

# Функции аргументации при решении противоречивых ситуаций социального взаимодействия разновозрастными школьниками

Т.В. Морозова,

*аспирантка кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, Tanya\_morozova@rambler.ru*

---

В статье отражены результаты исследования функций аргументации в решении противоречивых ситуаций социального взаимодействия, в котором приняли участие младшие школьники (III – IV классы), учащиеся средней школы (V и VII классы) и старшей школы (X классы); всего 211 человек. Отправной точкой исследования являлся тезис о том, что напряжение, возникающее в противоречивой ситуации, не разрешается внешним образом, а требует от субъекта структурного анализа сложившегося положения вещей и принятия решения. Гипотезой исследования стало предположение о том, что аргумент, используемый субъектом в ситуации, может выполнять противоположные функции: реально изменять ситуацию либо формально устранять противоречие с целью снижения напряжения. Автор отмечает, что преодоление противоречия неизбежно связано с необходимостью прояснения правил взаимодействия между сторонами, а это в свою очередь представляет для субъекта определенные психологические риски (риск критики, неодобрения или наказания, риск потери вторичных выгод, которые дает неясная ситуация, и т. п.), затрудняющие продуктивное действие в противоречивой ситуации.

**Ключевые слова:** функции аргументации, противоречивая ситуация, социальная ситуация развития, разновозрастные школьники.

---

Согласно идее Л.С. Выготского, «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [6, с. 355]. Осмысливая общий генетический закон культурного развития, Д.Б. Эльконин приходит к выводу о том, что «...человеческое сознание (психика) существует объективно вне нас... “душа” человеческая... не задана человеку изначально, а дана ему во внешней, чисто материальной форме» [6, с. 16].

Один из частных выводов из этих размышлений состоит в том, что характерные черты личности конкретного человека, которые мы можем зафиксировать в определенный момент времени, когда-то были внешними по отношению к этой личности; привычные паттерны самоотношения (отношения человека к самому себе) вначале реализовывались в отношении других людей к нему.

В связи с этим представляется возможным и продуктивным провести анализ в обратном направлении: зная о когнитивных, поведенческих, эмоциональных способах реагирования, которые индивид использует в повседневной жизни, попытаться реконструировать обстоятельства его развития в прошлом. Решением подобных задач занимаются различного рода психотерапевтические практики для обнаружения и последующей проработки искажений развития на предыдущих этапах. Представляется,

что развитие техник и инструментов анализа собственных мыслительных, эмоциональных, поведенческих паттернов существенно расширит сферу их применения, возникнет большее количество практик, направленных на формирование более осознанного, зрелого отношения к себе.

В качестве предмета исследования, позволяющего выявить индивидуальные паттерны, нами была определена «стратегия субъекта в разрешении противоречивых жизненных ситуаций».

Противоречие и связанное с ним напряжение, как правило, не преодолеваются чисто внешними способами, а требуют от субъекта выхода за рамки ситуативных требований и более глубокого содержательного понимания структуры происходящего. Отечественные философы и психологи (Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.В. Петровский и др.) считают, что именно противоречия мира ведут человека к выходу за пределы ситуативно и нормативно «требуемого» в область «сверхнормативной», «надситуативной» активности. Сущность личности при этом усматривается в потребности и способности выходить за пределы непосредственно данного (включая и свое собственное эмпирическое бытие).

Многочисленные психологические исследования (как отечественные, так и зарубежные) рассматривают разрешение противоречивых ситуаций через призму проблем личностного выбора (Ф. Зимбардо, С. Милгрэм, Р. Нисбетт, Л. Росс, Э. Фромм и др.) и проблем развития морального сознания (Л. Колберг, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.).

Анализ механизмов восприятия и разрешения структурно сложных ситуаций в рамках исследований продуктивного, творческого, диалектического мышления (М. Вертгеймер, Н.Е. Веракса и др.) показал, что фактически мышление начинается с осознания противоречия, заложенного в ситуации, и установления ее структурных особенностей.

Таким образом, решение, которое субъект находит в противоречивой ситуации, отражает, с одной стороны, уровень культурных средств, которыми он располагает (способность осмыслить возникшее в ситуации противоречие), а с другой – иерархию его ценностей (которая проявляется в конкретном содержании предлагаемого им решения).

