

Особенности представлений разновозрастных и разностатусных школьников о противоречивой ситуации социального взаимодействия и вариантах ее разрешения

Т.В. МОРОЗОВА

*аспирант факультета социальной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета*

В статье изложены и обсуждены эмпирические данные конкретного исследования, нацеленного на содержательный анализ особенностей представлений о противоречивых ситуациях социального взаимодействия и вариантах их разрешения разновозрастными и разностатусными школьниками. Эмпирически показано, что с переходом от одной ступени обучения к другой представления школьников о противоречивых ситуациях и возможном поведении в них качественно меняются. Установлено, что учащиеся каждой возрастной группы имеют принципиальную специфику способности определять границы нормативных подпространств, обнаруживать смешение норм в рамках противоречивых ситуаций. Число учащихся, продемонстрировавших эту способность, значительно увеличивается от младшего к старшему школьному возрасту. Зафиксировано также и то, что учащиеся с разным социометрическим статусом в классе придерживаются разных стратегий поведения в противоречивых ситуациях. При этом такое распределение существенно различается в зависимости от отношения к возрастной группе испытуемого.

Ключевые слова: *концепция нормативной ситуации, противоречивая ситуация социального взаимодействия, стратегия разрешения противоречивой ситуации, социометрический статус, младшие школьники, учащиеся средних классов, старшеклассники.*

Реальные задачи встают перед человеком не в виде готового, кем-то составленного задания, а в форме противоречивых жизненных ситуаций, требующих разрешения. В исследовании, которому посвящена данная статья, предпринята попытка описать сложную структуру пространства подобного социального взаимодействия. Согласно концепции нормативной ситуации Н.Е. Вераксы [2; 3 и др.], любая активность личности происходит в ситуации, в которой действуют нормы и правила, определяющие эту

активность. Теоретически можно представить, что в ситуации действует одно правило, и за его нарушение следует адекватная и очевидная для всех санкция. Но в реальности нормативная ситуация имеет сложную структуру, в которой одновременно действуют нормы разных уровней. На человека одновременно влияют общекультурные и групповые нормы, нормы личных отношений с другими и т. д. Зачастую эти нормы и правила, регламентирующие взаимодействие между людьми по разным основаниям,

сталкиваются в одной ситуации. В этом случае участники взаимодействия испытывают напряжение и необходимость разрешить возникшее противоречие.

Это противоречие и связанное с ним напряжение, как правило, не преодолеваются чисто внешними средствами, а требуют, прежде всего, более глубокого содержательного понимания структуры подобных противоречивых ситуаций. В отечественной научной традиции проблемой поведения в противоречивых ситуациях, развивая идеи Л.С. Выготского, занимались Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Механизмы восприятия и решения структурно сложных ситуаций рассматриваются в рамках исследований продуктивного, творческого, диалектического мышления (М. Вергеймер, Н.Е. Веракса и др.).

Многочисленные психологические как отечественные, так и зарубежные исследования рассматривают поведение в противоречивой ситуации в логике анализа проблем развития морального сознания (Л. Колберг, Ж. Пиаже, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.) и проблем личностного выбора (Ф. Зимбардо, С. Милгрэм, Р. Нисбетт, Л. Росс, Э. Фромм и др.).

Отечественные философы и психологи (Э.В. Ильенков, М.С. Каган, А.В. Петровский, В.А. Петровский и др.) считают, что именно противоречие мира ведет 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).

Таким образом, можно сказать, что решение, которое находит субъект в про-

тиворечивой 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).

Анализируя содержание работ по указанной проблематике, следует признать, что остается недостаточно раскрытым феномен смешения норм в ситуации социального взаимодействия.

Диалектический анализ структуры нормативной ситуации, осуществленный Н.Е. Вераксой, приводит к пониманию ее сути как «точки столкновения интересов индивида и интересов социума». У человека в социуме есть два возможных способа активности: «поведение непосредственное, натуральное, животное, побуждаемое... природными импульсами и желаниями; ... поведение ограниченное, преобразованное, построенное в интересах социума, или поведение культурное» [2, с. 90]. Таким образом, потребность индивида в каждой ситуации может найти (или создать) пространство для культурной реализации, а может разрешиться в ненормативном ключе.

Результаты исследования А.К. Пашенко [5] свидетельствуют, что формирование нормативного поведения проходит несколько стадий — от натуральных форм (импульсивного и полевого поведения) к культурным (ролевому и собственно нормативному). При этом освоение правил не всегда реализуется исчерпывающе и нередко некоторые слои или характеристики нормативного пространства остаются недоступными для части субъектов, чье поведение так и не достигает полноценной нормативности.

