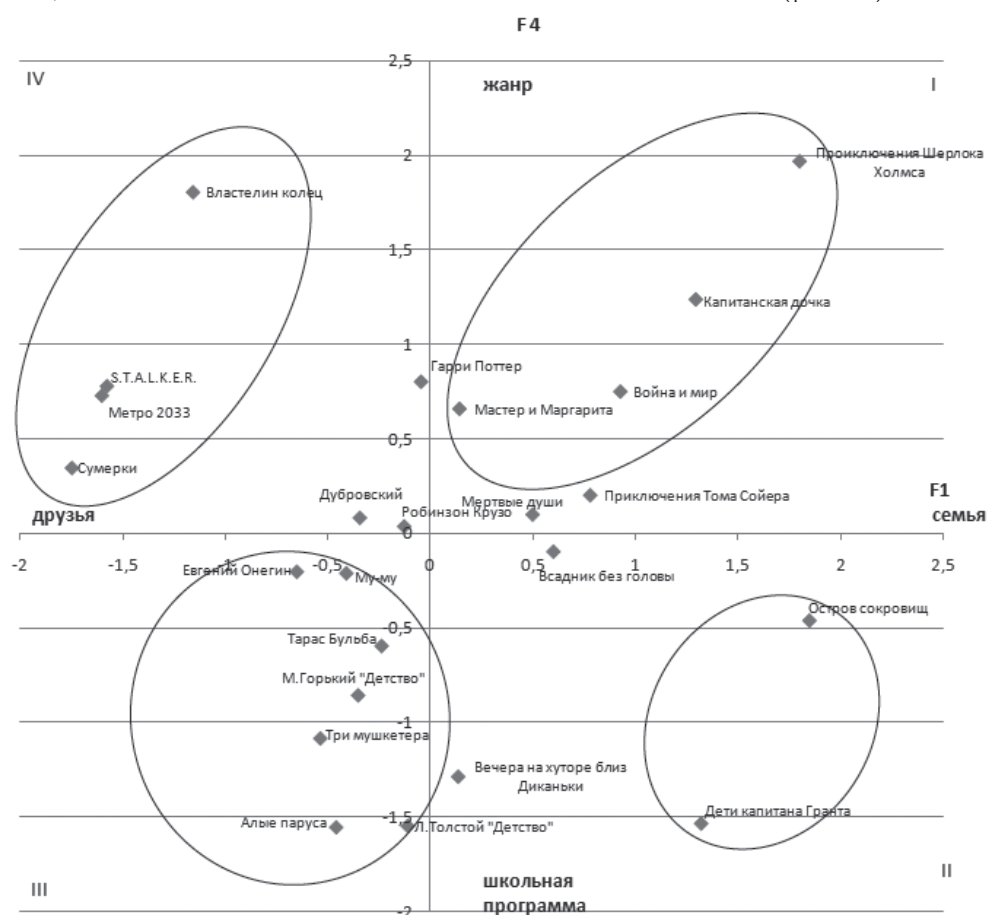


Рис. 11. Распределение любимых литературных произведений семиклассников, в пространстве факторов F1 «семья — друзья» и F4 «уход от повседневности, жанр — школьная программа, познание человеческих отношений».

Представленные на рисунке данные позволяют охарактеризовать влияние на литературные предпочтения семиклассников трех каналов социализации: семьи, школы, сверстников. Так, мы видим, что в квадранте II явно выделяется кластер литературных произведений, характерной особенностью которых является их отнесенность к жанру приключенческой литературы, где основными героями являются подростки, сверстники самих читателей («Остров сокровищ» и «Дети капитана Гранта»). Размещение этих произведений в квадранте III показывает, что их привлекательность определяется влиянием родителей (положительное значение фактора F1(+)), а также их познавательным потенциалом (отрицательные значения фактора F4(-)). Добавим, что оба произведения являются классическими приключенческими романами, включенными в списки произведений, рекомендованных школой для самостоятельного чтения, что также влияет на отрицательные значения по оси фактора F4 («программа, познавательный эффект»).

Иная содержательная специфика проявляется при обращении к квадранту I, где в общий кластер объединились такие произведения как «Приключения Шерлока Холмса», «Капитанская дочка», «Война и мир», «Мастер и Маргарита». Мотивация выбора этих произведений семиклассниками, с одной стороны, определяется влиянием семьи (положительные значения по фактору F1(+)), а с другой — жанровой спецификой и возможностью отвлечься от повседневных проблем (положительные значения по оси фактора F4(+)). Заметим, что названные произведения, включенные в кластер, расположенный в квадранте I, являются программными. Однако здесь необходимо одно существенное, с нашей точки зрения, уточнение. Дело в том, что эти произведения изучаются не в 7 классе, а в более старших возрастных параллелях. В силу того, что мотивация предпочтений указанных произведений обусловлена влиянием семьи (положительные значения по оси фактора F1(+)), в данном случае можно сделать вывод об особой стратегии родительского поведения: родители рекомендуют своему ребенку те классические литературные произведения, которые еще только будут изучаться в школе.

