

ОСОБЕННОСТИ ПРИСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ ДЕТЬМИ РАЗНОГО ПОЛА

Б.И. ХАСАН, Ю.А. ТЮМЕНЕВА

Обращаясь к различиям в социализации мальчиков и девочек, отметим, что речь пойдет не о полоразличных способах «воздействия на ребенка», а о **способах, используемых самим ребенком** в социальном становлении. Какие особенности имеет мальчик, а какие — девочка, существуя в нормативной среде¹. Каковы **различия путей присвоения нормы**, каковы **различия присвоенных норм** и каковы различия в **функционировании** присвоенных норм в зависимости от пола и возраста ребенка?

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДИНАМИКИ ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К СОЦИАЛЬНЫМ НОРМАМ

Наша исходная позиция о социоархетипических особенностях женского и мужского начал базируется на двух пунктах. Первый — результат анализа распространенных в обществе представлений и описаний о женской и мужской сущности. К примеру, нежность, мягкость, чистоплотность, верность против резкости, настойчивости, агрессивности, подвижности. Второй пункт — итог опроса людей

¹ Под «нормативностью» мы понимаем: во-первых, систему норм, являющихся атрибутом любых социальных отношений, в которых существует ребенок, и в этом смысле — нормативной средой; во-вторых, систему норм, непосредственно адресованных ребенку в качестве требований. Систему норм, уже превратившихся в личностные качества ребенка, персональную нормативность, мы рассмотрим далее.

среднего возраста, студентов и школьников. Им предлагалось закончить предложение: «Я — мужчина/Я — женщина потому, что...» (с максимально возможным количеством вариантов). В обоих исследованиях результаты в принципе согласовывались. И хотя вопрос об архетипическом по-прежнему открыт, мы тем не менее можем говорить об оппозиции мужское — женское, как об оппозиции экспансия — конструирование, с одной стороны, и цикличность — репродуктивность, с другой.

Девочка

Базовые атрибуты сущности женского психического — **цикличность и репродуктивность** — подхватываются воспитывающей культурой и превращаются в то, что мы привыкли называть женскими чертами характера: конформность, эмпатичность, терпимость, консерватизм, чистоплотность, аккуратность и т.п. Что требуется от девочки в период младшего (дошкольного) детства? Быть послушной, аккуратной, терпимой («драться нельзя — ты же девочка»). Явно или неявно, но это ожидается каждым значимым взрослым в любом социальном институте (в семье или в детском саду). В условиях школы эти же черты продолжают поддерживаться и эксплуатироваться, просто добавляется еще один требователь — учительница. Создается эффект готовности девочки к школе, поскольку ее особенности позволяют ей легко проходить внешнюю, фор-

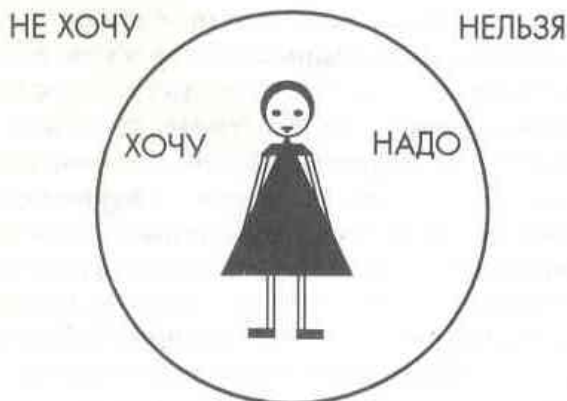


Рис. 1

мальную нормативность и быть принятой школой. Тем самым переход от дошкольного детства к школьному, который связан со сменой одной нормативной среды другой, не несет девочке серьезных фрустраций. Она пребывает в том же соответствии со школьными требованиями, что и до этого с нормами семьи, детсадовской группы, подружек. Она не ощущает своего какого бы то ни было несоответствия. Норма для нее остается чем-то вроде среды, привычной и известной. Норма является правилом, но не запрещающим, сдерживающим, угрожающим, а правилом, которое разрешает, инструктирует, обеспечивает. Для иллюстрации этого положения мы использовали схему-метафору (рис. 1).

Такое конформное существование внутри единого нормативного пространства (в силу одинаковости требований родителей, школы, двора) продолжается достаточно долго, обеспечивая девочке формальную школьную успешность, поддержку учителями и принятие подругами (последнее вызвано признанностью хорошей успеваемости и поведения как признаков «благополучной девочки»).