Само нормативное пространство нестатично и, как было сказано выше, имеет сложную структуру. В рамках исследования мы рассматривали ситуации взаимоналожения формальных и неформальных правил и норм поведения. Этот феномен чаще всего проявляется в условиях учреждений, существующих за счет государственного финансирования (школы, больницы, армейские подразделения и т. д.). Важно отметить, что подобные организации, как правило, имеют дело с людьми, находящимися в «ситуации дефицита», а сотрудники таких учреждений являются теми, кто может помочь этот дефицит преодолеть. Так, например, учащийся школы находится в дефиците культурных средств и знаний, а учитель может его научить, пациент больницы находится в дефиците здоровья, а медперсонал может содействовать его выздоровлению и т. п.

Зачастую испытываемый одной из сторон взаимодействия (например, ученик, пациент) дефицит начинает восприниматься всеми участниками как ситуация зависимости пользователей услуг учреждения от его сотрудников. В этих случаях, чаще всего, в учреждении возникает неформальный свод правил, не просто допускающих, но почти предписывающих непрофессиональное, ненормативное поведение сотрудников (коррупционная активность, неформальные отношения, дискриминация одних и неограниченная власть других и пр.).

В основе большинства таких ситуаций лежит смешение, «склеивание» правил социального и личностного нормативных уровней. Рассмотрим специфику каждого из этих уровней отдельно. На социальном уровне партнеры расположены по отношению друг к другу во взаимосвязанных социальных ролях. В связи с тем, что, как

известно, социальная роль деперсонифицирована, то и продиктованные ею социальные ожидания и предписания безличны по своей природе, не учитывают особенности личностных черт и интересов конкретного человека.

Что касается собственно межличностных отношений, то в полноценно личностной форме они возникают тогда, когда поведение выходит за рамки роли и в существенной мере выстраивается как эмоционально окрашенная активность. Профессиональный продавец, например, скорее всего, не станет обижаться на грубую реплику покупателя, так как понимает, что этот выпад адресован ему не «как человеку», а ему «как продавцу», исполнителю определенной социальной роли. Именно поэтому непрофессионал в подобных обстоятельствах решит, что покупатель «от себя лично» хочет «его лично» обидеть, и, перестав продавать, то есть выполнять роль, станет выяснять личные отношения. В этой связи совершенно закономерно возникает вопрос о психологической сути профессионализма: быть профессионалом — это значит не только профессионально разбираться в конкретной деятельности сфере, но и быть способным удерживать (не разрушать самому и не позволять другим) границы своей профессиональной, то есть, прежде всего, ролевой позиции.

Ключевые, собственно исследовательские задачи нашей эмпирической работы были связаны с изучением: а) способности развивающейся личности определять границы различных нормативных подпространств (понимает ли развивающаяся личность, что в предлагаемой ситуации смешаны несколько оснований и структура ситуации взаимодействия противоречива); б) стратегий

поведения в противоречивой ситуации (какую стратегию выбирает развивающаяся личность в предлагаемой ситуации: терпеть смешение норм ради обретения «сторонних» бонусов (например, выполнять неправомерные требования учителя за хорошую отметку) или стремиться восстановить структуру ситуации, обеспечивающую суть взаимодействия (рискуя лишиться благосклонности «курирующе-оценивающей» стороны); в) особенностей взаимосвязи указанной способности и выбираемой стратегии с возрастными характеристиками и статусным положением в группе.

Было осуществлено исследование представлений разновозрастных и разностатусных учащихся о противоречивых ситуациях социального взаимодействия в общеобразовательной школе. На первом этапе были проведены опрос и беседы с учащимися разных возрастов с целью выявить наиболее характерные «школьные ситуации» смешения норм социального взаимодействия. Все они были проанализированы и разделены на несколько категорий: смешение норм одного уровня взаимодействия, смешение норм разных уровней взаимодействия.

Приведем в качестве примера несколько ситуаций, которые были предложены испытуемым.

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 во «вчерашней» да и в современной школе 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. Такое «склеивание» педагогом различных подпространств имеет под собой (осознаваемую или неосознаваемую) цель — утверждение непререкаемого авторитета не столько личности учителя, сколько авторитета его власти.

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 собственно 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 сообщ-

щаете 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 как бы «склеены» личностные и социальные отношения. Объективно профессиональная деятельность, ролевые экспектации учителя не предполагают 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 необходимость проведения внутренней границы между личной миссией и задачами профессиональной деятельности.