Таким образом, взрослые как бы выстраивают «зону ближайшего культурного развития» подростка, опережая тем самым школьную программу, которая, несколько перефразируем Л.С. Выготского, «плетется в хвосте культурного развития ребенка». При этом следует подчеркнуть своеобразие подобной *опережающей* стратегии родительского поведения по отношению к школьной программе. Здесь, на наш взгляд, важны два момента. Первый связан с расширением самого жанрового пространства, которое осваивает подросток в этом возрасте, переходя от приключенческой литературы к чтению повести, детектива, психологического романа. Второй же касается самой ситуации «свободного чтения», когда погружение в мир художественного произведения *захватывает читателя целиком*, отвлекая от «повседневной реальности». Подчеркнем, что подобный уход от повседневности связан с особым характером эстетических переживаний и читательским воображением. Таким образом, выстраиваемая родителями «зона ближайшего культурного развития подростка» на этом возрастном этапе в целом сориентирована на нормы школьного курса литературы для более старших возрастных параллелей — это чтение как бы «навырост». В то же время, и этот момент представляется нам крайне важным, подобное чтение художественной литературы позволяет ребенку получить опыт непо-

средственных живых литературных впечатлений, который впоследствии может быть углублен при повторном знакомстве с уже прочитанными литературными произведениями в рамках их изучения в школьном курсе литературы.

В целом рассмотрение особенностей размещения конкретных литературных произведений в квадрантах I и II позволяет зафиксировать две стратегии родительского поведения по приобщению семиклассников к художественной литературе. Первая сориентирована на отбор классической детской литературы, где героями произведений являются сверстники подростка. Вторая стратегия предполагает выстраивание особой «зоны культурного развития» для своего ребенка с учетом школьного курса литературы более старших возрастных параллелей.

Весьма своеобразен комплекс мотивировок выбора литературных произведений, который определяется квадрантом III. Здесь сгруппированы произведения, привлекательность которых, с одной стороны, обусловлена влиянием сверстников (отрицательные значения по оси фактора F1(-)), а с другой — познавательной привлекательностью произведения и его включенностью в школьную программу (отрицательные значения по оси фактора F4(-)). Заметим, что практически все произведения, разместившиеся в квадранте III, либо включены в курс школьной программы по литературе, либо в списки произведений, рекомендованных для самостоятельного чтения. В целом привлекательность литературных произведений, разместившихся в квадранте III определяется не только требованиями школьной программы, но и нормативными требованиями самой подростковой субкультуры.

И наконец, в квадранте IV в специальный кластер сгруппировались такие произведения как «Сумерки», «S.T.A.L.K.E.R.», «Властелин колец». Исходя из содержания данного квадранта, можно сделать вывод о том, что выбор этих произведений, с одной стороны, явно обусловлен нормами подростковой субкультуры и затрагиваемыми в них темами (отрицательные значения по фактору F1(-)), а с другой — их жанровым своеобразием, возможностью отвлечься от повседневности (положительные значения по фактору F4(+)).

В этой связи стоит обратить внимание на саму жанровую специфику данных литературных произведений, которая отличает их от произведений, сгруппированных в квадранте I. Если в квадранте I, как мы уже отметили, сгруппировались литературные произведения традиционных литературных жанров (повесть, детектив, психологический роман), то в квадранте IV представлены произведения жанра «фэнтези», триллера, романтической фантастики. Иными словами, именно эти жанры фиксируются семиклассниками как популярные и привлекательные в подростковой субкультуре («популярны среди моих друзей»). Таким образом, если квадрант I фиксирует нормативную ориентацию родителей на приобщение подростка-семиклассника к традиционным литературным жанрам, то квадрант IV, напротив, сориентирован на не классические для отечественной литературы жанры, которые ценностно значимы для подростков этого возраста.

И наконец, особый интерес представляет сопоставление произведений, сгруппированных в квадрантах IV и II — анализ средних значений по положительному полюсу фактора F3 («привлекательность героев»), который фиксирует привлекательность литературных героев для подростка. Именно этой особенностью и отличаются произведения, расположенные в квадрантах IV и II. Однако если в квадранте II привлекательным оказывается герой-сверстник, попавший в экс-

тремальную ситуацию, то в квадранте IV привлекательность героя определяется его действиями именно в *необычных* ситуациях. Необычностью самой ситуации (ее фантастичностью) здесь, в свою очередь, проверяется устойчивость героя относительно нравственных норм: добра, чести, верности, достоинства...

