

## ДЕБЮТНЫЕ РАБОТЫ

Е. А. Назарбаева

# Факторы формирования позиции школьника в классе



НАЗАРБАЕВА

Елена

Алексеевна —

студентка

магистратуры

факультета

социологии,

стажёр-

исследователь ЛЭСИ

НИУ ВШЭ (Москва,

Россия).

Email: [enazarbaeva@hse.ru](mailto:enazarbaeva@hse.ru)

*В работе<sup>1</sup> предпринята попытка описать с точки зрения теорий обмена то, как формируется позиция школьника в классе. Проводя аналогию со стратификационными исследованиями, автор рассматривает в качестве ключевых факторов успеваемость и карманные деньги школьников. На основе данных, полученных в ходе анкетного опроса учащихся 7-го класса одной из подмосковных школ, делаются выводы о возможной связи статуса ребёнка с его готовностью помогать одноклассникам в учёбе, способами распоряжения деньгами и наличием у него формальной власти.*

**Ключевые слова:** дети; карманные деньги; статус; школа; теории обмена.

### Введение

«Ребёнок — это маленький взрослый», — на сегодняшний день такое утверждение является не совсем очевидным. Однако на протяжении долгого времени существовало мнение, что дети ничем не должны отличаться от взрослых, участвуя наравне с ними в работе и выполняя любые поручения. Не предполагалось и каких-либо отличий в формах проведения досуга [Иллич 2008]. Однако на сегодняшний день ситуация кардинально изменилась: сформировалось понимание детства как особого жизненного этапа, а вместе с ним возникли и детские вещи, детские развлечения и права детей. Эти изменения достаточно легко обнаруживаются. Менее очевиден ответ на вопрос о том, существует ли совокупность отличительных особенностей в отношениях между детьми, допустимо ли говорить о специфическом обществе детей или же эти взаимоотношения могут быть описаны с помощью тех же закономерностей, что и для взрослых.

В данной работе мы обратимся к анализу позиций детей в группе и определяющим их факторам. Если говорить о позициях взрослых людей, то на помощь приходит целый ряд социологических исследований, предлагающий множество ответов на вопрос о социальной структуре и о том, чем определяется положение людей в группе. Исследователи рассматривали статусную позицию индивида и для её измерения использовали такие критерии, как доход, образование и профессиональный статус [Bradley, Corwyn 2002].

<sup>1</sup> Статья написана на основе выпускной квалификационной работы, выполненной на факультете социологии НИУ ВШЭ. Я благодарна научному руководителю д. э. н., проф. В. В. Радаеву за помощь на всех этапах работы, а также сотрудникам Лаборатории экономико-социологических исследований за ценные комментарии к проекту исследования и его результатам. — *Здесь и далее примеч. автора.*

Что касается позиций детей, то возникает вопрос, насколько в этом случае можно говорить о статусе в принципе, и если да, какими факторами он определяется. Статус как положение в структуре общества в целом оказывается достаточно спорной категорией при анализе поведения детей, но сложно не согласиться с тем, что каждый из детей имеет определённую позицию в группе, в которую он включён. В данной работе мы постараемся ответить на вопрос, какие факторы влияют на формирование положения ребёнка в группе. В качестве такой группы мы рассмотрим школьный класс.

Наша работа основана на положениях теорий обмена — направления, объединившего идеи социологов, экономистов и психологов и позволяющего, на наш взгляд, связать характеристики отдельного школьника и его включённость в отношения в группе.

Таким образом, наша цель — выявление факторов, влияющих на формирование позиции школьника в классе. Мы предполагаем, что в качестве этих факторов могут выступать знания (по аналогии с образованием у взрослых) и деньги (также по аналогии с критериями стратификации взрослых). Именно на них и будет сделан акцент в исследовании, однако мы также охарактеризуем структуру отношений обмена в классе и причины включения школьников в такого рода отношения. В качестве объекта исследования выступают ученики 7-х классов общеобразовательных школ г. Климовска (Московская область). При описании методологии исследования мы рассмотрим выбранный объект более подробно.

## Основные идеи представителей теорий обмена

Как уже отмечалось выше, для нашей работы в качестве основной объяснительной схемы были выбраны идеи теорий обмена. Это направление является весьма специфичным и находится на пересечении трёх наук: из поведенческой психологии заимствована идея формирования поведения людей посредством различных стимулов и вознаграждений; из экономики — идея соотнесения выгод и издержек; в социологии данный подход был применён для анализа малых групп и внёс существенный вклад в развитие теории рационального выбора и сетевого анализа. В нашем исследовании мы вновь попробуем применить его логику к объяснению отношений в малых группах. Однако прежде остановимся на ключевых идеях, отражённых в работах теоретиков обмена.

Дж. Хоманса, вероятно, можно назвать одной из ключевых фигур в данном направлении. Он вводит несколько ключевых понятий, необходимых для описания индивидуального действия: плата (аналог понятия издержек в экономике), величина (факторы, определяющие поведение, аналог выгод в экономике) и модель поведения (определённое действие, которое будет закреплено в зависимости от соотношения платы и величин). Говоря о получаемых в результате взаимодействия выгодах, важно помнить, что они могут быть и материальными, и не материальными (как и плата). При этом нельзя не отметить, что в реальной жизни люди часто оценивают свои действия в подобной логике, примером чего являются распространённые выражения вроде: «Это было стоящее знакомство»; «Я не зря потратил на него время» и т. д. [Хоманс 1984]. Дж. Хоманс ставил перед собой задачу создания целостной теории, основанной на логическом выведении ряда теорем из описанного им набора постулатов. В качестве основного инструмента выступал дедуктивный метод. Однако в данном случае речь о дедукции шла только как о формулировании утверждений одинаковой формы. Построение теории не полностью соответствовало принципам формальной логики. Если здравый смысл и позволяет увидеть прямую связь между постулатами и теоремами теорий обмена, сформулированными Дж. Хомансом, применение к ним математического аппарата вызывает ряд вопросов [Maris 1970]. Более подробно вопросы соответствия рассуждений Дж. Хоманса формальной логике, а также применение математического аппарата для анализа сделанных Дж. Хомансом выводов рассмотрены в ряде работ (см., например: [Maris 1970, White 1970]). Критику вызывает сложность операционализации используемых Хомансом понятий и само измерение их. Более того, Дж. Хоманс, считая себя психологическим редуccionистом, предлагает

анализ с позиций индивида и утверждает, что большинство социальных организаций могут быть описаны через действия индивида, но при этом исчезает привычное для социологов представление о социальном реализме, несводимости организации к набору индивидов. Тем не менее Дж. Хоманс вписывает в свои рассуждения влияние общества: любое действие происходит в некоей ситуации, а ситуация есть не что иное, как аналог *социального*, несводимого к отдельным личностям [Turner 1977]. Дж. Тёрнер описывает предложенную М. Вебстером для преодоления проблемы недостаточной социологичности работ Дж. Хоманса двухэтапную схему, позволяющую объединить точки зрения психологов и социологов. Для этого на первом этапе должен быть сформулирован ряд социологических постулатов, а на втором — предложены и проверены психологические закономерности, позволяющие объяснить законы социальные. Помимо этого, социологичность исследований в русле идей Дж. Хоманса может быть достигнута путем смещения акцента с вопроса о том, как соотносятся издержки и выгоды, на вопрос о том, к чему ведёт, например, тот факт, что человек из данного взаимодействия получает данную выгоду и почему это происходит именно так [Turner 1977]. Отметим также, что одним из отличий работы Дж. Хоманса от работ психологов является его акцент на важности предшествующего опыта, причём опыт может относиться к действиям как самого человека, так и окружающих, или к опыту общества в целом [Homans 1974]. Таким образом, можно говорить о своеобразной исторической укоренённости индивида с точки зрения теории обмена. Существует также точка зрения, что специфика применения теорий обмена социологами заключается, во-первых, в том, что отношения обмена важны не сами по себе, как средство достижения индивидуальной выгоды, а как фактор интеграции группы и формирования солидарности её членов. Во-вторых, социологи (по сравнению с экономистами) делают больший акцент на социальной обусловленности (*social complexity*), влиянии социальных факторов на процессы обмена [Uehara 1990].

В данной работе мы обратимся к вопросу, касающемуся влияния ресурсов на положение индивида в группе, и попытаемся объяснить, как формируется позиция подростка в классе в зависимости от его участия в отношениях обмена с одноклассниками.

Выше мы говорили в основном о методологических аспектах теории Дж. Хоманса, однако ещё больший интерес представляют для нас результаты его эмпирических исследований. Одним из наиболее важных сделанных им обобщений являются постулаты, выдвинутые для описания различного поведения людей в зависимости от условий и реакции на него. Остановимся кратко на каждом из них [Homans 1974].

**Постулат успеха:** чем чаще определённое действие индивида ведёт к получению награды, тем чаще оно повторяется.

**Постулат стимула:** если под влиянием определённого стимула было совершено действие, которое привело к получению награды, следующее действие с большей вероятностью будет совершено в случае наличия аналогичного стимула.

**Постулат недостаточности и удовлетворения:** чем чаще индивид в недавнем прошлом получал какую-либо награду, тем менее ценной для него становится каждая следующая единица этой награды. Сам Дж. Хоманс признает сложность использования данного постулата по нескольким причинам: из-за сложности определения категории «недавнее прошлое» и из-за сложности сопоставления различных выгод.

**Постулат агрессии — одобрения:** если индивид ожидает в ответ на своё действие награды, но не получает её или получает агрессию, увеличивается вероятность его агрессивного поведения, результаты которого будут иметь высокую ценность; если индивид получает награду

большую, чем он ожидал, или не получает ожидаемого наказания, тогда увеличивается вероятность его положительного поведения, результаты которого будут иметь высокую ценность. При этом ожидания формируются как итог предшествующего опыта: определённая реакция на определённые действия ведёт к тому, что и в будущем индивид ожидает сходную реакцию на данные действия.

**Постулат рациональности:** индивид может выбирать из нескольких вариантов действия; выбор определяется не только величиной ожидаемого вознаграждения, но и вероятностью его получения. В данном случае вероятность получения вознаграждения воспринимается как результат предшествующего опыта и оценки того, как часто в прошлом аналогичные действия вели к получению вознаграждения. Важно, что данный постулат может быть применён, только когда в опыте человека (или общества в целом) существуют подобного рода действия и их результаты.

Отметим, что оценка выгод и издержек может происходить как через анализ собственного опыта, так и через имитацию чужого: человек наблюдает за действиями окружающих в сходной ситуации, видит, что они ведут к успеху, а затем сам поступает таким же образом.