Испытуемые, согласно инструкции, должны были отнестись к каждой ситуации, предложить свой вариант ее разрешения и аргументировать его обоснованность. В исследовании приняли участие младшие школьники (3–4 классы), учащиеся средней (5 и 7 классы) и старшей школы (10 классы). Всего – 209 человек.

В результате исследования были выявлены следующие варианты представлений школьников о противоречивых нормативных ситуациях и стратегиях их решения.

Стратегия 1. Испытуемый обнаруживает противоречие и предлагает восстановление структуры ситуации, обеспечивающее продуктивное и конструктивное взаимодействие.

Стратегия 2. Испытуемый обнаруживает противоречие, но предлагает оставить структуру ситуации нарушенно-неизменной (например, «я приму это, нет смысла разговаривать»; «все равно будет так, как сказал учитель»; «хорошо, я сделаю, как она сказала, но дам понять, что и она теперь мне должна»).

Стратегия 3. Испытуемый не обнаруживает противоречие и, соответственно, не видит необходимости что-либо менять (например, «учитель всегда прав, его решение – верное»).

Стратегия 4. Испытуемый придумывает аргументы, объясняющие и оправдывающие смешение норм, хотя эти аргументы не имеют отношения к заданной ситуации (например, «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”»).

Как видно из диаграммы (см. рис. 1), с переходом от одной ступени обучения к другой представления школьников о противоречивых ситуациях и возможном поведении в них качественно меняются. Установлено, что учащиеся каждой возрастной группы имеют принципиальную специфику способности определять границы нормативных подпространств, обнаруживать смешение норм в рамках противоречивой ситуации. Число учащихся, продемонстрировавших эту способность, значительно увеличивается от младшего к старшему школьному возрасту.

В ходе исследования выявлены различия между учащимися в том, какой способ решения противоречия они предлагают, какую стратегию поведения выбирают. Полярными поведенческими стратегиями можно считать следующие:

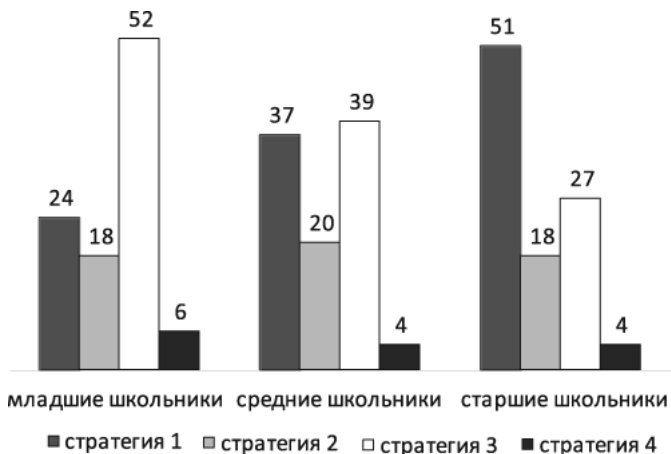


Рис. 1. Представления о противоречивых ситуациях и вариантах их разрешения школьниками разного возраста (в %)

учащийся склонен терпеть смещение норм ради обретения «сторонних» бонусов (например, выполнять неправомерные требования учителя с целью получить хорошую отметку) — учащийся стремится восстановить структуру ситуации, обеспечивающую суть взаимодействия (рискуя лишиться благосклонности другой, курирующей и контролирующей стороны взаимодействия).

Установлено, что учащиеся с разным социометрическим статусом в учебной группе придерживаются разных стратегий поведения в противоречивых ситуациях. При этом данное распределение существенно различается в зависимости от того, к какой возрастной группе относится испытуемый (рис. 2–4).

В начальной школе среди всех статусных групп наибольшую долю состав-

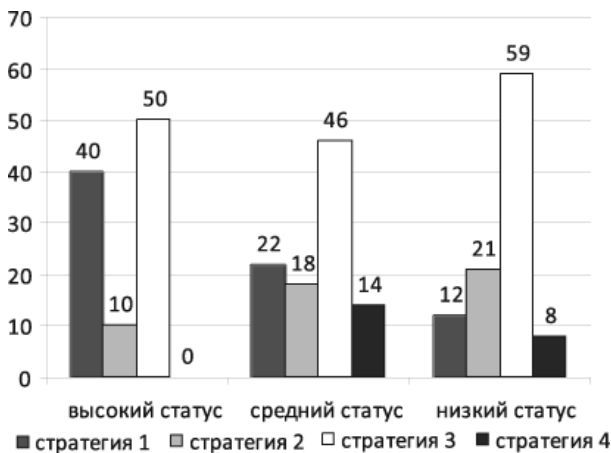


Рис. 2. Представления о противоречивых ситуациях и вариантах их разрешения разностатусными младшими школьниками

ляют учащиеся, которые не различают границ нормативных пространств, не обнаруживают противоречия в собственно противоречивой ситуации и, соответственно, не стремятся ее изменить. При этом учащиеся — младшие школьники, обнаруживающие подобное противоречие и стремящиеся восстановить струк-

туру ситуации, как правило, занимают высокий и средний социометрический статус и не становятся аттракционными аутсайдерами.