Отталкиваясь от идей теории нормативной ситуации Н.Е. Вераксы [2; 3], важно отметить, что в ситуации социального взаимодействия на человека постоянно влияют правила и нормы разных уровней: общекультурные, групповые, профессиональные нормы, нормы личных отношений и другие. Противоречивой считается ситуация, в которой сталкиваются (одновременно вступают в силу) нормы разных уровней, предписывающие взаимоисключающие формы поведения. Участники взаимодействия испытывают в такой ситуации напряжение и необходимость разрешить возникшее противоречие.

Нами было осуществлено исследование представлений разновозрастных учащихся о противоречивых ситуациях социального взаимодействия в общеобразовательной школе, в нем приняли участие 211 человек: 72 учащихся начальной школы (III классы), 69 учащихся средней школы (V–VII классы), 70 учащихся старшей школы (X классы).

На первом этапе были проведены опрос и беседы с учащимися разных возрастов с целью выявить наиболее характерные для школьной жизни противоречивые ситуации. В качестве примера приведем несколько ситуаций, которые были сконструированы на основе анализа данных, полученных в ходе бесед, и предложены испытуемым в рамках исследования.

*Ситуация 1.* «Ученик начальной школы во время урока чтения качался на стуле за партой. Стул пошатнулся, ученик схватился за занавеску и уронил с подоконника цветок в горшке; горшок разбился, земля из него рассыпалась. Учитель отругал его и поставил «двойку»».

Отметим, что в данной ситуации «склеены» два нормативных подпространства, относящихся к образовательному процессу в школе: правила поведения и правила учебного

процесса. За нарушения правил одного нормативного подпространства (нормы поведения) учитель дает санкцию из другого (учебный процесс).

Мы не будем здесь специально акцентировать внимание на том факте, что отметка в школе по-прежнему широко используется как «кнут и пряник», а не по сути – как важнейшая оценочная информация для учащегося о его учебных дефицитах и достижениях. Подчеркнем лишь, что отметка, используемая учителем в данной ситуации как санкция, применяется не в своем нормативном подпространстве.

Об эффективности образовательного процесса можно сколько-нибудь обоснованно говорить лишь тогда, когда нормы и правила (и санкции за их нарушение) сформулированы четко, ясны участникам и обязательны для всех. Когда же в рамках образовательного процесса возникают ситуации стихийного смешивания норм различных подпространств, предъявления необоснованных санкций, учащиеся оказываются в атмосфере произвола и незащищенности, начинают зависеть от личного отношения к ним учителя, его субъективных решений.

*Ситуация 2.* «Вы около года занимались в кружке или спортивной секции (например, по рисованию или теннису) у учителя **А**. Недавно в школу пришел новый учитель **Б**. (например, который курирует занятия по лепке или по баскетболу). Вы хотите попробовать себя в новом, интересном для вас, деле и сообщаете учителю **А**, что не сможете ходить на его занятия (так как новые занятия будут проходить в то же время), но понимаете, что учитель **А** очень расстроен и считает ваш поступок чем-то вроде предательства. Он говорит, что у него были большие надежды именно на вас».

В данной ситуации оказались «склеены» нормы личностных и социальных отношений. Профессиональная деятельность учителя не предполагает эмоционально окрашенных ожиданий, надежд на ученика, разочарований в нем, реализация ролевой позиции предполагает выполнение требований учебного процесса, необходимых для достижения оптимального образовательного результата. Учитель, безусловно, заинтересован в том, чтобы его ученики достигали высоких результатов (это является отражением качества его профессиональной деятельности), но это не отменяет необходимости проведения внутренней границы между личной миссией и задачами профессиональной деятельности.

Испытуемым, согласно инструкции, нужно было выразить свое отношение к каждой ситуации, предложить свой вариант ее разрешения и объяснить выбор решения. При анализе ответов оценивались, во-первых, способность определять структуру ситуации – обнаруживать противоречие норм, смешанных в ней, во-вторых, содержание аргумента, объясняющего выбор стратегии.

Анализ результатов исследования показывает, что количество учащихся, продемонстрировавших способность обнаруживать основное структурное противоречие ситуации, значимо увеличивается от младшего к старшему школьному возрасту.