Изложенные идеи позволяют описать и в значительной степени объяснить различные действия людей. Однако основная критика данного подхода заключалась в том, что он ориентирован на изучение взаимодействия двух людей (даже если оно и происходит внутри группы) [Ритцер 2002]. В то же время сам Дж. Хоманс практически не уделяет внимания вопросам о том, как происходит формирование группы и позиций в ней. Здесь, по мнению Дж. Ритцера, полезно обратиться к работам П. Блау, предпринявшего попытку объяснить процессы возникновения и установления структуры группы, опираясь на идеи Дж. Хоманса [Ритцер 2002]. Отметим, что помимо упоминавшихся постулатов была предложена идея справедливого распределения, заключавшаяся в том, что значимость индивида должна быть пропорциональна получаемой им награде [Homans 1974]. Как отмечает тот же Дж. Ритцер, П. Блау попытался также связать награды и позицию индивида, однако он предположил, что чем больше возможность индивида давать выгоду от взаимодействия с ним, тем выше его позиция в группе, причём сами группы как раз и складываются вокруг таких лидеров. Существует определённая групповая динамика: на этапе формирования группы каждый стремится показать свою возможность предоставлять больше преимуществ от взаимодействия именно с ним; затем, когда роли распределены, те, кто не сумел стать лидером, начинают демонстрировать свои слабости, чтобы получать больше от лидера. При этом в группе бывают и конфликты, и оппозиция, стремящаяся к захвату лидерства [Ритцер 2002]. П. Спред подчёркивает, что П. Блау не останавливается на этом и строит теорию, позволяющую описать процессы на макроуровне — закрепление правил и взаимодействие групп друг с другом. Не рассматривая данную теорию подробно, отметим, что для нас важна идея существования социальной поддержки, которая, в свою очередь, имеет две составляющих: социальное одобрение (*social approval*) и внутреннее притяжение (*intrinsic attraction*). Первое индивид может получить из-за того, что окружающие интернализируют нормы и культурные образцы. Второе связано с внутренней симпатией к человеку. Каждый индивид выстраивает свои действия так, чтобы иметь больший объём социальной поддержки, причём чем выше социальная поддержка, тем выше позиция индивида в группе [Spread 1984].

Как отмечает В. Култыгин, важный вклад в развитие теории социального обмена внесли также работы Р. Эмерсона. Следуя за П. Блау, он делает акцент на изучении власти, и нам представляется немаловажным рассмотреть ряд его идей в контексте анализа положения индивида в группе. Мы уже упоминали, что позиция лидера определяется именно наличием ресурсов и возможностью их обменивать в рамках взаимодействия с другими участниками. Р. Эмерсон предлагает ряд ограничений для ситуации, в ко-

торой обладатель ресурса может рассчитывать на получение власти (а значит, и лидерских позиций) [Култыгин 1997]:

- у остальных участников группы не должно существовать ресурсов, которых не хватает потенциальному лидеру (иначе ситуация сведётся к ситуации обмена);
- у участников не должно быть альтернативных источников желаемого блага;
- участники группы не должны иметь возможности получить желаемый ими ресурс у потенциального лидера силой;
- участники группы не должны производить переоценку ценностей, которая может привести к их отказу от получения желаемых благ.

Отметим, что когда речь идёт о теориях обмена, понятие власти приобретает особое значение. Сторонники данного подхода рассматривают власть как возможность получить наиболее выгодные условия обмена. Понятия «власть» и «зависимость» взаимосвязаны и представляют собой объём ресурсов, который получает имеющий власть индивид, и, соответственно, проигрывает индивид, не имеющий власти. При этом власть определяется количеством ресурсов или же положением акторов в сети, если объёмы ресурсов у них равны, но существуют различные возможности в совершении обменов [Cook, Emerson 1978]. Говоря о получаемых в результате обмена выгодах, стоит также отметить, что существуют два принципиально разных типа взаимосвязей между участниками обмена — положительные и негативные связи обмена (*positive and negative exchange connections*). Речь идёт о том, что если в случае взаимосвязи между тремя акторами первый выигрывает от обмена со вторым, а третий проигрывает от обмена со вторым, можно говорить о негативной связи, но при выигрыше как первого, так и третьего актора от обмена со вторым можно говорить о связи положительной [Cook, Emerson 1978].

Важно отметить также, что и сам обмен осуществляется различными способами. Так, можно говорить об обмене на основе торга (*negotiated exchange*) и реципрокном обмене. Первый приобрёл большую популярность среди экономистов — последователей теорий обмена, хотя самих родоначальников данного подхода больше интересовал как раз обмен реципрокный. Данные типы обмена важно различать, прежде всего потому, что их участники несут разные риски, а соответственно, сама инициатива осуществления обмена может отличаться. В случае реципрокного обмена риски несёт первый актор, так как ресурс может быть не отдан обратно или отдан неполностью; во втором случае рискует тот, кто имеет меньше ресурсов, так как велика вероятность отказа его контрагента от участия в обмене. Это ведёт к тому, что имеющий меньше всего ресурсов всегда предлагает более выгодные альтернативы [Molm 2003]. Помимо этого, обмен на основе переговоров связан с рисками несоблюдения договорённости, временных лагов в выполнении обязательств и изменения ценности обмениваемых ресурсов [Molm, Takahashi, Peterson 2000].

Реципрокный обмен, в свою очередь, может быть разделён на прямой (*restricted*) и обобщённый (*generalized*). Прямой обмен осуществляется по следующей схеме: первый актор предоставляет второму какой-либо ресурс, и через определённое время второй актор передаёт первому эквивалентное количество ресурса. В случае обобщённого обмена отдаривание может осуществляться любым из членов группы, в которую включены данные индивиды [Uehara 1990]. Важным является и тот факт, что существование реципрокного обмена ведёт к большей интеграции группы, формированию солидарности. Связано это с тем, что в случае реципрокного обмена (особенно обобщённого реципрокного обмена) снижается неудовлетворённость условиями обмена, ощущение неравенства передаваемых ресурсов и т. д. [Molm 2003].

Обратим внимание также на то обстоятельство, что более поздние работы в русле теорий обмена уходят от понимания выгод от взаимодействия только как определённой прибыли. Утверждается, что ис-

пользование обмена возможно также с целью снижения риска и избегания потерь [Molm 2003]. Примером этого может являться исследование Р. Эмерсона и К. Кук, демонстрирующее, что индивиды, действующие изначально только ориентируясь на максимизацию денежной прибыли и выбирая партнёров для обмена случайным образом, после осуществления ряда сделок испытывают определённую приверженность проверенным партнёрам и заключают сделки чаще с ними, чем со всеми остальными [Cook, Emerson 1978]. Следовательно, допустимо предположить, что акторы предпочитают частично проигрывать в выгоду за счёт обращения к тем, с кем уже взаимодействовали, но получать эквивалентную полезность за счёт снижения рисков отказа от сделки. Существует и альтернативный подход к ситуации, когда индивид вступает в отношения обмена, пытаясь снизить собственные риски. Обмен может быть разделён на добровольный (*voluntary*) и принудительный (*coerced*). Последний осуществляется в ситуации, когда в случае отказа от обмена актор несёт ещё большие издержки, чем при его осуществлении [Heath 1976]. Таким образом, в ситуации обмена актор подвержен двум типам рисков: отказ контрагента от сделки и принуждение со стороны контрагента к совершению обмена.

Приверженность к ряду потенциальных партнёров, в свою очередь, может иметь два проявления: поведенческая приверженность (*behavioral commitment*) и аффективная приверженность (*affective commitment*). Первая заключается в фактическом повторении обменов с определёнными акторами чаще, чем со всеми остальными. Аффективная приверженность обнаруживается в том, что индивиды испытывают положительные чувства по отношению к некоторым контрагентам. При этом наиболее ярко выражаются оба этих типа приверженности в реципрокном обмене, так как выгода в них отложена и выбор партнёров предполагает большую оценку рисков [Molm 2000]. Выше мы уже упоминали, что в ситуации обмена индивиды ориентируются либо на получение выигрыша, либо на снижение рисков и потерь. Для описания этого важно доверие, и оно, в рамках теорий обмена, может проявляться двойко. Собственно доверие (*trust*) предполагает определённое ожидание ответных действий от контрагента исходя из определённых качеств индивида. Помимо доверия существует такая характеристика отношений, как уверенность (*assurance*), имеющая своей предпосылкой то, что ответные действия контрагента будут осуществлены так или иначе под воздействием структуры. Доверие играет более важную роль в случае реципрокных обменов, уверенность — в случае обменов на основе переговоров. При этом приверженность определённым акторам и доверие часто возникают одновременно. Так, поведенческая приверженность заключается в повторении обменов с одними и теми же акторами: после серии удачных обменов возникает как доверие к этим акторами, так и симпатия, то есть аффективная приверженность [Molm 2000].

Нетрудно заметить, что, несмотря на достаточное развитие теорий обмена на сегодняшний день, существует большой простор для использования их в социологии. Ещё более актуальным оказывается вопрос применения данных теорий к изучению поведения детей и подростков. В нашем исследовании мы предпримем попытку, делая акцент на постулатах основателей рассматриваемого подхода, описать и объяснить формирование позиций подростков в классе. В качестве базовых для нашей работы мы рассматриваем несколько наиболее общих положений. Индивиды стремятся к увеличению получаемой полезности, которая может быть как материальной, так и нематериальной, и в зависимости от реально получаемой полезности меняют свои действия. При этом высшие позиции в группе занимает тот, кто имеет максимальное количество ресурсов и готов предоставить их для обмена на одобряемых группой условиях.

К сожалению, исследований, посвящённых изучению позиции детей и подростков, не очень много. Обратимся к работе Родкина и др. и отметим важное для нас обстоятельство: нельзя говорить о существовании единственного типа ресурса, который определил бы позиции лидеров в классе. Так, на вопрос о том, кого школьники назвали бы «крутым» в своём классе, дети дают ответ, опираясь на два разных критерия: это либо тот, кто слушается учителей, хорошо учится, всегда вежлив и т. д., либо тот,

кто, наоборот, плохо учится, проявляет грубость, может при необходимости применить физическую силу [Rodkin, Farmer, Pearl, Acker 2006]. В терминах теории обмена позволительно говорить о том, что в первом случае позиция лидера формируется путём отдачи знаний и положительных эмоций от общения, в то время как во втором случае речь идёт об избегании рисков теми, кто предоставляет ресурсы такому «крутому» однокласснику.

В нашей работе в качестве ключевых ресурсов, оказывающих влияние на положение школьника в классе, мы рассмотрим карманные деньги и знания. Далее, прежде чем переходить непосредственно к формулированию задач и гипотез нашего исследования, остановимся кратко на описании рассматриваемых нами ресурсов, способах их получения и использования.

## **Ресурсы, которыми распоряжаются школьники: деньги и знания**

### *Деньги*

В качестве одного из ресурсов, которые циркулируют в отношениях между детьми, могут выступать деньги. В ходе нашего исследования мы рассмотрим их влияние на положение подростка в группе, пока же попытаемся кратко охарактеризовать ситуацию в сфере получения и использования карманных денег детьми. Для этого постараемся понять, из каких источников и в каких количествах подростки получают деньги и что влияет на способы распоряжения деньгами.

Отметим, что вопросы получения денег детьми на сегодняшний день являются весьма актуальными. Расходы на детей — важная статья расходов домохозяйств. Так, по данным Мониторинга финансовой активности населения (объём выборки — 1614 респондентов; выборка репрезентирует население РФ по полу, возрасту, образованию, типу региона проживания и типу населённого пункта; время проведения опроса — июнь 2008 г.), 19,3% опрошенных указали, что при получении дополнительной суммы денег потратили бы её на образование и развитие детей [Динамика финансовой активности... 2008]. Доля тех, кто считает, что у подростков обязательно должны быть карманные деньги, ещё выше — 66%. Из них 33% отметили «инструментальную» необходимость денег — для оплаты проезда в транспорте, еды в столовой и т. д.; помимо этого 5% опрошенных указывали на то, что деньги способствуют взрослению детей и умению обращаться с финансами, а 4% — на то, что отсутствие денег унижает ребёнка и лишает его уверенности в себе (объём выборки — 1500 респондентов; всероссийский опрос; время проведения — май 2005 г.) [Работа и карманные деньги... 2005].