9-й класс. Напомним, что при анализе мотивационной структуры, обуславливающей выбор понравившихся произведений в 9 классе, были выделены следующие четыре фактора: униполярный фактор F1 «школьная программа, формирование идеалов», биполярный фактор F2 «семья, поддержание культурных образцов — тема», униполярный фактор F3 «уход от повседневности, привлекательность героев», биполярный фактор F4 «идентификация с героем — художественная оценка, популярность в подростковой субкультуре» (подробное описание этих факторов приведено в табл. 4). Продолжая намеченную выше линию анализа, отметим, что наиболее мощным является фактор F1 (32,9%), который характеризует мотивацию выбора понравившихся произведений в силу их включенности в школьную программу. В этой связи представляется оправданным выделить два кластера художественных произведений, определяющих своеобразие литературных предпочтений у девятиклассников. В первую группу входят литературные произведения, изучение которых предусмотрено школьной программой по литературе (Н.В. Гоголь («Тарас Бульба», «Мертвые души»), А.С. Пушкин («Евгений Онегин»), Л.Н. Толстой («Война и мир»), М.А. Булгаков («Мастер и Маргарита»), А.С. Пушкин («Капитанская дочка»)). Вторая группа представлена произведениями, не входящими в школьную программу (книги серии «S.T.A.L.K.E.R.», цикл романов о Гарри Поттере Д. Роулинг, Д.Р.Р. Толкиен («Властелин колец»), С. Майер («Сумерки»), Д. Глуховский («Метро 2033»), («Метро 2034»), А. Дюма («Три мушкетера»). Средние значения по осям всех четырех выделенных мотивационных факторов для этих двух групп произведений приведены на рис. 12.

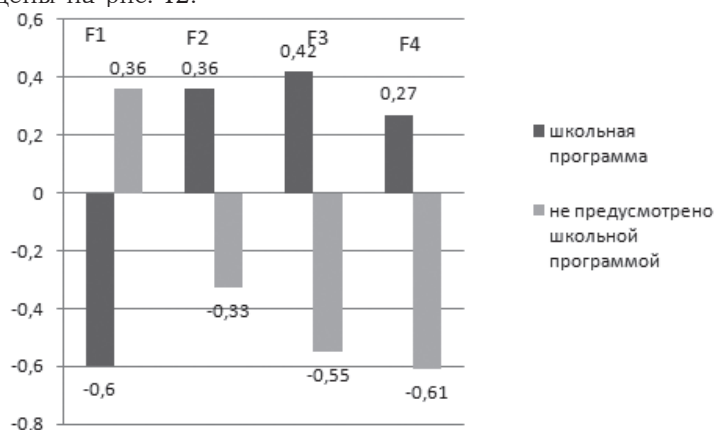


Рис. 12. Средние суммарные профили значений по четырем мотивационным факторам для произведений, включенных в школьную программу, и для тех, чтение которых не предусмотрено школьной программой, у девятиклассников.

(Значения по осям факторов):

F1 «школьная программа, формирование идеалов»; F2 «семья, поддержание культурных образцов — тема»; F3 «уход от повседневности, привлекательность героев»; F4 «идентификация с героем — художественная оценка, популярность в подростковой субкультуре»

Заметим, что исходя из структуры фактора F1, можно сделать вывод о том, что выбор программных произведений в качестве понравившихся обусловлен также и тем, что их герои воспринимаются читателем и как идеальные личностные образцы. Вместе с тем, как видно из рис. 12, обоснование выбора в качестве понравившихся программных произведений характеризуется также и высокими положительными значениями по оси фактора F2(+) («семья, поддержание культурных образцов»). Это позволяет сделать вывод о том, что выбор в качестве понравившихся программных произведений связан также и с тем, что эти же произведения входят и в круг художественных предпочтений членов семьи подростка («рекомендуются родителями», «любят в моей семье»). При этом данные литературные произведения нормативно оцениваются как художественно значимые («я должен быть с ними знаком», «это известные произведения», «они обладают выраженной художественной ценностью»). Подобная выраженность средней положительной оценки по оси фактора F2 позволяет уточнить два крайне важных, на наш взгляд, момента. Один из них связан с высокой корреляцией произведений, включенных в школьную программу и их позитивной нормативной оценкой в семейном окружении подростка. Иными словами, мы можем сделать вывод о том, что две независимых линии в трансляции ценностных ориентаций в области художественной литературы (одна из которых школа, а другая — семья, что отчетливо проявилось на начальном этапе обучения в основной школе — у пятиклассников) в 9 классе объединились в одну общую линию. Более того, достаточно правомерным представляется предположение о том, что на этапе окончания обучения в основной школе культурный потенциал семьи оказывается практически исчерпанным и она перестает транслировать подростку новые литературные образцы, помимо тех, которые предусмотрены школьной программой. Понятно, что в данном случае мы имеем в виду лишь общую логику, фиксируемую на уровне общей социокультурной тенденции. Другой момент связан со своеобразием самого ценностного отношения к литературному произведению, которое транслируется, с одной стороны, в рамках школьной программы, а с другой — в системе семейного воспитания. Так, если школа сориентирована на формирование личностных *идеалов* через знакомство подростка с литературными произведениями, то семья сориентирована на поддержание позитивной *нормативной оценки* литературных предпочтений у подростка.

