

## Научная статья

УДК 159.99:316.6

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.7>

# Имплицитная расовая идентичность российских школьников на этапе коммитмента

Алла А. Гудзовская<sup>1</sup>✉, Марина С. Мышкина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Институт изучения общественных явлений, г. Самара, Российская Федерация

<sup>2</sup> Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация

<sup>1</sup> [aag\\_1@rambler.ru](mailto:aag_1@rambler.ru) ✉, <https://orcid.org/0000-0002-3590-8786>

<sup>2</sup> [pylaem@bk.ru](mailto:pylaem@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7230-6904>

## Аннотация

**Введение.** Актуальность исследования расовой идентичности обусловлена условиями транзитивности современного социального пространства, взаимопроникновением разных культур, значимостью расовой идентичности в расово неоднородных обществах, примером которых является российское общество, в котором исторически представлены две расы: европеоидная и монголоидная. Новизна исследования заключается в рассмотрении проблемы имплицитной расовой идентичности у российских детей. Вводится понятие этапа коммитмента как проявления интереса к другим группам, независимо от осознанности или имплицитности собственной идентичности. Концептуальным основанием исследования являются: теория социальной идентичности и социальной категоризации Г. Тэджфела, Дж. Тернера, коммитмент-подход в моделях формирования расовой идентичности Ю. В. Ставропольского, Дж. Марсиа.

**Методы.** Исследование основано на эксперименте с предпочтениями. Испытуемым предлагались фотоизображения лиц европеоидной, монголоидной, экваториальной рас разного пола. Они должны были выбрать партнера для взаимодействия в личной или социальной сфере. Фиксировались количество выборов и количество категорий, использованных испытуемыми в ходе эксперимента. Применялись статистические критерии, однофакторный дисперсионный анализ.

**Результаты.** Раздел содержит данные экспериментального исследования, проведенного на выборке из 290 человек (четыре возрастные подгруппы) от 7 до 11 лет. Значимых различий между возрастными подгруппами (1, 2, 3 и 4 классы) по расовым предпочтениям не получено. На расовые предпочтения влияет фактор пола. Ведущим фактором, влияющим на предпочтения при выборе партнера для взаимодействия по фотоизображению, является пол партнера, свой или противоположный.

**Обсуждение результатов.** Авторы интерпретируют результаты выбора партнера для взаимодействия как отражение имплицитной идентичности. Отмечается незначительное влияние критерия «расовая идентичность» в процессе социальной категоризации российскими младшими школьниками. Российские школьники проявляют интерес к взаимодействию с детьми

всех рас, т. е. их имPLICITная расовая идентичность находится на этапе коммитмента.

### **Ключевые слова**

идентичность, расовая идентичность, имPLICITная идентичность, ингруппа, коммитмент, социальная категоризация, младший школьник, групповой фаворитизм, динамика идентичности, гендерные различия

### **Основные положения**

- расовая имPLICITная идентичность российских детей в период 7–11 лет не претерпевает ярко выраженных возрастных изменений;
- в структуре имPLICITной идентичности российских детей отсутствует критерий «расовая идентичность» как основание социальной категоризации;
- российские дети в возрасте 7–11 лет находятся на этапе коммитмента, т. е. активного интереса к взаимодействию со сверстниками – представителями разных рас;
- фактор пола является значимым для расовой имPLICITной идентичности детей 7–11 лет, что отражается на их предпочтениях партнеров разной расы для различных видов взаимодействия (по фотоизображениям).

### **Благодарности**

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00567.

---

### **Для цитирования**

Гудзовская, А. А. и Мышкина, М. С. (2021). ИмPLICITная расовая идентичность российских школьников на этапе коммитмента. *Российский психологический журнал*, 18(1), 91–105. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.7>

---

### **Введение**

В исследовании мы базируемся на теории социальной идентичности и социальной категоризации, разработанной Г. Тэджфелом, обобщившим исследования процессов ингрупповой и аутгрупповой категоризации (Tajfel, 1970; Turner, 2010). Социальная идентичность определяется как та часть самооценки индивида, которая вытекает из осознания личностью принадлежности к одной (или более) социальной группе, а также эмоциональное отношение к этой принадлежности (Tajfel, 1982). Исследования ингрупповой категоризации привели к выявлению феноменов ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации (Tajfel, 1970), которые проявляются в предпочтении для совместной деятельности представителей ингруппы и отвержении представителей аутгруппы.

В построении социальной идентичности участвуют как осознанные социальные представления, так и неосознанные имPLICITные основания идентичности, проявляющиеся в поведении (Dasgupta, 2013). ЭкPLICITность/имPLICITность идентичности задается степенью осознания личностью собственной уникальности, автономности, дифференциации эмоционального и когнитивного компонентов идентичности и проявляется в деятельном, но в разной степени осознанным участием в жизни ингрупп. Выделяются личный и социальный уровни пространств экPLICITной и имPLICITной идентичности (Ставропольский, 2009).

Проблематика социальной идентичности, основанная на конструкте «раса», является одной из актуальных в динамике современных процессов глобализации жизни. Раса – это категория, созданная или социально сконструированная для выделения группы людей на основе физических характеристик. Несмотря на научные доказательства обратного, люди привыкли рассматривать человеческие расы как естественные и отдельные подразделения. На самом деле вариации облика человека не имеют никакого значения для его жизнедеятельности, кроме социального (Hud-Aleem & Countryman, 2008). Раса, являясь базовым антропологическим параметром идентичности, зачастую не находится в зоне осознанности, т. к. этот параметр тесно сплетен с социо- и этнокультурными имплицитными проявлениями идентичности, что обеспечивает ему место в «слепой» зоне социальной категоризации, особенно там, где общество характеризуется расовой непротиворечивостью и бесконфликтностью в силу исторических особенностей своего развития.