Вероятно, одним из основных источников получения денег являются взрослые, в то же время количество денег, получаемых детьми, существенно различается в зависимости от характеристик семьи. Так, например, в неполных семьях дети получают больше денег [Koogeman 2007]. Помимо этого можно отметить, что больше денег получают те дети, чьи родители разведены, в том случае, если ребёнок поддерживает отношения с обоими родителями [Nepomnyaschy 2007]. Если же говорить о влиянии особенностей самих родителей, стоит обратить внимание на то, что родители с более высоким уровнем образования склонны давать детям большее количество карманных денег [Barnet-Verzat, Wolff 2002]. Важно также и то, что количество получаемых денег не определяется полностью благосостоянием семьи. Наоборот, отмечается U-образная зависимость. Больше всего денег получают те дети, чьи родители имеют наиболее высокий уровень доходов, и те, материальное положение чьих семей ниже среднего. В последнем случае большое количество получаемых карманных денег является способом компенсировать ребёнку другие недостатки, которые он терпит из-за низкого дохода семьи [West, Sweeting, Young, Robins 2006].

Остановимся кратко на причинах получения детьми денег. Можно выделить три мотива, которыми руководствуются родители, дающие деньги своим детям. Во-первых, карманные деньги рассматриваются как один из способов приучить ребёнка самостоятельно обращаться с деньгами. Во-вторых, деньги способны служить своеобразным мотиватором для ребёнка: они могут выплачиваться за какую-либо работу (например, за хорошую успеваемость или за выполнение домашней работы). И наконец, третья причина получения денег детьми заключается в стремлении родителей поддерживать уровень потребления ребёнка на уровне потребления членов его семьи [Mortimer, Dennehy, Lee, Finch 1994]. Помимо этого родители могут давать ребёнку деньги с целью повышения собственного авторитета, привлечения внимания к себе [Barnet-Verzat, Wolff 2002].

Отметим также, что ценность денег для подростков является весьма относительной. Так, можно отметить, что у детей существует своя, альтернативная экономика. Иными словами, имеются предметы, которые оцениваются дороже, чем деньги. При этом включение в отношения с ровесниками происходит в зависимости от наличия этих предметов или возможности их достать, а не от количества денег, имеющихся в распоряжении ребёнка. При использовании такого рода предметов обмен является широко распространённым; возможны две цели такого обмена: получение желаемого предмета и улучшение отношений с контрагентом. А зачастую целью может быть не получение каких-либо объектов, а сам процесс обмена [Webley, Lea 1993].

Таким образом, мы кратко охарактеризовали один из ресурсов, который способен оказывать влияние на отношения между школьниками. Далее перейдем к рассмотрению другого ресурса — знаний. Одним из ключевых показателей объёма этого ресурса является успеваемость.

## **Знания**

Успеваемость также можем являться фактором формирования положения школьника в группе. Правильнее было бы говорить о знаниях школьников, а успеваемость служит скорее показателем этих знаний. Если для взрослых высокое образование, как правило, связано с высоким статусом, то среди детей отношение к данному фактору может быть двойственным. С одной стороны, знания ребёнка должны вызывать уважение среди сверстников, с другой — отторжение, связанное с тем, что отличник может являться любимчиком учителей, объектом насмешек и т. д. В рамках данного исследования мы постараемся дать ответ на вопрос о влиянии успеваемости и помощи одноклассникам в учёбе на отношения ребёнка с его одноклассниками. Однако чтобы говорить о том, как влияет успеваемость на статус в группе, постараемся прежде ответить на следующие вопросы: (1) от чего зависит успеваемость? (2) как формируется отношение к собственной успеваемости в целом (в том числе, других учеников)?

Отметим, что успеваемость ассоциируется в первую очередь с оценками успеваемости, которые получает ребёнок. Оценки успеваемости изначально появились именно как средство дифференциации учащихся между собой. И если в период возникновения образования выделялись только плохие ученики (их наказывали физически), то позже возникло более дробное деление в зависимости от успеваемости [Ксензова 2000]. Как мы уже говорили, подобная дифференциация учеников — явление весьма неоднозначное. Так, например, в младших классах получение низких оценок ведёт к возникновению проблем у детей из-за несоответствия ожиданий родителей и успехов ребёнка в обучении. На данном этапе ребёнок пытается привлечь к себе внимание, оказаться лучшим среди своих одноклассников. Средством достижения этой цели служит и высокая успеваемость. Если же школьник получает недостаточно поддержки и одобрения со стороны окружающих взрослых, он переходит к противоположным действиям, привлекая их внимание плохим поведением и низкой успеваемостью [Воронова 1998].



Наиболее важным в этом контексте для нас является следующее: было бы ошибочно считать такое отношение к успеваемости только результатом сочетания определённых черт личности ребёнка. Во многом отношение ребёнка к образованию формируется под влиянием его социального окружения. Обоснование этого положения можно найти у П. Бурдьё: используя термин «культурный капитал», характеризующий совокупность имеющихся у людей знаний, навыков и т. д., он утверждает, что те, у кого он выше, чаще являются знатоками искусства, склонны к более утончённому образу жизни, а также выше ценят знания и образование [Бурдьё 2004]. Говоря о российских исследованиях, отметим, что родители из наиболее обеспеченных семей чаще рассматривают образование как важную составляющую жизни своих детей, видят в высшем образовании логичное продолжение обучения ребёнка и считают, что оно даёт возможность получения хорошей профессии и построения карьеры [Баранов 2003]. Помимо мнений родителей, на восприятие ребёнком важности успеваемости и обучения в целом может влиять и образ жизни — его и его семьи. Л. Окольская подчеркивает, что П. Уиллис в своём исследовании подростков из семей рабочего класса указывал на то, что их отношение к учёбе существенно отличается от осознания учёбы их сверстниками из более обеспеченных семей. Связано это с несколькими причинами. Во-первых, эти дети вынуждены работать (в отличие от своих ровесников) и получать деньги преимущественно за физический труд. Однако, учитывая то, что большинство других детей не работает вообще, даже такой заработок кажется достаточно высоким и создаёт впечатление, что образование не нужно в принципе, так как можно зарабатывать и без него. Во-вторых, такие дети включаются в совершенно другой круг общения, нежели дети из более обеспеченных семей: общаясь на месте работы с людьми в основном малообразованными, они постепенно усваивают их представления и стиль жизни, где гораздо большее значение, чем уровень знаний, имеют физическая сила и грубость [Окольская 2006]. Даже с учётом того, что сегодня мало кто из учеников средней школы вынужден зарабатывать на жизнь физическим трудом, результаты исследования П. Уиллиса наглядно демонстрируют, что успеваемость детей является не следствием их личных талантов и способностей, а результатом влияния семьи и знакомых. Также различное влияние на успеваемость школьника может оказывать и непосредственное вмешательство родителей в процесс обучения. Если родители поддерживают школьника в учёбе, его достижения увеличиваются. Однако если родители оказывают на ребёнка давление, заставляя его учиться и устанавливая неоправданно высокие требования к нему, это снижает как его самооценку, так и эффективность обучения и получаемые оценки [Ketsetzis, Ryan, Adams 1998].

Помимо воздействия представлений родителей, нельзя не учитывать и влияние на успеваемость ребёнка учителей. Основная критика школьных оценок заключалась в том, что они ориентированы на сравнение детей (один — умнее, другой — глупее) и достаточно субъективны (разные учителя за одну и ту же работу могут поставить неодинаковые оценки). Однако и здесь стоит отметить, что сама процедура выставления оценок является во многом социально конструируемой. Так, Меан выделяет целый ряд причин, по которым школа служит механизмом воспроизводства социальной стратификации путём выставления более низких оценок детям из менее обеспеченных семей [Mehan 1992]. Существует такой феномен как навешивание ярлыков (*labeling*): учителя склонны приписывать детям из бедных семей, чьи родители имеют низкий уровень образования, и низкий уровень знаний. Причём в такой ситуации мнение учителей может не соответствовать действительности. Если ребёнок с относительно невысокими способностями попадает в сильный школьный класс, его успеваемость растёт. И наоборот, даже очень талантливый ребёнок достигнет меньшего в учёбе, если он попадет в слабый класс. Ещё один важный аргумент социальности успеваемости детей, который упоминает Х. Меан, привёл Б. Бернштейн, изучая языковые коды. Речь идёт о том, что семьи, являющиеся представителями разных социальных слоёв, говорят на очень разных языках. Представители высших классов общества поощряют в детях стремление к размышлению и рассуждению, в то время как речевые практики представителей низших классов обычно сводятся к приказам детям. Поскольку в школе для учителей характерен стиль общения, сходный с привычным для представителей высших классов общества, представители низ-

ших классов встречаются с рядом трудностей, так как они просто не умеют мыслить и говорить таким образом [Mehan 1992].

Всё вышеизложенное позволяет объединить в целостную схему результаты еще одного исследования школьников. Его авторы указывают на то, что школьники существуют в нескольких пересекающихся мирах — мире семьи, школы и групп сверстников (*peers*). Эти миры могут по-разному взаимодействовать друг с другом — дополнять друг друга, различаться по ряду важных характеристик, быть противоположными. Успеваемость оказывается результатом способностей ребёнка переключаться между этими мирами. И чем дальше эти сферы жизни друг от друга, тем в более сложной ситуации выбора между успехами в учёбе, семьей и друзьями оказывается школьник, который далеко не всегда отдаёт предпочтение знаниям [Phelan, Davidson, Cao 1991].

Таким образом, мы видим, что успеваемость детей имеет определённые ограничения при оценке знаний и способностей детей. В то же время успеваемость может оказывать влияние на положении ребенка в классе и отношении к нему. Каково это влияние, мы постараемся выяснить в ходе нашего исследования, к рассмотрению которого мы и переходим.

## Методология исследования

Рассмотрим цели и задачи нашего исследования, предложенные гипотезы. Однако прежде ещё раз остановимся на *проблеме* исследования. Она имеет два аспекта. С одной стороны, неизвестны критерии формирования положения подростка в группе, с другой — при изучении подростков распространена практика приравнивания статуса ребёнка к статусу родителей. О спорности такого подхода свидетельствует уже упоминавшийся нами выше факт, что количество карманных денег у ребёнка если и определяется материальным положением семьи, то зависимость эта является не прямой, а сложной. Таким образом, **целью** нашего исследования будет определение факторов формирования положения школьника в классе.

В качестве **объекта** исследования нами были выбраны учащиеся 7-х классов общеобразовательных школ г. Климовска (Московская область). В данную категорию попадают школьники в возрасте 12–13 лет. Мы предлагаем ограничить объект исследования подростками до 13 лет, то есть теми, кто ещё не мог сам зарабатывать деньги. Кроме того, именно к 11–12 годам формируется чёткое представление о деньгах и основных особенностях процессов покупки и продажи и возникает понимание возможности мошенничества, осознание того, что с деньгами связаны как позитивные, так и негативные эффекты [Strauss 1952]. Важным нам представляется и тот факт, что в этом возрасте подростки уже активно включены в принятие различных финансовых решений в семье, совершая покупки и косвенно влияя на решения родителей [Kirchler, Hoelzl, Kamleitner 2008]. Отметим: это не значит, что подростки обладают большим объёмом знаний о финансовом поведении. Даже к 10-му классу верными знаниями о финансовых инструментах и навыками их использования владеют не более 15% школьников [Оценка уровня... 2008]. В этом возрасте подростки всё активнее включаются в процесс потребления: с возрастом увеличивается доля их личных расходов в общих расходах семьи, они уже хорошо знакомы с различными брендами и фирмами. Самой частой статьёй расходов пока ещё являются их интересы и развлечения — покупка музыкальных дисков, фильмов, компьютерных игр и т. д. [Consumer Lifestyles... 2007].