Первые сомнения в своей благополучности и правильности возникают

с наступлением пубертатного возраста. Сам момент его наступления проблематичен не столько потому, что растянут во времени, сколько потому, что здесь часто имеет место расслоение биологической и социальной линий полового созревания. Мы предостерегли бы от ссылок лишь на биологические признаки наступающей половозрелости при описании или объяснении поведенческих характеристик девочки. Дело в том, что чрезвычайно роль в половом самоопределении играет групповая ситуация. Используя результаты собственных наблюдений, в общем согласующихся с работами тех, кто занимался проблематикой подростковых групп и норм [3], мы можем сказать, что появление в группе девочек «пубертатных лидеров» меняет полоидентификационную ситуацию остальных девочек и особенно тех, у которых собственно пубертат (физиологический) еще не наступил. Превращение нормы биологической, основанной на вторичных половых признаках, в норму социальную, в требование группы как женской влечет за собой появление сексуальных моментов в самоощущении и поведении даже у тех девочек, у которых еще нет физиологических оснований для этого. Оговорив такого рода несовпадения, далее под пубертатом, в широком смысле слова, мы будем подразумевать в первую очередь характерные изменения в полоидентификационной ситуации независимо от наличия физиологических оснований.

Развитие вторичных половых признаков и начало сексуально окрашенного поведения встречаются с индифферентностью или открытыми репрессиями школы. Поведение девочки теперь очень сильно зависит от принятия и одобрения мальчиками, а не от прежних оценок ее как «пай-девочки». Для нее становится ясным,

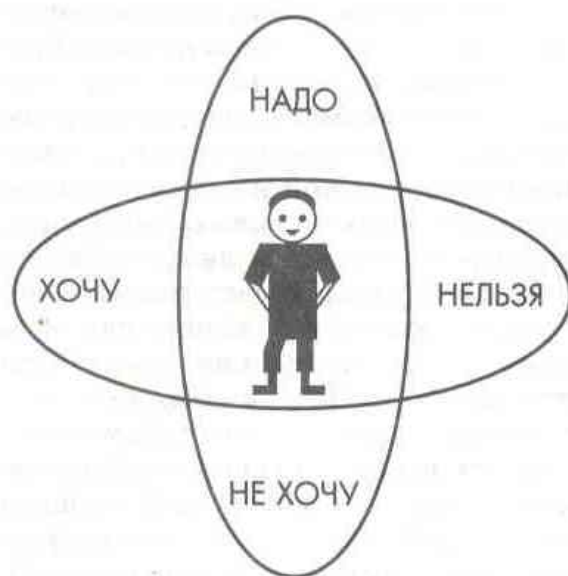


Рис. 2

что «хорошее поведение» на уроке и внешность «ученицы» не способствуют ее успешности, а академическая успеваемость и соревнование — агрессивно и неженственно. Разделение «Я-женского» и школьной нормативности выглядит для нее как жесткое противостояние. Зафиксировав это противоречие, являющееся условием для возникновения массы конфликтов, обратимся к развитию мальчиков в рамках школьной системы и вне ее.

Мальчик

Те мужские черты, которые в культуре принято обозначать как активность, агрессивность, динамичность, соревновательность и т.п. сводятся к двум смысловым основаниям — экспансии и конструированию. В своей предельно открытой и неуправляемой форме они опасны для status quo культуры, требующей в существенной мере воспроизводимости, консервативности, постоянства. В частных же своих проявлениях — просто не удобны для взрослого. Поэтому мальчик в самом раннем возрасте попадает в

ситуацию поддержки и сдерживания одновременно: с одной стороны, взрослыми поощряется агрессия как активность и соревновательность («дай сдачи», «посмотрим, кто сильнее»), а с другой стороны, этими же взрослыми, но в других ситуациях, ожидается послушание и пассивность («посиди спокойно», «не лезь куда не просят»). С переходом в школу такая двойственность очень сильно обостряется. Школьная формальная действительность, а именно с ней, а не с содержанием обучения в первую очередь сталкивается ребенок, выглядит для мальчика бесконечными вариантами ограничивающих правил и норм поведения. Его пребывание в мире можно изобразить такой схемой-метафорой (рис. 2).

В отличие от девочки мальчик не находился и не находится в «соответствии». Столкновения с нормативностью школьной системы реально вынуждают мальчика разрешать противоречия между ее требованиями и собственной спонтанностью. Нормы для него ощутимы и четко явлены. Он постоянно переходит границы пространств, границы, представляющие собой различные нормативные требования (урок, перемена, двор, дом). Он отстаивает свое поведение на этих «переходах». Поэтому бурное начало и течение пубертата, вроде бы провоцирующие усиление конфронтации со взрослым миром, оказываются не столь уж конфликтными, поскольку подготовлены и предупреждены длительным опытом нормативного экспериментирования. В этом же возрасте появляются так называемые подростковые гомогенные группы, имеющие серьезные различия в своем функционировании. И именно в свете этого рассуждения различия эти приобретают особый смысл. Развернутая структура мальчишеской группы с четко заданными роля-

ми, предписанными правилами поведения и защищаемыми ценностями в отличие от группок-пар девочек [2], [3] представляет собой **результат и способ** разрешения множества постоянных противоречий между требованиями, которые все время держат мальчика в специфическом напряжении. Такие группы — пространство созданной нормативности, показатель умения обращаться с нормой и как с **запретом**, и как с **регулятором** отношений, показатель ее освоения. Для мальчика, следовательно, пубертат не влечет тотального противостояния норм социума и возросшей активности, как это мы фиксировали в ситуации с девочками.