Запрос на теоретическое осмысление феномена расовой идентичности стимулирован процессами транзитивности современного социального пространства, общностью информационных ресурсов, приводящих к эскалации социальных – как успехов, так и проблем. Расовая идентичность в англоязычной психологической литературе часто рассматривается в аспекте дискриминации, стереотипизации, степени близости человека к культуре меньшинства (Neville, Heppner, & Wang, 1997; Dutton, Singer, & Devlin, 1998; Тэйлор, 2014; Umaña-Taylor et al., 2014; Hindley & Edwards, 2017).

В рамках когнитивной социальной психологии проводятся экспериментальные исследования влияния двойной или множественной идентичности на эмоциональное благополучие (Coard, Breland, & Raskin, 2001), устойчивость к стрессовым факторам (Neville et al., 1997; Hindley & Edwards, 2017; Williams, Duque, Wetterneck, Chapman, & DeLapp, 2018), эффективность адаптации при смене страны проживания (Berry, 2005), внутригрупповые и межгрупповые отношения (Tajfel, 1982), академическую успешность в случае исследования школьников или студентов (Hoffman & Lowitzki, 2005).

На основе эмпирических исследований разработаны разные модели развития расовой идентичности. Модели имеют применение в сфере психотерапии, образования – для понимания того, как люди функционируют в сообществе, семье и организации. Hud-Aleem & Countryman (2008) в обзорной статье представляют наиболее значимые из них: модели, связанные с динамикой и этапами двойной (двухрасовой) идентичности (Carlos Poston, 1990); модель осознанного выбора Rockquemore & Laszloffy (2003); модель культурной ассимиляции / аккультурации Nadal (2011), Helms (2019); модель, связанная с этапами универсального и уникального характера формирования идентичности (Hoffman & Lowitzki, 2005), и др.

Представленные модели рассматривают расовую идентичность как динамическое образование, базирующееся на социо- и этнокультурных основаниях, обладающее универсальным алгоритмом формирования, в основе которого лежит механизм интериоризации (Выготский, 1982), присвоения смыслов референтной группы и культуры с последующим их принятием/отвержением и поиском новых групп и культур как источников идентификационных категорий. Формирование расовой идентичности осуществляется в процессе повседневных взаимодействий и вызовов, с которыми сталкивается человек.

На примере формирования расовой идентичности на основе полноты присвоения человеком культуры расового меньшинства Cross (1991) выделяет этапы принятия/связывания, пробуждения/погружения, столкновения, безразличия. Процесс формирования расовой

идентичности в модифицированной версии модели W. E. Cross, Jr. содержит три этапа: предварительное столкновение (pre-encounter), «погружение – всплытие» (immersion-emersion) и интернализация (internalization) (Cross, 1991). В моделях расовой идентичности D. R. Atkinson, G. Morten, S. Sue и расовой и культурной идентичности процесс развития включает этапы «согласованность», «диссонанс», «сопротивление», «интроспекция», «интегративное осведомление» (Sue, 1998; Okazaki & Sue, 2016). Результатом является принятие собственной культурной самобытности в системе ценностей поликультурного общества.

Ключевым конструктом в обосновании процесса формирования расовой идентичности является понятие «коммитмент» (от англ: commitment – обязанность, обязательство, контракт, решение, выбор, намерение). В социально-психологическом подходе к анализу феномена расовой идентичности коммитмент рассматривается как вовлеченность, свидетельствующая на уровне мотивационно-смысловых интенций и поведения о готовности к идентификационному выбору. В основе такой готовности лежат внутренние обязательства по отношению к референтной социальной группе и смелость осуществить свое решение. Дж. Марсия считает коммитмент дифференцирующим признаком наличия/отсутствия идентичности с социальной группой (Marcia, Waterman, Matteson, Archer, & Orlofsky, 1993). На этапе коммитмента появляются интерес и восприимчивость к другим культурам и расам как результат принятия собственной расовой и этнической идентичности как позитивной. В теоретическом анализе нами сделан акцент преимущественно на зарубежных исследованиях. Это обусловлено тем, что по данной проблематике в англоязычных научных публикациях представлена методология исследования расовой идентичности, накоплен многолетний эмпирический материал, недостаточно представленный в отечественных психологических изданиях.

В обществе, где нет расового разнообразия, в процессе коммитмента происходит вовлечение в культуру расового большинства и формирование расовой имплицитной идентичности. В условиях современных цивилизационных вызовов, сопровождающихся взаимопроникновением культур, встреча с представителями других рас приводит к альтернативному выбору принятия ценности расового разнообразия либо установок расистского характера, если вызывает тревогу и беспокойство. Целью нашего исследования является анализ расовой имплицитной идентичности российских школьников на этапе коммитмента.

## Методы

Методом исследования стал эксперимент по социальной категоризации расовых предпочтений, обусловленных имплицитной расовой идентичностью. Стимульный материал составили цветные фотоизображения лиц мальчиков и девочек возраста 7–11 лет (до плечевого пояса, анфас) европеоидного (ЕР), монголоидного (МР) и экваториального (ЭР) типов. В наборе 18 фото, по 6 для каждой расы, из которых 3 девочки и 3 мальчика. Респондент мог рассматривать одновременно все фотографии, и ему предлагалось подобрать себе партнера для взаимодействия, отвечая на вопросы личного и социального блоков (ЛБ, СБ), всего по 8 в каждом блоке; количество выборов не ограничивалось. Количество категорий, которыми мог воспользоваться ребенок в эксперименте, колеблется от 1, если испытуемый выбирал, например, только девочек МР, до 6 категорий, если испытуемый выбирал девочек и мальчиков всех трех рас.