Существуют различия между учащимися в том, какой способ разрешения противоречия они выбирают. Полярными стратегиями, между которыми располагаются все другие, можно считать следующие: 1) испытуемый склонен терпеть смешение норм ради обретения сторонних бонусов (например, выполнять неправомерные требования учителя за хорошую отметку); 2) испытуемый стремится восстановить структуру ситуации, обеспечивающую суть взаимодействия, рискуя лишиться благосклонности другой стороны.

Разрешение противоречивых ситуаций, как показало исследование, связано со способностью субъекта к аргументации, под которой, в данном случае, понимается способность продуцировать в конкретной ситуации концепт (понятие), снимающий противоречие за счет переструктурирования самой ситуации.

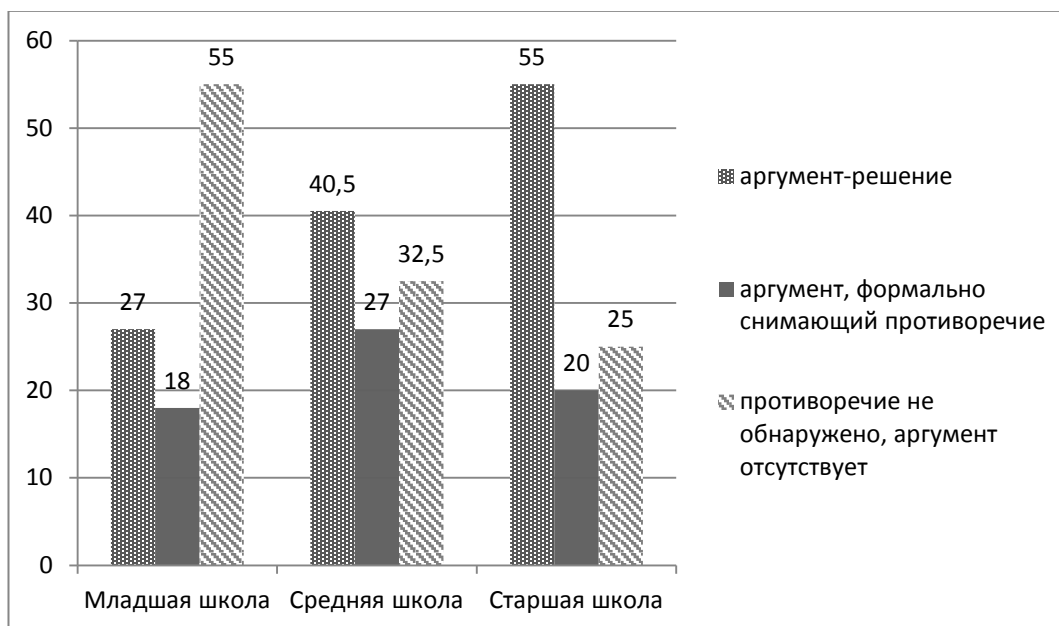


Рис. Использование аргументации при выборе стратегии решения противоречивых ситуаций разновозрастными школьниками (%)

Как видно из диаграммы (рис.), учащиеся начальной школы при решении противоречивых ситуаций в большинстве случаев (55%) не обнаруживают противоречия в структуре и, соответственно, не стремятся ее изменить. В обобщенном виде реакцию младших школьников можно сформулировать так: «учитель знает лучше меня; мне во всем стоит положиться на него».

В средней школе процент испытуемых, не обнаруживших противоречие в предложенных ситуациях, существенно ниже (32,5 %). При этом учащиеся средней школы «чувствуют», что в ситуации происходит «что-то неправильное», но затрудняются определить, что именно. Об этом свидетельствуют и варианты решения, предлагаемые учащимися средней школы, – они носят эмоциональный характер и направлены, в основном, на защиту своих прав и чувства взрослости (например: «пойду в суд по защите прав ребенка и потребую справедливости»).

Учащиеся старшей школы в большинстве случаев видят нарушение в структуре ситуации и могут его сформулировать; только 25% испытуемых старшеклассников не справились с этой задачей.

Исследование также показало, что испытуемые, которые оказались способны определить структуру ситуации (вне зависимости от возраста), при обнаружении противоречия используют аргументацию разного характера для обоснования своей позиции.