Сравнительные результаты в нормативном становлении

Таким образом, положение девочек и мальчиков по отношению к нормам в постпубертатный период совершенно различно. Мальчик переживает нормы как гибкие условные препятствия, как реальный способ существования в мире. Он имеет все условия «гетерономного» опыта [1], к его услугам весь накопленный материал такого конфликтования. Закономерно происшедшая интериоризация нормативности позволяет ему теперь избегать фрустраций и адекватно отвечать требованиям школьной действительности. Для девочки же нормативность оказывается нерасчлененным, тотальным фрустратором. Она вдруг обнаруживает себя выхваченной из единого «гладкого» нормативного пространства шквалом пубертата, с его ценностью сексуальной успешности, противоречащей всем предыдущим ценностям (хотя последние продолжают упорно поддерживаться и навязываться девочке взрослыми). Девочка попадает в ситуацию того самого кризиса, в котором пребывал мальчик на старте школь-

ной жизни. Но ситуация для нее усугубляется тем, что она не имеет времени для нормативного экспериментирования — детство как период, когда риск терпится, а результаты «экспериментов» прощаются, такое время заканчивается.

ГИПОТЕЗА

Мы предполагаем, что мальчики проходят такую последовательность отношений к нормам: от противопоставления, через нормативное экспериментирование к пользованию нормами как собственным ресурсом в разрешении конфликтов; девочки же от мнимой автономии (маскирующей конформность, терпимость и т.д.) выходят к аномии, к ситуации противостояния нормативным требованиям, не присвоенным и фрустрирующим, и все нормативное экспериментирование переносится для них на самый конец школьного возраста, когда к этому же практически никто не готов — ни родители, ни учителя, ни сами девочки.

Таким образом, гипотеза в общем виде выглядит так: **динамика нормативного становления в разнополых группах находится во взаимоотношном отношении.**

МЕТОД

За основу методической процедуры нами взят тест «Три планеты» (И. Шванцара), который в модифицированном варианте представляет собой следующее. Ребенка просят представить себе некий мир (планету, город, время и т.п.), где бы не существовало ни одной нормы, ни одного общего правила, ни одного закона. Нужно описать несколько сцен из жизни людей этого мира. Затем ребенка просят представить себе еще один мир, на этот раз такой, где бы на ка-

ждое действие, на каждый поступок существовало свое правило, свой закон, своя специальная норма. Нужно описать вновь несколько ситуаций из жизни людей этого, второго мира. После этого просят выбрать наиболее приемлемый для своей жизни какой-то один мир из этих двух.

Исследование проводилось в группах, раздельно по полу и по возрасту. Дети давали письменные описания ситуаций. Работа по времени не ограничивалась.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Что представляет собой эта процедура с точки зрения нашей модели и целей исследования? Прежде всего конструирование ребенком нормативных отношений основывалось, безусловно, на проекции его собственного переживания норм. В конечном итоге важно было не то, какие нормы для ребенка значимы и конфликтогенны, хотя и это, конечно, важно. Главным являлся момент **отношения** ребенка к нормативным требованиям: является ли для него норма только ограничивающим фактором либо же она переживается еще и как регулятор жизни?

Ответы оценивались по следующим критериям:

1) *«наказуемость»*: норма описывалась ребенком как то, нарушение чего влечет наказание. Причем наказание не обязательно и даже редко связывается по смыслу с самим поступком. Оно важно само по себе и переживается, видимо, как атрибутивная характеристика нормы;

2) *«ограничение свободы»*: норма воспринималась как нечто, сдерживающее импульсивное поведение (у младших подростков часто пересекается с асоциальными действиями), и поэтому отсутствие нормы с неизбежностью приводит к беспорядкам

и гибели. Либо же нормы несут лишь однообразие и скуку. Несмотря на признание ребенком необходимости нормирования, ответы по этому критерию попадают в первую группу именно в силу исключительно сдерживающей функции норм;

3) *«саморегулирование»*: отсутствие норм не связывается с антисоциальностью или наказанием, но плохо само по себе в силу непредсказуемости последствий поступков или появления неудобств в привычных жизненных ситуациях. Или же норма вводилась в качестве заведомо глупой, и акцент ставился именно на ее неадекватности, ненужности, нарушении элементарных удобств.