**Предметом** исследования выбраны факторы формирования положения школьников в классе.

Для достижения поставленной в нашем исследовании цели мы предполагаем решить следующие **задачи**:

- определить, какие факторы влияют на формирование позиции школьника в классе;

- охарактеризовать структуру связей и отношений обмена в классе;
- определить, по каким причинам школьники передают друг другу ресурсы в процессе обмена.

Прежде чем говорить о гипотезах исследования, обратимся к рассмотрению выбранных нами для анализа показателей. Ключевым для нашего исследования является вопрос измерения позиции школьника в классе. Здесь вновь обратимся к описанной выше теории П. Блау: вводимый им показатель социальной поддержки — не что иное, как аналог позиции школьника в классе (см.: [Spread 1984]). Соответственно, можно рассмотреть два его проявления: социальное одобрение и внутреннее притяжение. Для измерения первого использован вопрос о том, кого из одноклассников школьники уважают и не уважают. Для измерения второго использованы вопросы о том, с кем больше всего школьники хотят и не хотят дружить.

Стоит также сказать несколько слов о том, почему для анализа движения ресурсов в классе были выбраны такие, как деньги и знания. Как мы уже упоминали выше, эти ресурсы рассмотрены по аналогии с критериями стратификации взрослых людей. Отметим, однако, что помимо этого важной характеристикой этих ресурсов являются связи обмена, к формированию которых они ведут. Если в случае с деньгами возникают негативные связи обмена в терминах Л. Молма, то в случае с обменом знаниями можно говорить о положительных связях обмена. Иными словами, если школьник даёт кому-то деньги, то их количество уменьшится, и вероятность дать деньги и другому однокласснику сократится. В то же время, если школьник даст списать кому-то из одноклассников, ничто не мешает ему дать списать то же задание и другому<sup>2</sup>.

Помимо знаний и денег мы рассмотрим и использование школьниками ещё одного ресурса — физической силы. Важным его отличием от описанных выше нам представляется то, что здесь обмен осуществляется на *применении физической силы*, иными словами возможна ситуация принудительного обмена, рассмотренного нами в теоретической части данной работы.

И наконец, в качестве ещё одного важного ресурса нам видится наличие у школьника власти. Несмотря на то что в классе формальная структура практически отсутствует, один из школьников всё же оказывается обладателем формальной власти — это староста класса. Именно здесь проявляется власть так, как она, по мнению В. Култыгина, была определена Р. Эмерсоном: другие ученики могут получить этот ресурс только через старосту, причём его нельзя отобрать силой и не существует других путей получения данного ресурса [Култыгин 1997].

Далее перейдём к рассмотрению гипотез. Следуя теориям обмена, мы можем предположить, что наиболее высокий статус имеют те, кто обладает наибольшим количеством ресурсов и может предоставить их контрагентам в процессе обмена. Таким образом, можно сформулировать ряд гипотез.

*H1. Чем большее количество денег школьник тратит на своих одноклассников, платя за друзей в кинотеатре, кафе и т. д., тем выше его положение в классе.*

*H2. Чем большее количество денег школьник даёт в долг своим одноклассникам, тем выше его положение в классе.*

*H3. Чем чаще школьник помогает своим одноклассникам в учёбе, объясняя непонятные предметы, тем выше его положение в классе.*

<sup>2</sup> Однако и данное деление не является безусловным. Так, например, списывание требует определённых временных затрат, а поскольку время контрольной ограничено, школьник может просто не успеть предоставить свою работу всем желающим. Также как в один момент времени одну и ту же работу можно дать переписать только ограниченному количеству школьников.

*Н4. Чем чаще школьник даёт списывать своим одноклассникам, тем выше его положение в классе.*

В то же время ресурсы, имеющиеся в распоряжении школьников, не ограничиваются деньгами и знаниями. Как мы уже упоминали выше, одним из ресурсов может выступать физическая сила, а также — манера поведения подростка. В данной работе мы не рассматриваем подробно вопросы применения физической силы для достижения высокого положения в классе, поэтому сформулируем только самое общее предположение:

*Н5. Позиция школьников, применяющих физическую силу для получения любых ресурсов от одноклассников, выше, чем позиция в группе тех, кто не применяет физическую силу.*

И наконец, как уже упоминалось выше, мы предполагаем, что наличие формальной власти является его отличительной чертой, также увеличивающей его статус в классе:

*Н6. Школьник, являющийся старостой класса, занимает позицию не ниже, чем те ученики, которые имеют больший ресурс знаний, физической силы или денег.*

Перейдём к вопросам, касающимся структуры отношений обмена в классе, и сосредоточимся на двух ресурсах и их потоках — на деньгах и знаниях. Школьникам предлагалось оценить, кому из одноклассников они дают какие-либо ресурсы чаще всего и от кого их чаще всего получают сами. Учитывая постулаты обмена Дж. Хоманса, мы предполагаем, что:

*Н7. Школьники наиболее часто помогают тем одноклассникам, от которых, по собственным оценкам, чаще всего получают помощь.*

*Н8. В классе не существует школьников, которые являлись бы только получателями или только донорами ресурсов.*

Важным представляется различие обмена на основе торга и реципрокного обмена. Напомним, что реципрокный обмен оказывает большее влияние на интеграцию группы, а также снижает ощущение от несимметричности обмена. В то же время, как мы упоминали, деньги и знания могут являться важным критерием образования групп подростков и служить для развития дружеских отношений. Соответственно:

*Н9. Для большинства школьников характерен обмен ресурсами не на основе договорённостей, а на основе реципрокности.*

*Н10. Школьники, помогающие одноклассникам в учёбе на основе реципрокных отношений, имеют более высокую позицию, чем те, кто помогает по договорённости.*

Опрос был проведён в 2010 г. (май) в средней общеобразовательной школе № 6 г. Климовска (Московская область), в одном учебном классе — 7А. Чтобы иметь возможность увидеть связь между различными характеристиками детей и их положением в классе, мы попросили школьников во всех вопросах, требующих при ответе указания фамилий их одноклассников, написать фамилии только тех, кто присутствовал в классе на момент опроса, то есть тоже отвечал на вопросы, заполняя анкету. В рассматриваемом нами классе — всего 26 учащихся; участие в опросе приняли 24 человека (9 девушек и 15 молодых людей).

Перед заполнением анкет школьников попросили сесть так, как они захотят, а не так, как они обычно сидят на уроках по требованию учителя, но не более двух человек за партой. Мы полагаем, что тем самым удалось несколько снизить влияние окружающих на ответы школьников. Ни один из пунктов анкеты не вызвал у учащихся большого количества вопросов и не потребовал уточнений.

Из-за ограниченного объёма выборки использование для анализа методов параметрической статистики представляется невозможным. В связи с этим для анализа полученных данных мы вынуждены обратиться к методам непараметрической статистики.

Далее перейдем к рассмотрению результатов исследования. Анкета состояла из нескольких блоков вопросов, которые касались (1) положения школьников в классе и выявления тех из них, кто, имел самый высокий и низкий статус, (2) характеристики различных ресурсов, имеющихся у учащихся (деньги, знания, физическая сила и формальная власть), и способов их использования, (3) мотивов включения в отношения обмена. Теперь рассмотрим всё по порядку.

### **Положение школьников в классе**

Прежде всего обратимся к вопросу о том, что представляет собой положение школьника в классе. В данном исследовании оно было измерено с использованием двух показателей: уважение к данному школьнику и желание с ним дружить. Соответственно, для выделения тех, кто имеет самый низкий статус, были заданы вопросы о том, кого меньше всего уважают и с кем меньше всего хотят дружить школьники.

В каждом из этих вопросов мы просили учеников при ответе назвать не более трёх фамилий. При расчёте статуса результаты выбора кодировались неодинаково: если фамилия школьника была указана первой, он получал 3 балла; второй — 2 балла; последней — 1 балл. В случае, если было указано меньше трёх фамилий, тот, чья фамилия указывалась первой, также получал 3 балла, если была ещё одна, её обладатель получал 2 балла.

Начнём с рассмотрения ответов на вопрос о том, кого одноклассники уважают больше всего. Отметим, что каждый из школьников максимально мог получить 69 баллов, которые мы называли «баллы уважения», в случае, если его первым указал бы каждый из его одноклассников. Реально полученный максимум оказался значительно ниже: наиболее уважаемый ученик набрал 33 балла, при этом 11 школьников (46% опрошенных) не были выбраны как самые уважаемые никем и, соответственно, получили 0 баллов. Таким образом, наши данные не позволяют говорить о том, что доли имеющих хотя бы 1 балл уважения и не набравших ни одного балла различаются (тест хи-квадрат, здесь и далее уровень значимости — 0,01). Отметим также, что полученные нами данные не позволяют говорить о наличии связи между уважением и полом (тест Манна—Уитни), а также между уважением и материальным положением семьи школьника (тест Крускала—Уоллиса). Однако анализ вопросов, связанных с материальным положением подростка, оказывается затруднительным, а выводы недостаточно убедительными, так как доля не ответивших на этот вопрос высока (20%); кроме того, неизвестно, насколько верно школьники способны оценить материальное положение своей семьи.

Теперь обратимся ко второму вопросу, характеризующему статус школьника. Ответы на него должны показать, с кем хотели бы дружить больше всего учеников данного класса. Здесь максимально возможное количество баллов составило так же 69; были набраны — 29 баллов. Тех, кто не получил ни одного балла, всего 6 человек; при этом доля не получивших ни одного выбора значимо ниже, чем доля тех, кто набрал хотя бы 1 балл как человек, с которым хотят дружить (тест хи-квадрат). Также как и в случае с уважением, количество баллов, набранных школьником, оказывается не связанным ни с его полом (тест Манна—Уитни), ни с материальным положением его семьи (тест Крускала—Уоллиса).

Далее обратимся к вопросу о том, кого из школьников уважают меньше всего. В случае неуважения всех одноклассников вновь можно было набрать 69 баллов. Несмотря на то что такое значение достигнуто не было, один из учеников получил 43 балла, которые мы называли «баллы неуважения». Не были выбраны никем из учащихся как те, с кем меньше всего хотят дружить, 14 учеников. Однако полученные данные не позволяют говорить о статистически значимых различиях в долях неуважаемых и не получивших такого выбора учеников. И вновь неуважение не оказалось связанным ни с полом (тест Манна—Уитни), ни с материальным положением семьи школьника (тест Крускала—Уоллиса).

И наконец, рассмотрим ответы на вопрос о том, с кем школьники не хотели бы дружить. Максимальное количество баллов по этому показателю составило 27, а не получили ни одного выбора по данному вопросу 13 школьников, что опять же не даёт оснований говорить о том, что доля школьников, выбранных в качестве тех, с кем не хотят дружить, ниже, чем доля не получивших такого выбора (тест хи-квадрат). И вновь пол и материальное положение не оказывают значимого влияния на количество полученных выборов при ответе на этот вопрос.

Стоит сказать и несколько слов о взаимосвязи рассмотренных выше показателей. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между количеством баллов уважения и желания дружить составляет 0,8. Однако эти показатели не являются полностью совпадающими: каждый из показателей позволяет выявить четвёрку лидеров; состав этих четвёрок, выделенных по уважению и желанию дружить, различаться не будет, однако стоит отметить, что порядок упоминания школьников в этих четвёрках при ранжировании по каждому из этих показателей будет различаться.

Сходная ситуация наблюдается и при рассмотрении взаимосвязей между показателями неуважения и нежелания дружить со школьником. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между количеством баллов неуважения и нежелания дружить составляет 0,7.