Функции аргумента: 1) аргумент обнаруживает противоречие в ситуации, смещает смысловой вес (переструктурирует ситуацию), является основанием для выбора, совершаемого субъектом; 2) аргумент внешним, формальным образом объясняет наличие двух оснований в одной ситуации и, тем самым, позволяет субъекту сохранить противоречие и не менять ситуацию.

Другими словами, аргумент приводимый испытуемым в поддержку своей позиции, либо направлен на разрешение ситуации, либо обеспечивает ее неизменность.

Приведем несколько ответов учащихся по поводу ситуации, по сюжету которой учитель поставил ученику «двойку» на уроке чтения за нарушение правил поведения.

Аргумент выполняет функцию сохранения нарушенной структуры ситуации:

«Учительница правильно решила: раз ученик качался на стуле, значит, он “отсутствовал” на уроке, был невнимательным, ничего не понял и не запомнил. За это она и поставила ему “два”» (III класс).

«Поставить двойку – правильно, потому что цветок – это украшение класса» (VII класс).

«Верное решение. Я бы тоже отругала его и поставила “двойку”, потому что я несу ответственность за него» (IX класс).

Как мы видим, в аргументации приведены концепты, выходящие за пределы логики ситуации и ее содержания («отсутствие» на уроке, порча имущества, угроза здоровью ученика и проч.). При этом объяснение лишь замаскировывает имеющееся противоречие и сохраняет нарушение.

Аргумент выполняет функцию решения ситуации:

«Это уже получается оценка за поведение, а не за урок. За урок он мог получить “5”. Я бы (на месте учителя) потребовала убрать цветок и, если цветок не пропал, пересадить в другой горшок» (VI класс).

«Учителя должны ставить оценки за знания. А за свой поступок он (ученик) должен быть наказан другим образом» (VI класс).

«Плохое решение: он не заработал умом эту “двойку”. Я бы (на месте учителя) сказал только: “Убрать грязь!”» (III класс).

«Оценки должны ставиться на основании знаний ученика, а не на основании эмоциональности учителя» (IX класс).

«Нужно отругать провинившегося ученика, чтобы предотвратить подобные ситуации в будущем. Однако оценки должны выражать знание предмета; поведение не должно влиять на них» (X класс).

Как видно из приведенных выше примеров, учащиеся четко различают и называют противоречие в ситуации (вводят концепты: знания – поступки, учебные достижения – поведение, «эмоциональность учителя» и проч.), предлагают восстановление структуры ситуации, обеспечивающей продуктивное и конструктивное взаимодействие. В предлагаемых ими решениях санкция за поведенческое нарушение (разбитый горшок) дается строго в рамках сферы поведенческих правил.

Приведем несколько ответов учащихся относительно ситуации, по сюжету которой один из учителей воспринимает решение ученика перейти в другую секцию к другому учителю как личное предательство.

Аргумент выполняет функцию сохранения нарушенной структуры ситуации:

«Успокоил бы учителя: я уйду из обеих секций» (VII класс).

«Надо купить мяч и играть “втихую” после занятий, чтобы он не знал» (III класс).

«Нельзя так скоро и часто менять решения. Уж если выбрал – сиди» (IX класс).

«Не пошла бы в другую секцию. Я бы ничем не занималась, я вообще ленивая» (IX класс).

Как мы видим, испытуемый придумывает аргументы, объясняющие и оправдывающие смешение норм разных уровней, хотя их концепты (лень, верность выбору и проч.) зачастую вообще не имеют отношения к заданной ситуации. Очевидно, испытуемый испытывает напряжение в ситуации, но, не находя подходящего решения, либо замаскировывает имеющееся противоречие, либо еще больше усложняет ее (уход от проблемы, жертвуя

своими естественными правами и интересами; скрывание своих потребностей, их обеспечение «на стороне» и проч.).

Аргумент выполняет функцию решения ситуации:

«Это мой личный выбор, его не касается. Пошла бы туда, куда захотела» (VI класс).

«Я бы ушел на волейбол, потому что мне больше нравится. Какая ему (учителю) разница?!» (III класс).

«Пошла бы туда, где мне интереснее. Мне еще жить и получать навыки. Если преподаватель этого не понимает, очень жаль, но это его проблемы» (IX класс).