Объем вопросов определялся затрачиваемым временем на поиски испытуемым ответов, в соответствии с возрастными нормами восприятия и мышления. В среднем на процедуру

исследования требовалось 9–11 минут. С целью снижения эффекта фокуса на определенной теме вопросы задавались поочередно, из личного и социального блоков. Содержание вопросов прошло экспертную оценку группой профессиональных психологов, позволяет испытуемым осуществить социальную категоризацию по основанию «виды деятельности» (игра, труд, учеба, общение).

Вопросы ЛБ касаются взаимодействия с Другим в личном пространстве, в сфере непосредственного телесного контакта, предоставления Другому предмета, имеющего для испытуемого глубокое личное значение. Пример вопросов ЛБ: «С кем бы ты хотел (хотела) жить в походе в двухместной палатке? Поиграть в поводыря?» Вопросы СБ затрагивают область дистантного взаимодействия с Другим в игре, развлечениях, учебе. Пример вопросов СБ: «С кем бы ты хотел (хотела) пойти играть на площадку? Пригласить на день рождения?»

Эксперимент проведен в отдельном, привычном для детей, кабинете, в индивидуальном режиме. Предъявлению стимульного материала предшествовали несколько косвенных вопросов, направленных на получение первичного представления испытуемого об опыте непосредственного восприятия или общения с представителями другой расы и этнической культуры: «Любишь ли ты путешествовать? Был ли за границей?» Все ответы, а также эмоциональные и вербальные проявления в процессе обследования фиксировались в индивидуальных протоколах.

Для оценки дифференцированности социальной категоризации учитывалось количество выборов фотоизображений по расам и полу: общее количество, количество выборов по ЛБ и СБ, по выбору партнера своего или противоположного пола, по выборке каждого возраста, по группам мальчиков и девочек.

## Результаты

В исследовании приняли участие школьники 1–4 классов (7–11 лет) общеобразовательной школы с изучением ряда предметов на английском языке. Все испытуемые – представители европеоидной расы, русскоговорящие. В таблице представлены данные по распределению испытуемых по учебным классам и полу (табл. 1).

Подгруппа	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Итого
Мальчики	42	24	34	20	124
Девочки	46	34	46	40	166
Всего	88	58	80	60	290

Мы исходили из предположения о том, что у детей в период социализации в возрасте с 7–8 до 10–11 лет будет наблюдаться динамика расовых предпочтений.

Всего участниками эксперимента было сделано 1415 выборов. Половина выборов делается в пользу ЕР. Оставшиеся выборы практически равномерно распределяются между МР и ЭР (табл. 2).

Таблица 2  
Частота выборов представителей разных рас (% к общему числу выборов по возрастной группе), значение  $\chi^2_{эмп}$

Группа	Раса			Итого	Кол-во человек	$\chi^2_{эмп}$	Уровень p
	ЕР	МР	ЭР				
1 класс	55,1	24,5	20,4	100,0	92	305,8	$p \leq 0,0001$
2 класс	49,4	25,1	25,5	100,0	58	105,3	$p \leq 0,0001$
3 класс	49,8	25,8	25,2	100,0	80	148,6	$p \leq 0,0001$
4 класс	50,8	25,2	24,0	100,0	60	128,6	$p \leq 0,0001$
Все	55,1	24,5	20,4	100,0	290	672,2	$p \leq 0,0001$

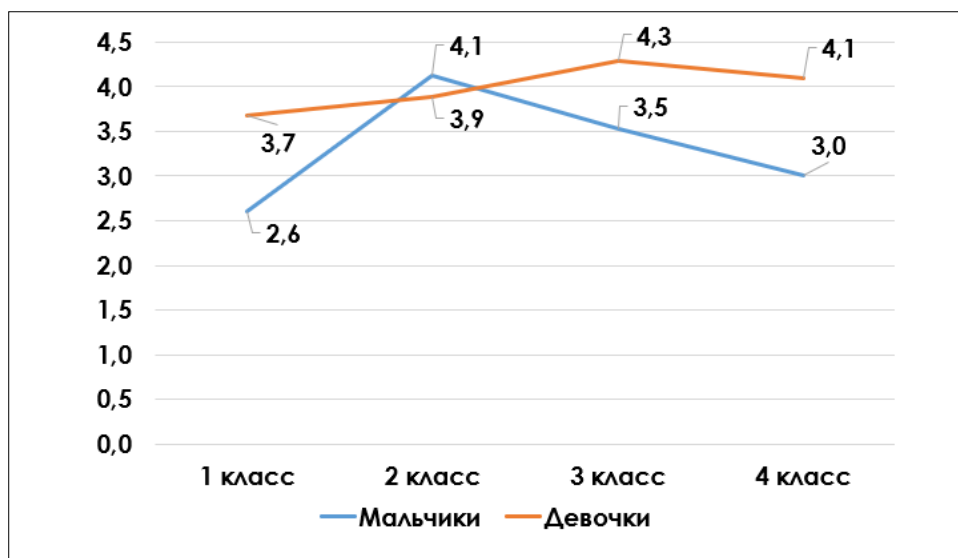


Рисунок 1. Среднее количество выборов фотоизображений лиц экваториальной расы (ЭР) мальчиками и девочками разного возраста

Для оценки значимости статистического «сдвига» в предпочтениях в сторону ЕР использован критерий согласия  $\chi^2$ . Сопоставление полученного эмпирического распределения частот расовых предпочтений с теоретическими частотами выявило значимые различия от равномерного распределения. В таблице 2 приведены значения эмпирического  $\chi^2$ -критерия и уровни значимости ( $\chi^2_{кр}$  для нашего способа расчета равен 13,8 при  $p < 0,001$ ).