Отметим также, что между баллами по уважению и неуважению наблюдается отрицательная корреляция (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) так же, как и в случае с желанием и нежеланием дружить. Иными словами, оценки учениками уважения и желания дружить с их одноклассниками являются однонаправленными, и ситуаций, когда один и тот же школьник оценивается большим числом одноклассников как тот, кого уважают, и как тот, кого не уважают, не возникало.

И наконец, введём общий коэффициент положения школьника в классе, основанный на всех рассмотренных выше. Коэффициент рассчитан как разность среднего количества баллов уважения и желания дружить и среднего количества баллов по неуважению и нежеланию дружить. Значения данного показателя колеблются от – 34 до 31, при этом 0 баллов набрали только двое учащихся. Данный показатель также не связан ни с полом, ни с материальным положением семьи учащегося.

## **Деньги и способы их использования**

Как мы уже упоминали выше, большая часть анкеты была посвящена вопросам о ресурсах, имеющихся у школьника, и их использовании. Ниже мы рассмотрим вопросы, связанные с карманными деньгами школьников. Нами было проанализировано два аспекта: дача денег в долг и практики платы друг за друга без договорённости о последующем возврате денег.

Говоря о практиках дачи денег в долг, отметим: 75% школьников указали, что им случается давать деньги в долг своим одноклассникам. Большинство учеников (83%) рассматриваемого нами класса дают деньги в долг тем, кто учится с ними, 1–2 раза в месяц. При этом самая высокая частота таких практик составляет 5 раз в месяц. Важным является не только вопрос о том, как часто школьники дают

деньги в долг, но и какие это суммы денег. Только один из школьников указал, что в среднем даёт своим одноклассникам в долг по 200 руб.; ответы остальных колеблются в диапазоне 5–50 руб. При этом ответы на вопросы о том, как часто школьники дают деньги в долг, и о том, какие суммы они дают, имеют положительную корреляцию (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Таким образом, можно говорить скорее о существовании у ряда школьников такой черты, как более или менее свободное распоряжение деньгами, нежели о том, что, редко давая деньги в долг своим одноклассникам, школьники, компенсируют это величиной отдаваемых сумм.

Отметим, что нет значимых различий между мальчиками и девочками в ответах на вопрос о том, дают ли они деньги в долг своим одноклассникам (точный тест Фишера). Пол не влияет и на частоту одалживания денег одноклассникам (тест Манна—Уитни), однако девушки в среднем дают в долг больше денег, чем молодые люди (тест Манна—Уитни). Материальное же положение не определяет ни частоту одалживания денег, ни их количество (тест Крускала—Уоллиса).

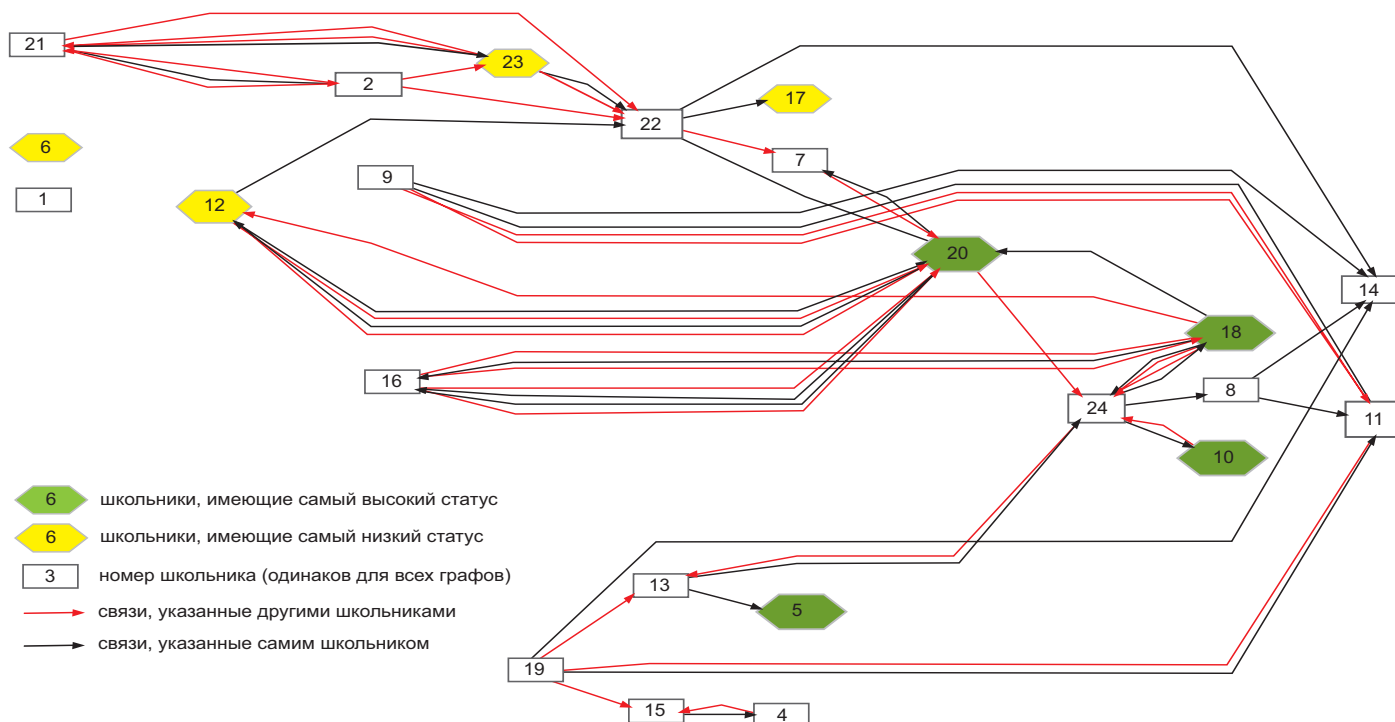
И наконец, рассмотрим вопрос о влиянии включённости в денежные отношения на позицию школьника в классе. Полученные нами данные не позволяют говорить о наличии связи между ответами на вопрос о даче денег в долг и показателями статуса школьника — как отдельными (уважение, желание дружить, неуважение, нежелание дружить), так и сводным показателем статуса (тест Манна—Уитни). Были отвергнуты предположения о наличии связи между количеством денег, даваемых в долг, а также частотой таких ситуаций со всеми показателями статуса (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Интересными нам представляются и потоки движения различных ресурсов в классе, а также позиция школьников с самым высоким и самым низким статусом в этих отношениях. Для характеристики отношений обмена ресурсами нами представлен ряд графов, первый из них (см. рис. 1) касается практик одалживания денег. Ответы на два вопроса (для кого школьник чаще является донором; для кого — реципиентом) объединены на одном рисунке для нескольких целей. Во-первых, часть школьников не стали отвечать на этот вопрос, а в такой ситуации упоминания этих школьников другими учащимися позволяют восполнить (хотя бы частично) пропущенные данные. Во-вторых, наличие всех связей на схеме позволяет оценить, как сами школьники видят свои отношения обмена — в качестве взаимного обмена или каждый оценивает свой вклад по-разному, и оценки не совпадают. Подчеркнём, что приводимые в нашем исследовании схемы движения ресурсов построены на основе изучения одного класса и не позволяют характеризовать отношения между учениками множества классов и школ. Они носят иллюстративный характер и скорее могут служить в дальнейшем основанием для формулирования гипотез и более строгой их проверки.

Рассмотрим рисунок 1. Отметим, что из трёх школьников, которые полностью исключены из отношений одалживания денег друг другу, только один имеет низкий статус, причём не самый низкий по классу. Минимально включены в отношения одалживания денег и школьники, обозначенные как № 17 и № 5, однако нетрудно заметить, что № 5 имеет один из наивысших статусов в классе, а № 17 — один из самых низких. Обратим внимание также на то, что далеко не все связи оцениваются обоими их участниками как наиболее частые (данному случаю соответствует ситуация на рисунке, когда два ученика соединены четырьмя стрелками между собой — двумя красными и двумя чёрными). Также сложно выделить какие-либо замкнутые группы, внутри которых циркулировали бы ресурсы; все эти группы оказываются включёнными и в связи с другими одноклассниками. Таким образом, можно сказать, что если в классе и существуют ожидания реципрокного обмена, то связаны они не с существованием замкнутых подгрупп, а с наличием обширной сети связей, охватывающей весь класс.

Существуют школьники, которые объединяют между собой трёх учеников, имеющих самый высокий и самый низкий статусы. Для школьников с высоким статусом в качестве такого центра выступает уче-

ник, обозначенный как № 24. Интересно, что его общий статус является положительным, но невысоким — 6 баллов. Однако этот школьник единственный указал, что даёт деньги в долг одноклассникам в среднем 5 раз в месяц. При этом сумма, даваемая в долг, составляет в среднем 30 руб. Школьник, являющийся связующим звеном между теми, кто имеет самый низкий статус в классе, не выделяется ни по каким характеристикам: его общий статус составляет 8 баллов, при этом по уважению он получил 10 выборов, по желанию дружить оценки его менее однозначны — 7 баллов по желанию дружить и 2 балла по нежеланию.



**Рис. 1.** *Отношения, возникающие в классе по поводу одалживания школьниками денег друг у друга*

Теперь обратимся ко второму аспекту распоряжения деньгами — практикам платы друг за друга без договорённости о возврате денег. Из опрошенных школьников 63% указали, что им случается платить где-либо за других. Большинство школьников (64%) платят за своих одноклассников в среднем 1 раз в месяц, при этом самая высокая частота таких случаев, указанная школьниками, составляет 3 раза в месяц. И вновь достаточно сильно различаются суммы, которые тратят школьники друг на друга: этот показатель колеблется в диапазоне 10–400 руб., а в среднем составляет 103 руб. Отметим, что, в отличие от вопроса об одалживании денег, между вопросами о частоте трат друг на друга и количестве затрачиваемых денег статистически значимых связей выявить не удалось (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Также не влияет ни на частоту плат друг за друга, ни на количество затрачиваемых денег пол школьника (тест Манна—Уитни). Не удалось выявить и влияния оценки школьником материального положения семьи на плату им за других учеников (тест Крускала—Уоллиса).

Снова обратимся к вопросу о позиции школьника в классе и рассмотрим, как влияет на неё включение в отношения платы друг за друга. Прежде всего отметим, что общий статус, учитывающий как положительное, так и негативное отношение к школьнику, не связан с ответами на вопрос о том, платит ли школьник где-либо за других учеников. Более интересные результаты даёт рассмотрение отдельных составляющих положения школьника в классе. Так, те, кто платит за других, имеют как более высокие



баллы при оценке уважения (тест Манна—Уитни), так и более высокие баллы по оценкам желания быть их друзьями (тест Манна—Уитни). Однако показатели неуважения и нежелания дружить не связаны с включённостью в практики платы друг за друга (тест Манна—Уитни). Иными словами, если школьник платит за других, его статус повышается, однако если он по каким-то причинам платить не готов, это не ухудшает его положения в классе. Интересно, что влияние оказывает только сам факт платы за других учеников, данные не позволяют говорить о значимом воздействии как частоты плат друг за друга, так и затрачиваемых на это сумм (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Далее обратимся к схеме, отражающей связи между школьниками, возникающие по поводу платы друг за друга (см. рис. 2). И в этом случае видно, что школьники № 1 и № 14 полностью исключены из отношений платы друг за друга, при этом они оба не входят в группу самого низкого статуса. В классе чётко не выделяются ученики, являющиеся только получателями или только донорами ресурсов, также нет и тех, кто объединил бы в себе эти функции. Парные связи, оцениваемые каждым из участников как взаимные, встречаются только в трёх случаях так же, как и при анализе практик одалживания денег. Стоит обратить внимание на то, что при анализе практик платы за других выделяется ещё одна специфическая подгруппа школьников, образуемая учениками № 9 и № 11: они обмениваются ресурсами только между собой и не включены в отношения всей группы в целом. Однако ни один из этих двух учеников не имеет ни очень низкого, ни очень высокого статуса. Отметим, что школьник с максимально низким статусом, обозначенный как № 17, достаточно слабо включён в денежные отношения: он взаимодействует только с одним из своих одноклассников как в случае одалживания денег, так и в случае платы друг за друга. В целом можно отметить, что школьники, имеющие низкий статус, меньше включены в отношения платы друг за друга (за исключением № 23). Интересна в данном случае позиция № 16: этот школьник объединяет учеников, имеющих крайние позиции в классе. При этом сам он имеет общий статус, равный 10 баллам, но платит за других не чаще остальных и небольшие суммы (в среднем 15 руб.).