Ответы с формальными аргументами, по сути, являются попытками субъекта «зацементировать», раздираемую противоречием ситуацию – формально удовлетворить одну из сторон взаимодействия и тем самым снизить напряжение другой. Причины, не позволяющие человеку смотреть на ту или иную ситуацию прямо, носят, по всей видимости, сложный характер и требуют дальнейшего исследования.

М. Вертгеймер, например, исследуя процессы продуктивного мышления, приходит к выводу, что «даже те процессы, которые кажутся чисто интеллектуальными, предполагают готовность человека рассматривать проблему, делать это открыто, честно и искренне» [4, с. 210]. Под «честностью» он подразумевает способность человека отказываться от тех кратковременных выигрышей, которые предоставляет его положение, в пользу восстановления (или обретения) правильной структуры ситуации. «Этот переход является одним из самых значительных моментов многих подлинных процессов мышления, – отмечает М. Вертгеймер. – Хотя многие мощные силы препятствуют правильному центрированию, люди совсем не хотят быть слепыми, они стремятся к правильному, справедливому центрированию ситуаций в соответствии с природой объекта и объективными структурными требованиями» [4, с. 212].

Еще одним существенным результатом проведенного нами исследования является наблюдаемое изменение отношения самих школьников к ситуациям, в которых они используют формальные аргументы.

Младшие школьники, вынужденные объяснять себе противоречие, с которым они не справляются, чаще всего испытывают недовольство: «это плохая ситуация, но я, конечно, помогу учительнице», «я сяду за парту и буду бормотать себе под нос», «решение учительницы хорошее, хотя я бы (на ее месте) так не поступил».

Учащиеся средней школы в подобных случаях реагируют резко и эмоционально, при этом зачастую признают отсутствие у них средств решения предложенных ситуаций: «происходящее в ситуации несправедливо, но я не знаю, что с этим делать».

Для старшей школы неспособность решить противоречивую ситуацию порой перестает быть проблемой: «нет смысла разговаривать, все равно будет так, как она (учитель) сказала», «я не пойду с ней (учителем) разбираться, это мы уже проходили тысячу раз», «я сделаю так, как хочет учительница, но дам ей понять, что и она теперь мне должна». Старшеклассники, не справляющиеся с противоречивыми ситуациями, начинают воспринимать нарушение социального взаимодействия как норму; возникающее напряжение они подавляют в себе либо используют для своей выгоды (если ситуация это позволяет).

Ключевой характеристикой ситуации с позиции субъекта, обнаружившего противоречие, становится необходимость прояснения правил взаимодействия между сторонами. Это позволяет говорить о том, что для продуктивного действия в сложных ситуациях помимо интеллектуальных средств (которые необходимы для определения структуры) необходима способность выдерживать психологические риски, связанные с прояснением правил (например, риск критики, неодобрения или даже наказания, риск потери «бонусов» и вторичных выгод, которые дает неясная ситуация и т.п.).

Личностные черты, позволяющие решать сложные жизненные ситуации, а не скрываться от свойственного им напряжения, складываются, по всей видимости, в течение длительного времени и во многом детерминированы позицией взрослого, сопровождающего развитие ребенка. Об этом, в частности, говорят результаты исследования развития «чувства справедливости» у детей и подростков, проведенного Ж. Пиаже. Одним из главных условий морального развития ребенка он видит опыт отношений «равенства и обоюдности со значимым взрослым». И указывает, что вместо этого между взрослым и ребенком зачастую возникает ситуация неравноправия, когда взрослый добивается своих целей, используя авторитет. «Авторитет взрослых ... ослабляет и приглушает то, что составляет саму сущность понятия справедливости», – пишет Ж. Пиаже [7, с. 396]. Его исследования доказывают, что у многих подростков так и не возникает подлинных моральных суждений, и, вырастая, они превращаются во взрослых, которые «не умеют поставить самостоятельность сознания выше социальных предрассудков и писаного закона» [7, с. 397].