Аналогичные результаты получены в нашем исследовании для предпочтений в личной и социальной сферах. Оценка влияния фактора возраста на расовые предпочтения проведена дополнительно с помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, разработанного Р. Фишером. Проверялись рабочие гипотезы: о влиянии возраста на предпочтения мальчиков,



когда мальчики выбирают мальчиков или девочек в ЛБ и СБ; когда девочки выбирают мальчиков или девочек в ЛБ и СБ. В каждом случае была принята гипотеза  $H_0$  – об отсутствии влияния возраста на расовые предпочтения.

Следующим шагом исследования стала проверка гипотезы о влиянии фактора пола на расовые предпочтения. Проведен однофакторный дисперсионный анализ по показателям количества выборов фотоизображений лиц ЕР, МР и ЭР. По предпочтениям фотоизображений ЕР и МР не обнаружено влияния фактора пола ( $F_{ЕР} = 2,4$  и  $F_{МР} = 5,25 < F_{кр} = 5,99$ ). Однофакторный дисперсионный анализ позволил выявить разницу в расовых предпочтениях девочек и мальчиков только в одном случае – в отношении экваториальной расы (рис. 1). Девочки значимо более благосклонны к ЭР, чем мальчики ( $F_{эмп} = 11,4 > F_{кр} = 5,99$ ;  $p = 0,015$ ).

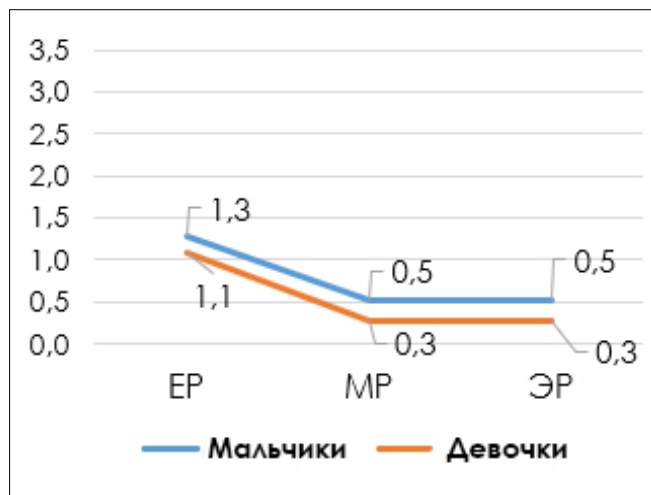
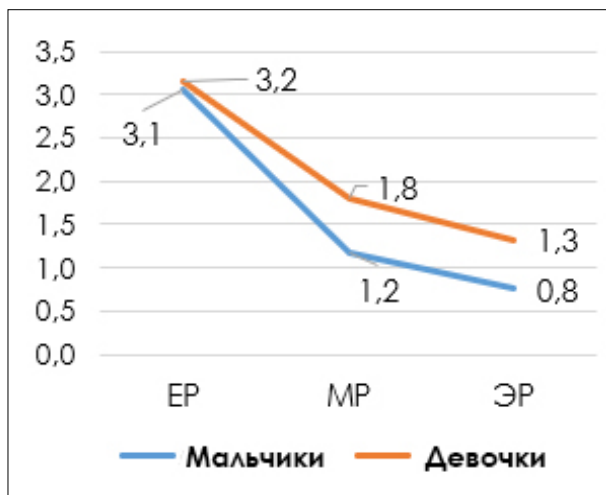
Проанализировано влияние пола на социальную категоризацию по каждой возрастной группе, с учетом предпочтений лиц своего или противоположного пола. Выявлены значимые различия между мальчиками и девочками в частоте выборов фотоизображений лиц разной расы противоположного пола (двухфакторный дисперсионный анализ;  $p = 0,004$ ). Девочки значимо реже выбирают фотоизображения мальчиков, чем наоборот. Эта тенденция отмечена как в личном, так и в социальном блоках взаимодействия. Количество выборов по убыванию: ЕР, МР, ЭР. Эта тенденция прослеживается в каждой возрастной группе. На рисунке 2 отражены тенденции предпочтений фотоизображений лиц своего и противоположного пола на примере 1-го класса.

Следующим шагом исследования стал анализ дифференцированности социальной категоризации по расе и полу в группах мальчиков. Респонденты различались по склонности выбирать одно и то же фотоизображение при ответах на разные вопросы, выбирать только девочек, только мальчиков, только одну из рас или все три.

Количество категорий фотоизображений, которые выбирал ребенок, характеризует его когнитивную простоту/сложность, т. е. склонность воспринимать и интерпретировать окружающий мир в упрощенной форме или в сложной, стремясь к разнообразию (Холодная, 2000). Предпочтение в выборе испытуемым трех и более категорий свидетельствует об интенции социальной активности, гибкости мышления в процессе социальной категоризации при выборе ингруппы. Выбор из 1–2 категорий предложенных фотоизображений – показатель ригидности мышления, когнитивной простоты, или тенденции внутригруппового фаворитизма и внешнегрупповой враждебности как преобладающей (Turner, Brown, & Tajfel, 1979).