Завершая описание влияния денег на позицию школьника в группе, отметим, что нами не было выявлено связи между ответами на вопросы о том, дают ли школьники деньги в долг и платят ли где-либо за других учеников (точный тест Фишера). Мы можем предположить: это связано с тем, что определяются эти действия различными факторами, не только материальным положением, но, например, уверенностью в возмещении затрат.

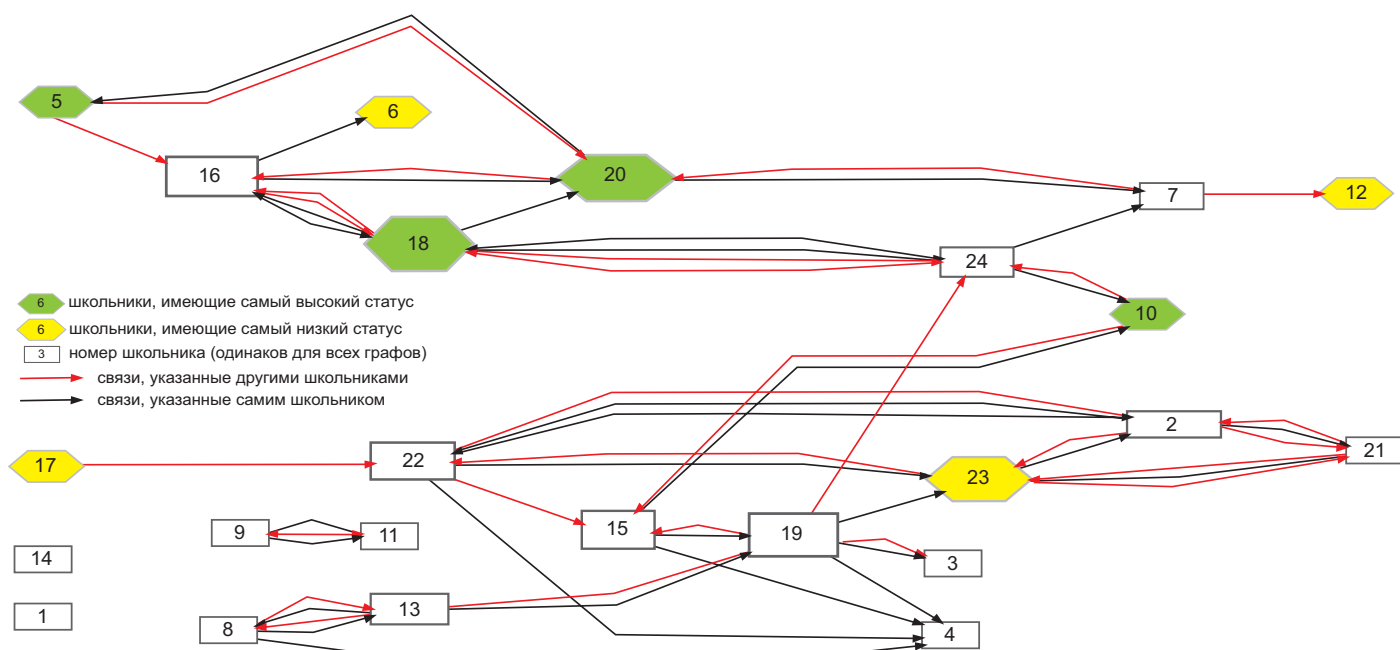


Рис. 2. Отношения, возникающие между школьниками по поводу платы друг за друга в кафе, кино

## Знания и способы их использования

Мы уже упоминали о том, что знания также могут выступать в качестве одного из ресурсов, определяющих позицию школьника в классе. В анкете были представлены два блока вопросов, касающихся обмена знаниями с одноклассниками, — вопросы о помощи в учёбе (например, объяснении непонятного материала) и вопросы о списывании. Начнём с рассмотрения вопросов, касающихся помощи одноклассникам в учёбе.

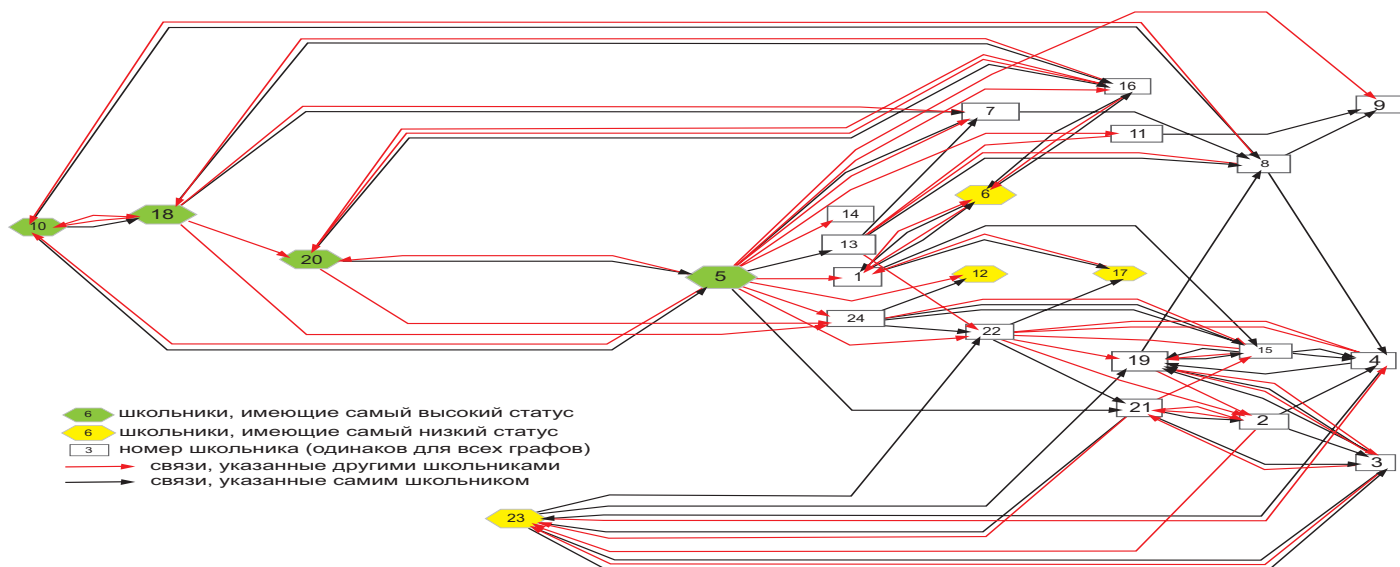
Учащиеся помогают своим одноклассникам в учёбе чаще, чем делятся с ними деньгами. Так, 92% опрошенных нами школьников указали, что им случается помогать своим одноклассникам в учёбе. Большинство школьников (59%) помогают одноклассникам 1–2 раза в месяц. Однако бывают и исключения: два школьника ответили, что они помогают одноклассникам 20 раз в месяц; другие два указали, что помогают ещё чаще — примерно 30 раз в месяц.

Отметим, что не существует связи между полом и самим фактом помощи одноклассникам (точный тест Фишера). Также не удалось выявить различия между мальчиками и девочками в частоте объяснения пропущенного материала одноклассникам и предоставлении им другой помощи (тест Манна—Уитни). Не влияет на частоту оказания помощи одноклассникам и материальное положение семьи ученика (тест Крускала—Уоллиса).

Рассмотрим далее вопросы, касающиеся взаимосвязи готовности школьника помогать другим в учёбе и его положения в классе. Ни на один из показателей статуса значимо не влияет факт оказания школьником помощи в учёбе своим одноклассникам (тест Манна—Уитни). Однако наблюдается корреляция между частотой помощи и общим статусом школьника (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Вероятно, обусловлено это существованием другой положительной связи — частоты помощи одноклассникам с их желанием дружить с данным учеником (коэффициент ранговой корреляции Спирмена); для всех остальных составляющих статуса статистически значимых связей выявлено не было.

Теперь обратимся к рассмотрению графа, описывающего связи между школьниками, возникающие для оказания помощи в учёбе (см. рис. 3). Прежде всего отметим, что связей в данном случае возникает больше, чем в случае распоряжения карманными деньгами. Хотя часть школьников указали, что они не помогают своим одноклассникам в учёбе, на рисунке можно заметить, что нет ни одного ученика, который был бы полностью исключён из таких отношений помощи. В данном случае нет и каких-либо автономных групп учеников: все одноклассники объединены в общую сеть. При этом существуют только две пары школьников, которые оценивают помощь друг другу как оказываемую и получаемую наиболее часто. Отметим также, что в отношениях помощи в учёбе можно выделить школьника, который наиболее сильно включён в эти отношения (№ 5). Однако такая включённость не определяет статус: например, № 23 также достаточно сильно вовлечён во взаимодействия для помощи в учёбе, но при этом имеет невысокий статус, а единственное его отличие заключается в том, что он чаще является реципиентом, чем донором ресурсов.

Отметим, что в целом школьники с высоким статусом прямо или опосредованно связаны между собой в отношениях помощи в учёбе; в то же время те, кто имеет самый низкий статус в классе, наоборот, включены в совершенно разные группы и отношения обмена.



**Рис. 3.** Оказание помощи в учёбе одноклассникам

Обратимся ещё к одному аспекту распоряжения знаниями — списыванию. Это самое распространённое явление в классе: все опрошенные школьники указали, что им случается давать списывать одноклассникам. Отличается только частота осуществления такой помощи. Списывать школьники дают 1–20 раз в месяц, в среднем — 5 раз в месяц.

Если списывать дают все школьники, то по тому, как часто они это делают, наблюдаются различия по полу. Девушки чаще, чем молодые люди, оказывают одноклассникам эту услугу (тест Манна—Уитни).

Ни на один из выделенных нами показателей статуса, то, как часто школьник даёт списывать, также не оказывает значимого влияния (коэффициент корреляции Спирмена).

Обратимся далее к рисунку 4, отражающему связи между школьниками, возникающие при списывании друг у друга. Прежде всего отметим, что, как и в случае с помощью в учёбе, в рассматриваемом нами классе не оказалось тех, кто был бы полностью исключён из этих отношений; также не оказалось здесь и сетей, внутри которых осуществляется списывание, которые были бы изолированы ото всех остальных учащихся. В данном случае была выделена только одна пара школьников, которые взаимно оценивали бы помощь друг друга как самую частую. На рисунке 4 виден лидер, который даёт списывать большому количеству одноклассников, — это тот же ученик, который помогал большинству в учёбе (№ 5). Низкая включённость в процессы списывания не обязательно ведёт к низкому статусу школьника; доказательством этого может служить позиция в сети школьника, обозначенного как № 10. Школьник, имеющий самый низкий статус (№ 17), единственный, по оценкам одноклассников, который только списывает. Отметим также, что учащиеся с самым низким статусом, как правило, являются только реципиентами в ситуации списывания, а если и характеризуются как доноры, то только в собственных оценках. Те, кому присущ высокий статус, выступают как в качестве дающих, так и в качестве получающих, однако среди них выделяется уже упоминавшийся ученик, обозначенный как № 5.