Продолжая анализ, отметим также, что по униполярному фактору F3(-) («уход от повседневности, привлекательность героев») программные произведения имеют высокие средние положительные значения. Поскольку фактор F3 униполярен и его содержание характеризуется отрицательными значениями, то высокие средние положительные значения программных произведений по его оси свидетельствуют как раз о том, что их выбор в качестве понравившихся не связывается подростком с релаксационными моментами, которые характерны для свободного чтения («помогают отвлечься от повседневных проблем»).

И наконец, последний и, пожалуй, наиболее важный момент связан с положительными средними значениями программных произведений по оси фактора F4. Напомним, что на его положительном полюсе объединились три мотивировки, определяющие выбор понравившегося литературного произведения: «я узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных си-

туациях», «произведение вызывает во мне сильные эмоциональные переживания» и «в поведении героев я узнаю многие свои черты». В данном случае важно, что здесь проявилась высокая корреляционная связь когнитивных и эмоциональных аспектов с фиксацией идентификационных механизмов восприятия читателем литературных героев («узнаю многие свои черты»). Именно это характеризует положительный полюс фактора F4(+) как целостный мотивационный комплекс, определяющий эмоционально-когнитивную идентификацию читателя с персонажем. Данное обстоятельство позволяет сделать, пожалуй, основной вывод относительно полученных результатов. Как мы видим, именно в процессе освоения учебной программы по литературе на этапе завершения основной школы у подростка формируется особый механизм понимания художественного текста, в основе которого лежит идентификация с литературным персонажем. Это подтверждает и доказывает (несмотря на многие, часто весьма справедливые негативные оценки и замечания по поводу школьного курса литературы) явное позитивное влияние школьной программы на литературное развитие подростка. И в этом, на наш взгляд, и состоит огромный культурологический смысл школьного образования, поскольку в ситуации «свободного чтения» подобный развитый тип освоения художественного текста просто не формируется.

Завершая анализ, остановимся на рассмотрении среднего профиля мотивации литературных предпочтений для той группы произведений, чтение которых, не предусмотрено школьной программой. В ситуации свободного чтения складывается иной, по сравнению с программными, тип мотивации обоснования художественных предпочтений (рис. 12). В качестве обоснования правильности отнесения отобранных нами произведений к данной группе заметим, что она подтверждается высокими положительными значениями по оси униполярного фактора F1 (поскольку сам фактор F1 имеет отрицательные нагрузки, то высокие положительные значения по его оси свидетельствуют о том, что произведения, отнесенные нами к данной группе, «не входят в школьную программу»).

Как видно из рисунка, мотивация обоснования выбора второй группы произведений в качестве понравившихся характеризуется полной противоположностью, по сравнению с группой программных произведений. Так, их предпочтение подростком обусловлено важностью темы F2(-), возможностью отвлечься от проблем F3(-) и, наконец, популярностью произведений среди друзей F4(-). В этой связи заметим, что в 9 классе уже весьма отчетливо оформилась та тенденция, которая была лишь намечена в седьмом. Суть ее состоит в том, что на данном возрастном этапе формируется особая подростковая субкультура, которая и определяет своеобразную линию читательских предпочтений. Ведущими мотивами, определяющими круг выбора любимых произведений, здесь являются тематика, возможность уйти от повседневности, привлекательность героя, жанровые и сюжетно-стилевые характеристики произведения.