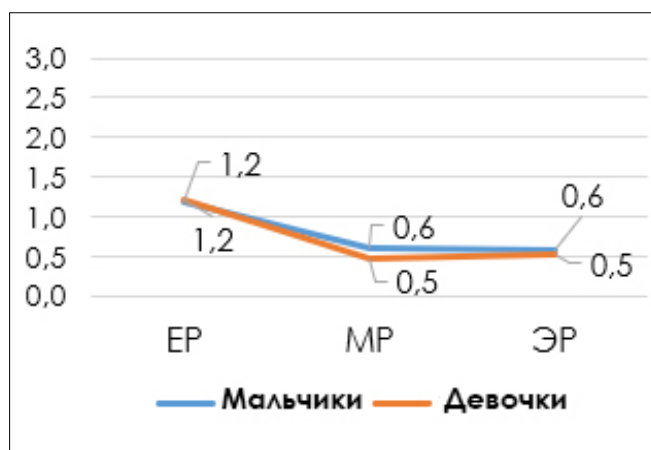
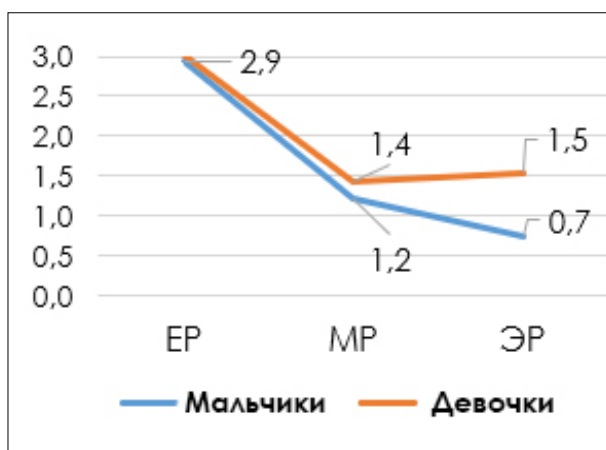
При анализе результатов было выявлено, что в среднем 4,0% испытуемых ограничиваются выбором 1–2 категорий из 6 возможных. Картина многообразия/ограниченности социальной категоризации в выборе партнера для взаимодействия в группах мальчиков и девочек представлена на рисунках 3 и 4.

Характер выбора мальчиками категорий предложенных фотоизображений является типичным для всех обследованных классов. Употребление категорий: редкий выбор одной категории (2,4–5,0%), выбор двух категорий – с 5,0–5,09 до 16,7%, трех категорий – 10,0–16,7%, четырех категорий – 8,8–20,8%, пяти категорий – 2,4–23,5%. Около половины всех мальчиков (45,2–50,0%) делают выбор из всех шести категорий фотоизображений. Тенденция группового фаворитизма, т. е. жесткий выбор представителей своего пола и своей расы, отмечена только у 1,8% мальчиков.



а) ЛБ (личный блок). Выбор партнера своего пола

б) ЛБ (личный блок). Выбор партнера противоположного пола



в) СБ (социальный блок). Выбор партнера своего пола

г) СБ (социальный блок). Выбор партнера противоположного пола

Рисунок 2. Выбор фотоизображений партнера своего и противоположного пола мальчиками и девочками 1-го класса

Условные обозначения: на графиках представлено среднее количество выборов фотоизображений лиц европеоидной (EP), монголоидной (MP), экваториальной (ЭР) рас. Личный блок и социальный блок – по 12 разных ситуаций взаимодействия.



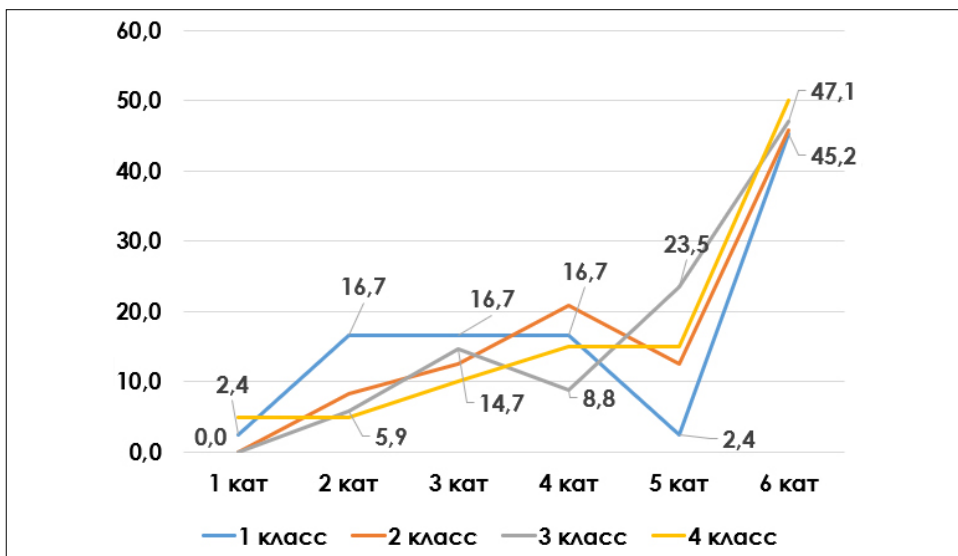


Рисунок 3. Выбор фотоизображений разных категорий мальчиками 1–4 классов (% от количества мальчиков в каждом классе)

Условные обозначения: на графике количество категорий всех сделанных выборов обозначено «1 кат», т. е. для всех взаимодействий предпочитался партнер одного пола и одной расы; «6 кат» – при ответах были выбраны партнеры обоего пола и всех трех рас. Для классов 1 и 3 даны цифровые обозначения для облегчения ориентации.