Остановимся ещё на одном индикаторе уровня знаний школьника. В качестве такой характеристики выступают получаемые школьниками оценки. Мы рассмотрим оценки по двум базовым предметам — русскому языку и алгебре. Вопрос об оценках школьникам не задавался, ответы были получены у классного руководителя класса. Мы рассматриваем годовые оценки школьников для создания более общей картины об их успеваемости, так как итоги успеваемости в последней четверти могут быть

обусловлены какими-либо случайностями, но годовая оценка даёт представление об «истории» обучения. В анализ включён показатель успеваемости, рассчитанный как среднее арифметическое оценок по двум предметам. Важно, что ни по русскому языку, ни по алгебре ни один из учащихся не получил итоговой пятёрки и только один получил «неудовлетворительно» по алгебре. Таким образом, показатель успеваемости может принимать всего три значения: 3; 4; 4,5 (мы исключаем из анализа единственного школьника, получившего двойку). Наши данные не позволяют говорить о наличии связи между успеваемостью и статусом — общим и отдельными его составляющими (тест Манна—Уитни).

Говоря об использовании знаний в целом, обратим внимание на наличие положительной связи между тем, как часто школьник помогает своим одноклассникам в учёбе, и тем, как часто он даёт им списывать (коэффициент корреляции Спирмена). При этом не выявлено связей между успеваемостью школьника и тем, как часто он помогает другим в учёбе и даёт списывать (коэффициент корреляции Спирмена).

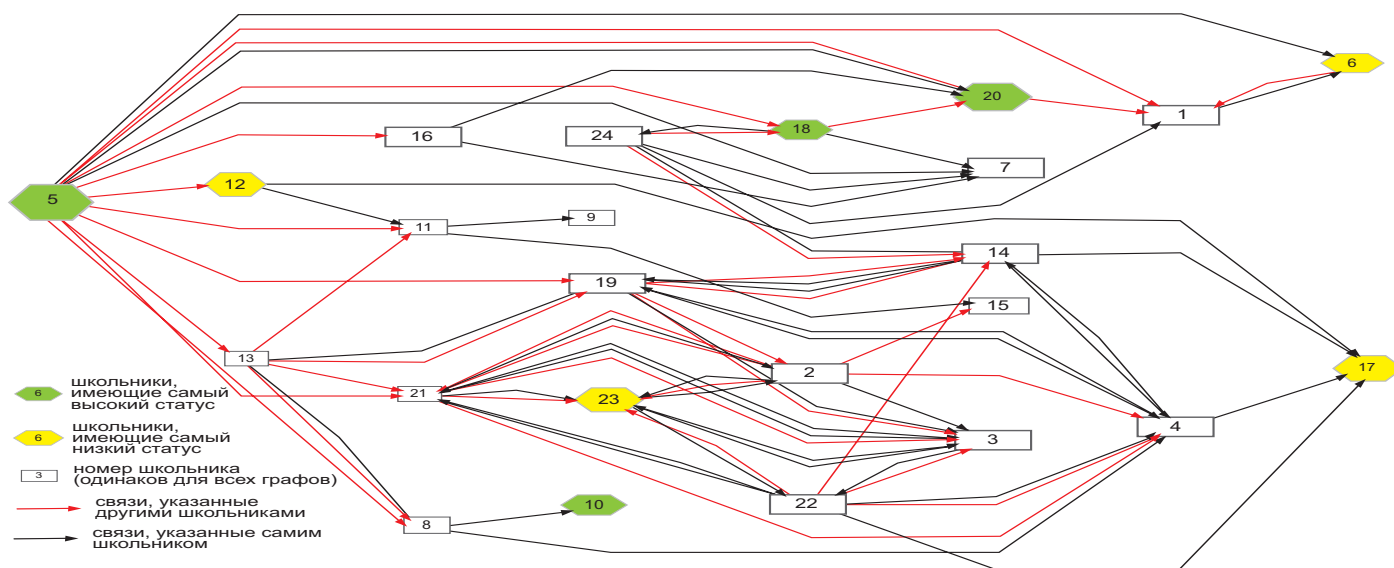


Рис. 4. Отношения, возникающие между школьниками по поводу списывания

### Физическая сила как ресурс школьников и её использование

Выше мы рассмотрели вопросы, касающиеся использования ресурсов, сходных с теми, которые определяют статус взрослых, — денег и знаний (по аналогии с образованием). Однако существует ещё один немаловажный ресурс, помогающий школьнику занять своё место в классе: физическая сила (и возможность её применения). Количество вопросов, связанных с применением физической силы, было ограничено из-за их сенситивного характера. И часть школьников на вопрос о том, кто применяет физическую силу, чтобы настоять на своём, действительно писали, что они «своих не сдают». Однако все ответили на вопрос, применяет ли кто-либо физическую силу, а некоторые указали, кто именно это делает. Поскольку ответов на вопрос о том, кто чаще применяет физическую силу, оказалось немного, мы не рассчитывали показатели аналогичные статусу, а использовали информацию следующим образом: если школьник хотя бы раз был упомянут как применяющий силу, мы считали его таковым, если не был упомянут, мы считали, что он этим ресурсом не обладает или не обращается к его использованию.

Среди опрошенных нами школьников 52% указали, что в их классе бывают ситуации, когда кто-либо применяет силу, чтобы настоять на своём. При этом из всех учеников класса силу применяют 38%.

Отметим, что оценки частоты использования силы не различаются в зависимости от пола (точный тест Фишера). Более интересным представляется следующее: данные не позволяют говорить о том, что мальчики применяют физическую силу чаще, чем девочки. Иными словами, физическую силу для отстаивания своих позиций используют представители обоих полов (точный тест Фишера).

Как же влияет применение силы на положение школьника в классе? Общий статус статистически не связан с фактом применения силы тем или иным школьником (тест Манна—Уитни). Однако одна из составляющих статуса всё же зависит от применения силы, но не так, как мы предполагали: если школьник применяет силу, то его баллы по «нежеланию дружить» оказываются значимо выше, чем у тех, кто силу не применяет (тест Манна—Уитни).

### **Формальная власть и её использование**

Как мы уже говорили, несмотря на то что в классе практически отсутствует формальная структура, один из учеников всё же оказывается наделённым рядом полномочий: староста класса. Допустим, что наличие такой формальной власти может также оказывать влияние на положение школьника в классе, и попытаемся кратко ответить на вопрос, так ли это на самом деле. Полученные нами по данному вопросу результаты являются описанием конкретной ситуации в конкретном классе и могут рассматриваться только как отдельный кейс, но их нельзя экстраполировать без дополнительных наблюдений на всю генеральную совокупность.

Начнём с вопроса о статусе. В нашем классе общий статус старосты оказался равен 4 баллам. Таким образом, староста не только не обладал самым высоким статусом, но даже не попал в четвёрку лидеров. Если же говорить о составляющих статуса, то можно отметить, что староста не получил ни одного негативного выбора, однако оценки уважения и желания дружить оказались невысокими — 6 баллов и 2 балла соответственно.

На приведённых выше рисунках ученик, являющийся старостой класса, обозначен как № 13. Отметим, что во всех случаях распоряжения ресурсами староста также ничем не выделяется: с одной стороны, он не является центром отношений обмена, с другой — во всех случаях включен в сеть, объединяющую всех учеников класса.

### **Соотношение объёмов ресурсов у одного школьника**

Мы рассмотрели вопросы связи статуса и количества ресурсов у школьника. Обобщённая характеристика каждого из рассмотренных ресурсов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Распоряжение школьников имеющимися у них ресурсами, N = 24

Ресурс	Деньги		Знания		Физическая сила	Формальная власть
	Способ обмена	Одалживание	Безвозмездная плата за других	Помощь в учёбе	Предоставление своей работы для списывания	Применение физической силы
Предоставляют кому-либо данный ресурс (в % от общего числа опрошенных)	75	63	92	100	38	—
Количество полностью исключённых из данных практик (чел.)	3	2	0	0	—	—
Максимальная частота участия в обмене данным ресурсом (раз в месяц)	5	3	30	20	—	—
Минимальная частота участия в обмене данным ресурсом (раз в месяц)	1	1	1	1	—	—
Средняя частота участия в обмене данным ресурсом (раз в месяц)	2	1	7	5	—	—
Средний объём предоставляемого за один раз ресурса	34 руб.	103 руб.	—	—	—	—

Теперь обсудим вопрос о наличии разных ресурсов у одного школьника. Интересным представляется не только вопрос о влиянии различных типов ресурсов на позицию школьника в классе, но и о соотношении этих ресурсов. Находятся ли все типы ресурсов в руках одного школьника или включаются своеобразные компенсаторные механизмы? Стремится ли тот, кто обладает меньшим количеством одного ресурса, больше использовать другой ресурс? Вопросы, заданные школьникам, не позволяют охарактеризовать объём ресурсов, имеющихся у школьников, поэтому обратимся вновь к анализу того, насколько школьники готовы предоставлять различные ресурсы тем, кто учится вместе с ними.

Прежде всего отметим, что нет связи между ответами школьников на вопрос о том, дают ли они деньги в долг и помогают ли другим в учёбе; не выявлена также связь между ответами на вопросы о помощи в учёбе и практиках платы друг за друга (точный тест Фишера). Можно было бы предположить, что существует связь между частотой предоставления школьниками различных ресурсов, однако и здесь не была обнаружена корреляция между ответами на вопрос о том, как часто школьник одалживает другим деньги, помогает в учёбе и даёт списывать. Также не было выявлено связей между ответами на последние вопросы и частотой платы школьников друг за друга (коэффициент корреляции Спирмена).

Однако можно выдвинуть следующее предположение: объём предоставляемых другим денег способен компенсировать низкую включённость школьника в практики помощи в учёбе. Данное предпо-

ложение не подтвердилось (коэффициент корреляции Спирмена), но существует другая интересная зависимость: наблюдается положительная связь между тем, сколько денег школьник одалживает своим одноклассникам, и тем, как часто он даёт списывать (коэффициент корреляции Спирмена).

Скажем ещё несколько слов о взаимосвязи применения физической силы и предоставления знаний и денег одноклассникам. Данные не позволяют нам говорить о различиях в ответах на вопросы об одалживании денег другим, плате друг за друга, о помощи в учёбе и списывании между теми, кто применяет и не применяет силу (точный тест Фишера). Однако те, кто применяет силу, указывают, что платят за своих одноклассников чаще, чем остальные (тест Манна—Уитни), при этом по частоте включения в другие практики ничем не выделяются (тест Манна—Уитни).

Также отметим, что обладатель формальной власти среди остальных по количеству предоставляемых других ресурсов практически не выделяется: тратит на одалживание и плату за других количество денег больше среднего (50 руб и 200 руб. соответственно), даёт списывать и помогает в учёбе по 2 раза в месяц, а силу к другим одноклассникам не применяет.