Э. Фромм в своей книге «Душа человека. Ее способность к добру и злу» описывает переживания семилетнего мальчика, который принимает подкуп матери, выступающей против его дружбы с другим ребенком. «Это предательство самого себя, и принятие подкупа не проходит для малыша бесследно, – отмечает Э. Фромм.– Ему стыдно, его ощущение целостности нарушено ... » [11, с. 73]. Описывая возможные, противоположные по сути, варианты развития, Э. Фромм указывает: «Каждый шаг, укрепляющий мою целостность, укрепляет также мою способность выбирать желаемую альтернативу, мне все труднее ошибиться в своем решении. ... Каждое моральное поражение делает человека более подверженным последующему, пока не достигнута точка, от которой больше нет возврата» [11, с. 74].

Подводя итог и обращаясь вновь к результатам нашего исследования, важно подчеркнуть, что аргументация, используемая в противоречивых ситуациях, решает, по сути, разные задачи: либо реальное изменение ситуации, либо формальное устранение противоречия с целью снижения напряжения. Интеллектуальные средства, которые человек использует при разрешении сложных жизненных ситуаций, по-видимому, существенным образом связаны с его личностными чертами, позволяющими или не позволяющими выдерживать определенного рода риски. Этот итог может служить своего рода иллюстрацией к словам Л.С. Выготского: «все дело в том: кто мыслит, какую роль, функцию в личности выполняет мышление» [6, с. 1031].

## Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С.81–107.
3. *Веракса Н.Е.* Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 1(2). С.39–59.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. /Общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
5. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера//Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
6. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
7. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка/ Пер. с фр. В. Большакова. М.: Академический Проект, 2006. 480 с.

8. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 240 с.
9. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.
10. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / Под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. М.: Когито-Центр, 2005. 496 с.
11. Фромм Э. Душа человека. Ее способность к добру и злу. М.: Республика, 1992. С. 13–108.



# Argumentation functions in solving conflicting situations of social interaction in students of different age

**T.V. Morozova,**

*Post-graduate Student, Chair of Social Psychology of Development, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Tanya\_morozova@rambler.ru*

The paper describes the results of a study of functions of argumentation in solving conflicting situations of social interaction, with the participation of younger students (III and IV grade), middle school students (V and VII grade) and high school students (X classes), 211 students overall. The starting point of the research was the idea that distress occurring in a contradictory situation, does not relieve externally, but requires a structural analysis of the situation and a decision from the subject. The hypothesis of the study was the assumption that the argument used by the subject in a situation, can have opposite functions: a real change in the situation or a formal removal of contradictions in order to reduce stress. The author notes that overcoming the contradictions is linked inevitably to the need to clarify the rules of interaction between the parties, and this in turn puts the subject under certain psychological risk (the risk of criticism, disapproval or punishment, the risk of loss of secondary benefits of ambiguous situation, etc.) that impede productive action in a contradictory situation.

**Keywords:** argumentation functions, contradictory situation, social situation of development, students of different age.

## References

1. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshenie, 1968. 464 s.
2. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podhod // *Peremeny*. 2000. № 1. S.81-107.
3. Veraksa N.E. Ponyatiya normativnoi situatsii v psikhologii lichnosti (strukturno-dialekticheskii podhod) // *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. 2006. № 1(2). S.39-59.
4. Vertgeimer M. Produktivnoe myshlenie: Per. s angl. /Obsh. red. S.F. Gorbova i V.P. Zinchenko. M.: Progress, 1987. 336 s.
5. Vygotskii L.S. K voprosu o dinamike detskogo haraktera//L.S. Vygotskii. *Sobr. soch.: V 6 t. T. 5*. M.: Pedagogika, 1983. S. 153-165.
6. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. M.: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 s.
7. Piazhe Zh. Moral'noe suzhdenie u rebenka/ Per. s fr. V. Bol'shakova. M.: Akademicheskii Proekt, 2006. 480 s.
8. *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva* / Pod red. A.V. Petrovskogo. M.: Pedagogika, 1979. 240 s.
9. Ross L., Nisbett R. *Chelovek i situatsiya. Uroki social'noi psikhologii*. M.: Aspekt Press, 1999. 429 s.

10. Teoriya semeinyh sistem Myurreya Bouena / Pod red. K. Beiker, A.Ya. Vargi. M.: Kogito-Centr, 2005. 496 s.
11. Fromm E. Dusha cheloveka. Ee sposobnost' k dobru i zlu. M.: Respublika, 1992. S. 13-108.