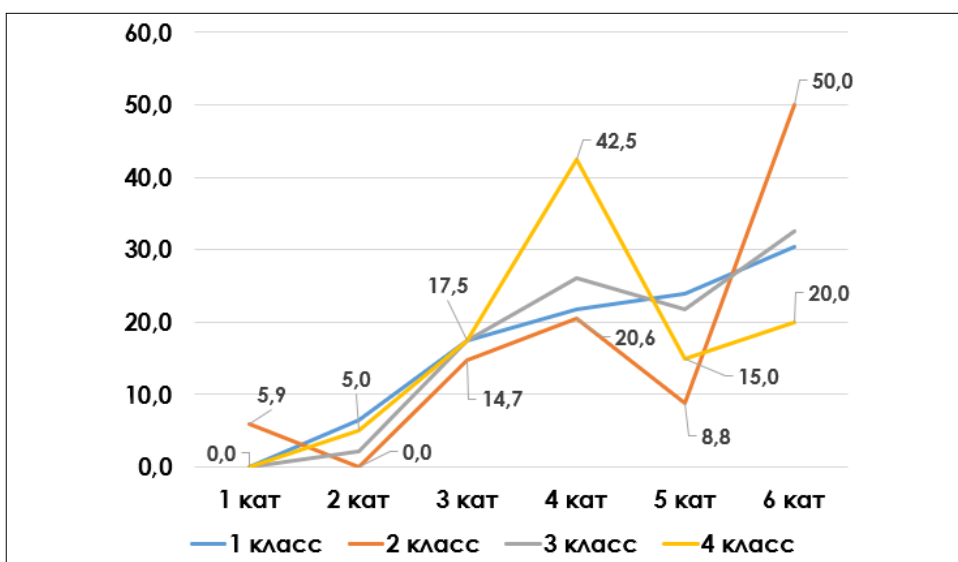


Рисунок 4. Выбор фотоизображений разных категорий девочками 1–4 классов (% от общего количества девочек в каждом классе)

Условные обозначения: на графике количество категорий всех сделанных выборов обозначено «1 кат», т. е. для всех взаимодействий предпочитался партнер одного пола и одной расы; «6 кат» – при ответах были выбраны партнеры обоего пола и всех трех рас. Для классов 2 и 4 даны цифровые обозначения для облегчения ориентации.

Характер выбора девочками партнеров разных категорий пола и расовой принадлежности тоже достаточно типичный от класса к классу. В каждом классе примерно равное количество девочек ограничивает свой выбор двумя (от 2,2–5,0 до 6,5 %) или тремя категориями (14,7–17,5 %). Выявлены две девочки во 2-м классе (1,5 % всех девочек), которые для разных видов взаимодействия выбирали только девочек ЕР.

Большинство девочек в каждом классе выбирает себе партнеров из четырех и более категориальных групп: выбор четырех категорий от 20,6 до 42,5 % девочек; пяти категорий – от 8,8 до 23,9 %; шести категорий – от 20,0 до 50,0 % категорий. В 4-м классе наблюдается особенность в распределении обращения к партнерам из разных категорий. Максимальное количество девочек (42,5 %) выбирало представителей только четырех категорий, это всегда девочки (ЕР, МР, ЭР), и редкие выборы мальчиков ЕР (1–5 выборов) и МР (0–2 выбора) из шести возможных (1–3 выбора). У девочек 2-го класса зафиксирован интерес к партнерам всех шести категорий.

Сравнение полученных данных по выборам мальчиков и девочек с очевидностью свидетельствуют об устойчивом уже с 1-го класса стремлении мальчиков к включению в ингруппу лиц, различающихся по полу и расе, и большей сдержанности девочек, ориентирующихся на ограниченный круг лиц. В каждом классе есть несколько девочек и мальчиков, с остороженностью относящихся к лицам не своего пола или не своей расы.

### Обсуждение результатов

Анализ расовой имплицитной идентичности российских школьников на этапе коммитмента позволил выявить несколько закономерностей социальной категоризации. Имплицитную идентичность мы определяли по склонности испытуемых вступать в предполагаемые ингрупповые отношения с лицами своего или другого пола и расы. Согласно концепции социальной категоризации Г. Тэджфела и Дж. Тернера, в подавляющем большинстве случаев для совместных занятий в личной и социальной сферах предпочтение отдается «своему» представителю ингруппы, с которым строятся отношения на этапе коммитмента (Turner, Brown, & Tajfel, 1979). Эта тенденция позволяет интерпретировать выбор в проведенном эксперименте как отражение имплицитно присущей идентичности участников исследования.

По факту, около половины респондентов для разных сфер взаимодействия выбирают представителей европеоидной расы. Другая половина выборов практически равномерно распределяется между монголоидной и экваториальной расами. Говорит ли этот результат о тенденции к отчуждению представителей других рас, об отнесении их к аутгруппе? Мы пришли к парадоксальному выводу. Экспериментальные условия выбора можно понять иначе: ребенок выбирает либо ЕР, либо не ЕР. В целом, испытуемые из всей совокупности предложенных категорий выбирают 50/50 «своих» или «не своих», делая практически равный выбор партнера своей (ЕР) и другой (МР, ЭР) рас. Это свидетельствует об отсутствии критерия «расовая идентичность» в структуре имплицитной идентичности у детей исследованного возраста. В многочисленных исследованиях расовой и этнической идентичности, проведенных Ананьевой и Товуу (2019) на российских выборках, обнаружено, что раса и этническая принадлежность воспринимаемых лиц не оказывают существенного влияния на правильность их понимания, в отличие от пола – как испытуемых, так и изображенных лиц. В работах разных авторов, посвященных идентичности российских младших школьников, отмечается отсутствие категории «расовая принадлежность» в самокатегоризации (Шакурова, 2007; Андреева, 2011;

Гудзовская и Шпунтова, 2016; Кузьмин, 2017). К наиболее типичным компонентам в конфигурации их социальной идентичности относятся гендерный и семейный (Кузьмин, 2017). Упоминание расовой и этнической идентичности встречается значительно чаще в школах, группах, смешанных по этим признакам (Dutton et al., 1998).

Практически равное распределение выборов партнеров (примерно по 25 %) между МР и ЭР демонстрирует, что для российских детей возраста 7–11 лет стремление к взаимодействию со сверстниками других рас в различных видах деятельности в личной и социальной сферах общения имеет равную ценность. Это может рассматриваться как результат присвоения детьми позитивной расовой имплицитной идентичности родителей. В расовых предпочтениях детей, основанных на имплицитной идентичности, неявно содержится информация об установках «по умолчанию» в окружающем мире взрослых. Это согласуется с данными Huguley, Wang, Vasquez, & Guo (2019), Kickett-Tucker (2009) о влиянии позитивной расовой идентичности родителей на идентичность детей, с данными Dasgupta (2013), согласно которым результатом пассивной вовлеченности являются имплицитные установки, стереотипы, предпочтения.