Таким образом, сложно говорить о том, что существуют явные лидеры по обладанию всеми ресурсами; нельзя сказать и том, что малое количество одного ресурса компенсируется большим количеством другого. Однако стоит отметить, что все школьники обладают теми или иными ресурсами, но некоторые включены в ряд практик обмена сильнее, причём, если школьник предоставляет большое количество одного ресурса, то вероятность его включения в другие обмены возрастает.

## **Зачем школьники помогают друг другу?**

Остановимся ещё на одном вопросе: какими причинами объясняют школьники свою помощь другим? Отметим, что двое из учеников затруднились ответить на данный вопрос. При этом никто не указал на то, что условия обмена строго обговариваются и школьник чётко знает, что он получит за свою помощь. Также нет в классе ни одного школьника, который сказал бы, что ни в чём не помогает своим одноклассникам. Самым популярным является мотив реципрокности: 65% учеников ответили, что помогают своим одноклассникам, потому что в сходной ситуации им тоже помогут. Менее популярен альтруистический мотив: половина опрошенных утверждает, что они помогают своим друзьям и знакомым, потому что им просто нравится это делать. И наконец, два школьника указали, что они помогают другим, потому что их за это будут уважать одноклассники. Отметим, что один из ответивших таким образом имеет высший статус в классе (№ 10), в том числе и по показателям уважения. Но напомним, что графики, рассмотренные выше (см. рис. 1, 2, 3, 4), дают противоположный результат: этот школьник достаточно слабо включён в сети обмена как деньгами, так и знаниями.

Полученные нами ответы на данный вопрос могут находиться под сильным влиянием представлений школьников о «правильности» и «неправильности» мотивов их поведения. Следовательно, по крайней мере часть школьников могла выбрать социально одобряемые варианты ответов, а не соответствующие их реальному мнению. Кроме того, часть мотивов может просто не осознаваться школьниками и соответственно не указываться в качестве ответов.

## **Заключение**

В данной работе мы предприняли попытку проанализировать отношения в классе с позиций теорий обмена: определить, какими факторами определяется позиция школьника в классе, каким образом обмениваются в классе ресурсы и по каким причинам школьники вступают в отношения обмена.

Наши предположения о том, что статус школьника положительно связан с количеством денег, одалживаемых одноклассникам и затрачиваемых на них (гипотезы 1, 2), не подтвердились. Важным оказался только сам факт платы за других, причём он определяет не общую позицию в классе, а отдельные её составляющие: желание дружить с учеником и уважение к нему. Противоположные результаты даёт анализ взаимосвязи помощи в учёбе и статуса школьника: полученные данные подтверждают гипотезу о том, что статус зависит от частоты оказания помощи в учёбе (гипотеза 3). Однако на позицию учащегося не влияет, даёт ли он списывать своим одноклассникам (гипотеза 4). Вероятно, последнее обусловлено широкой распространённостью практик списывания в классе: в них участвуют все школьники, и достаточно активно.

Нами были рассмотрены ещё два ресурса, предположительно определяющие позицию школьника: возможность применения физической силы и наличие формальной власти (гипотезы 5, 6). Мы предполагали, что обладание ими влечёт за собой более высокий статус. Наши гипотезы не подтвердились. Более того, желающих дружить с теми, кто применяет физическую силу, значительно меньше, чем с теми, кто этого не делает. Школьник, являющийся старостой в нашем классе, ничем не выделяется: по набранным баллам, отражающим его позицию, он не вошёл в четвёрку лидеров.

В работе также была предпринята попытка охарактеризовать отношения обмена, возникающие между одноклассниками. Предполагалось, что школьники укажут: они чаще всего помогают тем, кто помогает им (гипотеза 7). Наше предположение не подтвердилось. Однако важно учесть, что опрос не был анонимным, и некоторые школьники могли не указать фамилии тех, у кого они сами списывают, просто побоявшись это сделать.

Не подтвердилось и наше предположение о том, что не существует школьников, являющихся только донорами или только реципиентами циркулирующих в классе ресурсов (гипотеза 8). В целом же можно говорить о том, что школьники более активно включаются в практики, непосредственно связанные с обучением: в классе не оказалось никого, кто вообще не давал бы списывать или не помогал бы в учёбе. А если говорить об одалживании денег и плате друг за друга, можно заметить, что в классе есть несколько человек, в этом не участвующих. Верным оказалось наше предположение о том, что большинство школьников руководствуется реципрокными мотивами и помогают своим одноклассникам, рассчитывая на ответные действия в случае необходимости (гипотеза 9). Однако есть в классе и те, кто помогает другим, полагая, что это повысит уважение к ним (гипотеза 10), а также те, кто просто получает удовольствие от помощи остальным.

Результаты данного исследования носят во многом предварительный характер и могут быть распространены на генеральную совокупность с рядом оговорок (мы упоминали об этом выше). В то же время открытыми остаются вопросы о том, почему определённые ресурсы влияют на статус школьника, какие ещё ресурсы оказываются важными для учеников и могут воздействовать на их позицию в классе, чем обусловлено существование посредников в отношениях обмена различными ресурсами. Для получения ответа на эти вопросы необходимо проведение качественных исследований. Для проверки большинства результатов, полученных при анализе структуры отношений в выбранном классе, представляется важным проведение исследований, охватывающих большее количество классов и школ. Однако полученные на данный момент результаты позволяют говорить о наличии специфических черт отношений школьников и факторов, определяющих позицию ребёнка в классе, отличных от факторов, определяющих статус взрослых.



## Литература

- Баранов А. 2003. «Подводные рифы» социального неравенства: чем они грозят нашей школе? *Директор школы*. 10: 3–9. URL: <http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/179851.html>
- Бурдые П. 2004. Формы капитала. В сб.: Радаев В. В. (науч. ред.). *Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики*. М.: РОССПЭН; 519–536.
- Воронова А. 1998. Как возникают «школьные неврозы». *Директор школы*. 2: 12–17. URL: <http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/175371.html>
- Динамика финансовой активности населения России 1998–2008. Аналитический доклад. 2008. ЦИРКОН. *Мониторинг финансовой активности населения*. URL: [http://www.zircon.ru/russian/publication/5\\_2.htm](http://www.zircon.ru/russian/publication/5_2.htm)
- Иллич И. 2008. Освобождение от школ. В сб.: Абрамов Р. Н. (сост.) *Хрестоматия по курсу Социология образования*. На правах рукописи.
- Ксензова Г. 2000. Школьная отметка: стимулятор учения или «дамоклов меч»? *Директор школы*. 5: 49–57. URL: <http://ecsocman.edu.ru/direktor/msg/177560.html>
- Култыгин В. 1997. Концепции социального обмена в современной социологии. *Социологические исследования*. 5: 85–99. URL: <http://ecsocman.edu.ru/socis/msg/218839.html>
- Национальное агентство финансовых исследований. Оценка уровня финансовой грамотности старшеклассников. Отчёт по результатам исследования. 2008. *Азбука финансов: универсальный портал о личных финансах*. URL: [http://www.azbukafinansov.ru/files/NAFI\\_report.pdf](http://www.azbukafinansov.ru/files/NAFI_report.pdf)
- Окольская Л. А. 2006. От школы к фабрике (Пол Уиллис. Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими). Археорецензия. *Отечественные записки*. 3: 160–166. URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2009/03/24/0000328651/mol-1-arxeo-okolskaja-ns-lo.pdf>
- Оценка уровня финансовой грамотности старшеклассников. Отчёт по результатам исследования. 2008. *Азбука финансов: универсальный портал о личных финансах*. URL: [http://www.azbukafinansov.ru/files/NAFI\\_report.pdf](http://www.azbukafinansov.ru/files/NAFI_report.pdf)
- Работа и карманные деньги подростков. 2005. *База данных Фонда Общественного Мнения*. URL: <http://bd.fom.ru/report/map/dd052124>
- Ритцер Дж. 2002. *Современные социологические теории*. СПб.: Питер. URL: <http://www.socioline.ru/node/1105>
- Хоманс Дж. 1984. Социальное поведение как обмен. В сб.: *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Издательство Московского университета; 82–91. URL: <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/59675.html>
- Barnet-Verzat Ch., Wolff F. 2002. Motives for Pocket Money Allowance and Family Incentives. *Journal of Economic Psychology*. 23: 339–366.

- Bradley R. H., Corwyn R. F. 2002. Socioeconomic Status and Child development. *Annual Review of Psychology*. 53: 371–399.
- Consumer Lifestyles in Russia. 2007. *Euromonitor International*. URL: <http://www.euromonitor.com/>
- Cook K., Emerson R. 1978. Power, Equity and Commitment in Exchange Networks. *American Sociological Review*. 43 (5): 721–739.
- Heath A. 1976. *Rational Choice & Social Exchange: A Critique of Exchange Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. URL: <http://books.google.ru/books>
- Homans G. 1974. General Propositions. *Elementary Forms of Social Behavior*. 2nd ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich. URL: <http://www.sociosite.net/topics/texts/homans.php>
- Ketsetzis M., Ryan B., Adams G. 1998. Family Processes, Parent-Child Interactions, and Child Characteristics Influencing School-Based Social Adjustment. *Journal of Marriage and Family*. 60 (2): 374–387.
- Kirchler E., Hoelzl E., Kamleitner B. 2008. Spending and Credit Use in the Private Household. *The Journal of Socio-Economics*. 37: 519–532.
- Kooreman P. 2007. Time, Money, Peers, and Parents; Some Data and Theories on Teenage Behavior. *Journal of Popular Economics*. 33: 9–33.
- Maris R. 1970. The Logical Adequacy of Homans' Social Theory. *American Sociological Review*. 35 (6): 1069–1081.
- Mehan H. 1992. Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*. 65 (1): 1–20.
- Molm L., Takahashi N., Peterson G. 2000. Risk and Trust in Social Exchange: An Experimental Test of a Classical Proposition. *The American Journal of Sociology*. 105 (5): 1396–1427.
- Molm L. 2003. Theoretical Comparisons of Forms of Exchange. *Sociological Theory*. 21 (1): 1–17.
- Mortimer J. T., Dennehy K., Lee Ch., Finch M. D. 1994. Economic Socialization in the American Family: The Prevalence, Distribution, and Consequences of Allowance Arrangements. *Family Relations*. 43 (1): 23–29.
- Nepomnyaschy L. 2007. Child Support and Father—Child Contact: Testing Reciprocal Pathways. *Demography*. 44 (1): 93–112.
- Phelan P., Davidson A., Cao H. 1991. Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology & Education Quarterly*. 22 (3): 224–250.
- Rodkin P. C., Farmer T. W., Pearl R., Acker R. V. 2006. They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*. 15 (2): 175–204.
- Spread P. 1984. Blau's Exchange Theory, Support and the Macrostructure. *The British Journal of Sociology*. 35 (2): 157–173.

- Strauss A. L. 1952. The Development and Transformation of Monetary Meanings in the Child. *American Sociological Review*. 17 (3): 275–286.
- Turner J. 1977. Building Social Theory: Some Questions about Homan's Strategy. *The Pacific Sociological Review*. 20 (2): 203–220.
- Uehara E. 1990. Dual Exchange Theory, Social Networks, and Informal Social Support. *The American Journal of Sociology*. 96 (3): 521–557.
- Webley P., Lea S. E. 1993. Towards a More Realistic Psychology of Economic Socialization. *Journal of Economic Psychology*. 14: 461–472.
- West P., Sweeting H., Young R., Robins M. 2006. A Material Paradox: Socioeconomic Status, Young People's Disposable Income and Consumer Culture. *Journal of Youth Studies*. 9 (4): 437–462.
- White H. 1970. Simon Out of Homans by Coleman. *The American Journal of Sociology*. 75 (5): 852–862.