В средней школе высокого социометрического статуса чаще всего достигают учащиеся, обнаруживающие противоречие в ситуации и стремящиеся его разре-

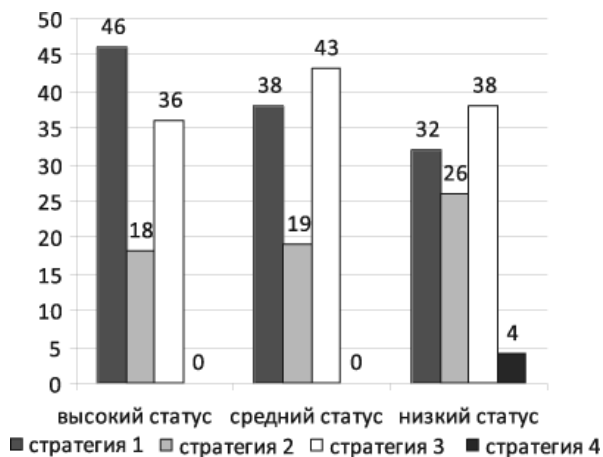


Рис. 3. Представления о противоречивых ситуациях и вариантах их разрешения разностатусными учащимися средних классов

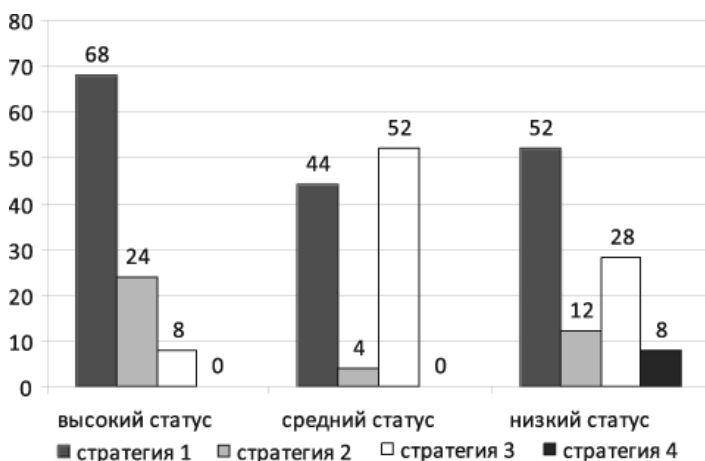


Рис. 4. Представления о противоречивых ситуациях и вариантах их разрешения разностатусными старшеклассниками

шить. Отличительной особенностью указанной стратегии в этом возрасте можно считать появление большого количества ответов, которые могут быть квалифицированы не как аргументированное суждение или личностная позиция, а скорее, как эмоциональная реакция на ситуацию, вызванная желанием отстоять свои права, не дать себя в обиду.

Ответы, в которых испытуемые не различают границы нормативных пространств, не обнаруживают противоречия в анализируемой ситуации и, соответственно, не стремятся ее изменить, продолжают занимать значительную часть в ответах учащихся — представителей всех статусных позиций.

В старшей школе аттракционными лидерами класса становятся в основном «реализаторы» следующих двух страте-

гий: учащиеся, которые обнаруживают противоречие и стремятся восстановить структуру, и учащиеся, которые также обнаруживают противоречие, но «не видят смысла» его разрешать (их предложения сводятся к необходимости смириться с возникшим положением дел или использовать его, насколько возможно, в своих интересах). Старшеклассники, которые не различают (или плохо различают) границы нормативных пространств, как правило, занимают низкую или среднюю статусную позицию в классе. Правда, следует отметить и тот факт, что старшеклассники — сторонники продуктивного решения противоречия — составляют также и значительную часть низкостатусных в аттракционной структуре подобного рода учебных сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1975.
2. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно-диалектический подход // Вопросы психологии. 2000. № 5.
3. Веракса Н.Е. Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 1.
4. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
5. Пащенко А.К. Социально-психологические особенности взаимосвязи нормативности младших школьников и интрагруппового структурирования учебного класса // Социальная психология и общество. 2012. № 2.
6. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. Белгород, 1998.
7. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
8. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология, программа, методы. Самара, 1995.