Полученные результаты могут также свидетельствовать о факторе преобладания в российском обществе коллективистической когнитивной ориентации, задающей мышление холистического характера, когда центральное внимание уделяется целостному полю этнических и расовых групп, с опорой на сходство, поиск и выделение объединяющих элементов (Nisbett, Peng, Choi, & Norenzayan, 2001). Преобладающая когнитивная ориентация является неявным условием пассивного вовлечения в систему общественных ценностей и их некритичного присвоения: дети усваивают то, что «носят» в себе окружающие взрослые. Сходные данные получены в исследовании этнической идентичности студентов (Мышкина, 2014). Повышение этнической самооценки в эксперименте приводит к увеличению частоты использования позитивных оценок представителей другого этноса (Wu, Outley, & Matarrita-Cascante, 2019).

В период активной социализации детей с 7–8 до 10–11 лет нами не обнаружена возрастная динамика расовой имплицитной идентичности. Это согласуется с исследованиями Г. Тэджфела, который писал, что есть много свидетельств того, что дети довольно рано усваивают иерархию оценок различных групп, преобладающую в их обществе, и что этот порядок остается довольно стабильным. Это относится не только к оценке групп, которые находятся в повседневном контакте, таких, как расовые группы в смешанной среде, но также и к расовым группам в других странах, с которыми практически нет личных контактов (Tajfel, 1982). В лонгитюдном исследовании Гудзовской и Шпунтовой (2016), проведенном на возрасте от 7 до 25 лет, также эмпирически установлено, что конфигурация идентичности в ее когнитивной репрезентации является достаточно устойчивой по структуре основных социальных компонентов.

Анализ влияния фактора пола на расовые предпочтения, а, следовательно, и на имплицитную расовую идентичность, позволил выявить следующие закономерности. Девочки и мальчики по выборам фотоизображений лиц европеоидной и монголоидной рас не различаются. Вместе с тем выявлена разница в частоте категоризации представителей экваториальной расы как членов своей ингруппы. Девочки значительно чаще делают выбор в пользу представителей ЭР, чем мальчики. Девочки и мальчики в подавляющем большинстве случаев выбирают представителей своего пола. Представители противоположного пола выбираются значительно реже: в среднем, в одной трети случаев. Мальчики в возрастной группе 7–11 лет в большей степени, чем девочки, стремятся к включению в ингруппу лиц, различающихся по полу, независимо

от расы, что согласуется с данными Кузьмина (2017) о том, что у мальчиков, в отличие от девочек, ярче выражен этнический компонент идентичности.

Среди девочек и мальчиков есть по 1–2 % таких, которые выбирают только одну категорию партнеров: лиц своего пола и расы. Такой выбор может свидетельствовать о нарушенных отношениях этих детей в их в классе и может быть использован в качестве прогностического методического инструмента для обнаружения учащихся, нуждающихся в усиленном психолого-педагогическом внимании. Эта идея требует дополнительного исследования.

Некоторые выбросы значений и выявленные особенности распределения половых и расовых предпочтений по каждому классу и половой группе, вероятно, могут объясняться фактором влияния учителя и образовательной среды в целом. Обнаружение внутригрупповых различий между детьми одного возраста является другим направлением продолжения исследований. Помимо этого в последующих исследованиях можно учитывать факторы языка общения и привлекательности для испытуемых внешнего облика изображенных на фотографиях детей.

Выявленные результаты экспериментальной работы дают основание для следующих выводов.

Проведенный эксперимент с детьми из четырех возрастных групп с 7 до 11 лет позволил выявить особенности социальной категоризации при отнесении ими фотоизображений сверстников разных рас и разного пола в разных предполагаемых ситуациях взаимодействия.

В период активной социализации детей с 7 до 11 лет возрастная динамика расовой имплицитной идентичности не претерпевает ярко выраженных изменений. В половине экспериментальных ситуаций российские дети выбирают представителей своей расы, в половине – представителей других рас. Выбор между представителями монголоидной и экваториальной расами распределяется практически равномерно.

У российских детей 7–11 лет в структуре имплицитной идентичности слабо выражен критерий расовой идентичности как основание социальной категоризации. Дети этого возраста находятся на этапе коммитмента, т. е. активного интереса к взаимодействию со сверстниками независимо от их расы.

Для российских детей возраста 7–11 лет стремление к взаимодействию со сверстниками других рас в различных видах деятельности в личной и социальной сферах общения имеет равную ценность.

Фактор пола влияет на расовые предпочтения, а, следовательно, и на имплицитную расовую идентичность детей 7–11 лет: девочки значимо чаще включают в ингруппу представителей экваториальной расы. Мальчики в большей степени, чем девочки, включают в ингруппу лиц более широкого круга категорий, различающихся по полу и расе.

В связи с транзитивностью современного социокультурного пространства ожидаются динамичные изменения в проявлениях расовой имплицитной идентичности.