Таким образом, на этапе окончания основной школы мы фиксируем весьма своеобразную социокультурную ситуацию, в которой можно выделить два типа ценностных ориентаций. Один из них связан с трансляцией художественных образцов от старшего поколения к младшему (и здесь в первую очередь школа, а также семья выступают как единый по своим ценностным ориентациям канал трансляции литературных образцов). Другой же тип связан с формированием особых механизмов трансляции художественных ценностей, которые иерархируются и поддерживаются внутри самой подростковой субкультуры.

В завершение отметим основные результаты проведенного исследования.

1. На конкретных примерах («Гарри Поттер», «Три мушкетера», «Робинзон Крузо», «Капитанская дочка») было показано своеобразие мотивационных доминант, которые лежат в основе предпочтения отдельных литературных произведений учащимися основной школы. Помимо этого, зафиксировано своеобразие возрастной динамики изменения значимости отдельных мотивов для каждого из рассмотренных произведений. В целом анализ полученных данных позволил поставить специальный вопрос о необходимости структурного рассмотрения особенностей мотивации литературных предпочтений подростков на разных возрастных этапах.

2. Проведенный факторный анализ мотивов выбора учащимися конкретных литературных произведений выявил своеобразие мотивационных структур, обуславливающих литературные предпочтения среди учащихся 5, 7 и 9-х классов. При этом в качестве основных результатов следует отметить следующие три. Первый из них касается сокращения с возрастом числа выделяемых факторов, что свидетельствует о структурных и содержательных трансформациях мотивации, определяющей литературные предпочтения на разных этапах обучения в основной школе. Второй связан с особым культурологическим значением выявленных на разных возрастных этапах оппозиций между мотивировками, которые обуславливают своеобразие влияния школьной программы, семьи и круга сверстников в художественных предпочтениях учащихся. И наконец, третий момент фиксирует возрастные особенности восприятия подростками литературных персонажей. Так, с возрастом, к 9 классу формируется своеобразный мотивационный комплекс, объединяющий аффективные, когнитивные и идентификационные моменты отношения читателя к героям литературных произведений. Подобный комплекс можно рассматривать как проявление сформированности особого механизма понимания литературного произведения. Этот механизм понимания основан на эмоциональной идентификации читателя с персонажем, принятии внутренней позиции литературного героя.

3. Анализ типов художественных ориентаций подростков в разных возрастных параллелях позволил раскрыть своеобразие отношения как к литературным произведениям, изучаемым в рамках школьного курса по литературе, так и к тем произведениям, выбор которых осуществляется подростками самостоятельно. При этом проявились весьма своеобразные тенденции, фиксирующие стратегию семейного воспитания по поддержке литературных интересов подростка на разных этапах взросления. В качестве центрального момента здесь следует выделить особое значение мнений родителей для подростка по поводу художественных произведений, включенных в школьную программу по литературе. Так, на рубеже 7 класса отчетливо проявилась родительская стратегия выстраивания «зоны ближайшего культурного развития» подростка, ценностно сориентированная на круг литературных произведений, изучение которых предусмотрено в более старших возрастных параллелях. Таким образом, материалы проведенного исследования показывают, что школьная программа выступает как культуросообразная норма развития подростка и в системе семейного воспитания. В то же время важно подчеркнуть функциональное различие между школой и семьей в мотивации литературных предпочтений учащихся на этапе окончания основной школы: если школьная программа ориентирует подростка на формирование

личностных идеалов, то со стороны семьи на этом возрастном этапе фиксируется необходимость изучения этих произведений в силу их ценностной, культурной значимости, т.е. как требование соответствия норме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. «Вопросы литературы и эстетики». Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
2. Собкин В.С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 131-156.
3. Собкин В.С. Чтение художественной литературы в подростковой субкультуре // М-лы семинара «Роль чтения в духовно-нравственном становлении личности». Доклады Научного совета по проблемам чтения. Вып. 2 / Сост. Ю.П. Мелентьева // Под ред. акад. РАН и РАО В.А. Лекторского. М., 2011. С. 19-38.
4. Собкин В.С., Писарский П.С. Круг чтения художественной литературы у старшеклассников // Вопросы психологии. 1994. № 5. С.43-51.
5. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Подросток и художественная литература: динамика читательских интересов // Вестник практической психологии образования. 2006. № 2. С. 36-43.
6. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Особенности литературного развития в подростковом возрасте: динамика социокультурных трансформаций // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 310-328
7. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Социально-психологический анализ особенностей литературного развития подростков // Социокультурные трансформации подростковой субкультуры. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 116-138.
8. Sobkin, V.S., Pisarsky, P.S. The changes in Literature Preferences in Senior Schoolchildren (Based on the Results of Sociological Research of 1976-1991) // Emotions and Art. Problems. Approaches. Explorations. Perm, 1992. P. 310-315.