## Литература

- Ананьева, К. И. и Товуу, Н. О. (2019). Адекватность межрасового восприятия личности человека по выражению его лица в коммуникативной ситуации. *Экспериментальная психология*, 12(2), 8–15. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120201>
- Андреева, Г. М. (2011). К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. *Психологические исследования: электронный научный журнал*, 6. Доступ 06 марта 2021, источник <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580#e3>

- Выготский, Л. С. (1982). Мышление и речь. В В. В. Давыдов (ред.), *Л. С. Выготский. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии* (с. 5–361). Москва: Педагогика.
- Гудзовская, А. А. и Шпунтова, В. В. (2016). О компонентах личностной зрелости. *Российский психологический журнал*, 13(2), 36–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.2.3>
- Кузьмин, М. Ю. (2017). Сравнение идентичности и ее динамики у младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. *Российский психологический журнал*, 14(2), 67–89. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.4>
- Мышкина, М. С. (2014). Особенности этностереотипов в условиях предъявления стимулов разных видов. *Вестник Самарского государственного университета*, 1, 224–233.
- Ставропольский, Ю. В. (2009). Социально-психологическая модель идентичности (коммитмент-подход). *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 11, 184–192.
- Тэйлор, Д. (2014). *Белое самосознание. Расовая идентичность в XXI веке* (М. Ю. Диунов, пер. с англ.). Москва: Икс-Хистори; Кучково поле.
- Холодная, М. А. (2000). Когнитивный стиль как квадриполярное измерение. *Психологический журнал*, 21(4), 46–56.
- Шакурова, М. В. (2007). Социально-педагогическая обусловленность становления и развития социокультурной идентичности личности: к постановке проблемы. *Сибирский педагогический журнал*, 7, 150–162.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Carlos Poston, W. S. (1990). The biracial identity development model: A needed addition. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 152–155. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01477.x>
- Coard, S. I., Breland, A. M., & Raskin, P. (2001). Perceptions of and preferences for skin color, black racial identity, and self-esteem among African Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(11), 2256–2274. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb00174.x>
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dasgupta, N. (2013). Implicit attitudes and beliefs adapt to situations: A decade of research on the malleability of implicit prejudice, stereotypes, and the self-concept. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 233–279. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00005-X>
- Dutton, S. E., Singer, J. A., & Devlin, A. S. (1998). Racial identity of children in integrated, predominantly White, and Black schools. *The Journal of Social Psychology*, 138(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/00224549809600352>
- Helms, J. E. (2019). *A race is a nice thing to have: A guide to being a white person or understanding the white persons in your life*. Cognella Academic Publishing.
- Hindley, A. F., & Edwards, J. O. (2017). Early childhood racial identity – The potential powerful role for museum programming. *Journal of Museum Education*, 42(1), 13–21. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1265851>
- Hoffman, J. L., & Lowitzki, K. E. (2005). Predicting college success with high school grades and test scores: Limitations for minority students. *The Review of Higher Education*, 28(4), 455–474. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0042>
- Hud-Aleem, R., & Countryman, J. (2008). Biracial identity development and recommendations in therapy. *Psychiatry (Edgmont)*, 5(11), 37–44.
- Huguley, J. P., Wang, M.-T., Vasquez, A. C., & Guo, J. (2019). Parental ethnic-racial socialization



- practices and the construction of children of color's ethnic-racial identity: A research synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(5), 437–458. <https://doi.org/10.1037/bul0000187>
- Kickett-Tucker, C. S. (2009). Moorn (Black)? Djardak (White)? How come I don't fit in Mum? Exploring the racial identity of Australian Aboriginal children and youth. *Health Sociology Review*, 18(1), 119–136. <https://doi.org/10.5172/hesr.18.1.119>
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag New York Inc. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7>
- Nadal, K. L. (2011). *Filipino American psychology: A handbook of theory, research, and clinical practice*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118094747>
- Neville, H. A., Heppner, P. P., & Wang, L.-F. (1997). Relations among racial identity attitudes, perceived stressors, and coping styles in African American college students. *Journal of Counseling & Development*, 75(4), 303–311. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02345.x>
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.2.291>
- Okazaki, S., & Sue, S. (2016). Methodological issues in assessment research with ethnic minorities. In A. E. Kazdin (Ed.), *Methodological issues and strategies in clinical research* (pp. 235–247). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14805-015>
- Rockquemore, K. A., & Laszloffy, T. A. (2003). Multiple realities: A relational narrative approach in therapy with black-white mixed-race clients. *Family Relations*, 52(2), 119–128. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00119.x>
- Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *American Psychologist*, 53(4), 440–448. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.53.4.440>
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223(5), 96–102.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (2010). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In T. Postmes, N. R. Branscombe (Eds.), *Rediscovering social identity* (pp. 243–272). Psychology Press.
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favoritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- Umaña-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr., W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., ... Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group (2014). Ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1), 21–39. <https://doi.org/10.1111/cdev.12196>
- Williams, M. T., Duque, G., Wetterneck, C. T., Chapman, L. K., & DeLapp, R. C. T. (2018). Ethnic identity and regional differences in mental health in a national sample of African American young adults. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*, 5, 312–321. <https://doi.org/10.1007/s40615-017-0372-y>
- Wu, Y.-J., Outley, C., & Matarrita-Cascante, D. (2019). Cultural immersion camps and development of ethnic identity in Asian American youth. *Journal of Youth Development*, 14(2), 166–182. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.708>



Гудзовская А. А., Мышкина М. С.

Имплицитная расовая идентичность российских школьников на этапе коммитмента

**Российский психологический журнал**, 2021, Т. 18, № 1, 91–105. doi: 10.21702/rpj.2021.1.7

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

Дата получения рукописи: 01.11.2020

Дата окончания рецензирования: 12.01.2021

Дата принятия к публикации: 15.01.2021

### **Информация об авторах**

**Алла Анатольевна Гудзовская** – кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института изучения общественных явлений, г. Самара, Российская Федерация, SPIN-код: 9668-5930.

**Марина Сергеевна Мышкина** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева, г. Самара, Российская Федерация, SPIN-код: 7752-1676.

### **Заявленный вклад авторов**

**Алла Анатольевна Гудзовская** – подготовка обзорной части исследования, работа с англоязычными источниками по теме исследования, интерпретация результатов, статистический анализ результатов, интерпретация результатов, подготовка графических иллюстраций, обсуждение методологии и выводов исследования.

**Марина Сергеевна Мышкина** – идея исследования, дизайн эксперимента, сбор данных, анализ данных, критический пересмотр содержания, подготовка обзорной части исследования.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**