В итоге мы получили две группы ответов: 1) ответы, подходящие под первый и/или второй критерий, 2) ответы, подходящие под третий критерий. Ответы также группировались по эмоциональному принятию — неприятию «мира без норм».

ИСПЫТУЕМЫЕ

Исследовались две возрастные группы детей: 12-ти лет (девочек — 21, мальчиков — 20) и 15-ти лет (девочек — 22, юношей — 20), т.е. подростки в начале и в конце пубертата, что соответствовало середине и окончанию средней школы. По гипотезе, дети этих возрастных групп должны были проявить как возрастную, так и полотипичные особенности.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Сводные результаты исследования, касающиеся отношения к норме либо как к запрету-ограничению, либо как к средству-регулятору, представлены в табл. 1, 2.

Результаты относительно предпочтения «анормативного»/«гипернормативного» мира представлены в

Таблица 1
Отношение к норме как к запрету, %

Пол	12 лет	15 лет
Девочки	52	82
Мальчики	75	9

Таблица 2
Отношение к норме как к регулятору, %

Пол	12 лет	15 лет
Девочки	48	18
Мальчики	25	91

Таблица 3
Результаты относительно предпочтения
«анормативного»/«гипернормативного»
мира, %

Пол	Предпочтение «мира без норм»	
	в 12 лет	в 15 лет
Девочки	21	50
Мальчики	100	9

табл. 3. Мы показываем результаты только об «анормальном» мире, так как существовало всего два варианта выбора и, следовательно, данные о предпочтении «гипернормативности» легко посчитать от 100%.

ОБСУЖДЕНИЕ

Подростки 12 лет

В младшей группе подростков девочки демонстрируют более частые

ответы регулятивного плана, чем мальчики (48 против 25%), и склонны предпочитать «гипернормативную» среду (79%), в отличие от мальчиков — ни один из них не выбрал «гипернормативный» мир. Это вызвано, видимо, более жестким противостоянием мальчиков нормативному миру взрослых. Они напрямую связывают норму и ограничивающее воздействие взрослого. Поэтому и для описания «анормативного» мира мальчики привлекают свое же собственное импульсивное поведение, доведенное до предела (ответы типа «в школе никто не учится», «грязь везде», «постоянные драки и убийства»). Девочки более терпимо относятся к воздействию взрослых (что сочетается с нашим предположением о «соответствии» характера существования девочки нормативным требованиям), им легче адаптироваться к ним (только 21% выборов «анормативного» мира как предпочтительного). Девочки реже используют «наказание» как следствие нарушения нормы — они склонны объяснять необходимость нормирования стремлением людей к удобству («мусор нельзя выбрасывать в окно, потому что машины тогда не смогут проехать»).

Ответы с подчеркиванием регулятивной функции норм не различаются у мальчиков и девочек. И те и другие отличает юмористический характер, гиперболическая нелепость ситуаций. Например: «стулья на пяти ножках, на которых невозможно сидеть» (ситуация из «анормативного» мира), «чтобы люди отходили в сторону, нужно наступать всем на ноги» (ситуация из «гипернормативного» мира).

Подростки 15 лет

В старшей группе подростков ситуация коренным образом меняется. Для девочек характерно уменьшение количества «регуляционных» ответов



Рис. 3. Реципрокное (взаимобратное) отношение в нормативной динамике между полами:

----- — девочки;
 ————— — мальчики

(от 48 до 18%) и увеличение выборов с предпочтениями «анормативного» мира (от 21 до 50%). Для мальчиков картина противоположно другая: увеличивается количество ответов с «регулирующими» нормами (от 25 до 91%) и учащаются выборы «гипернормативного» мира как предпочтительного по сравнению с «анормативным» (от 0 до 91%).

Различаются ответы в этой возрастной группе и качественно (между полами). Мальчики описывают как этот, так и другой «мир» с точки зрения нарушения именно регулятивного механизма, регулятивной цели норм («нет правительства», «не нужна тогда культура» — в «анормативном городе»; «люди забывают законы и только и делают, что всю жизнь учат эти законы»). Часто в самих описаниях «беззакония» фигурируют те или иные нормативные (законосообразные) конструкции: «город живет по праву сильного», «любой человек, не состоящий в мафиозной группиров-

ке, — труп». Мальчики часто проявляют «надситуативную активность», действуя в вымышленных городах (особенно это относится к «анормативным» ситуациям) и регулируя или строя предположения по способам регуляции «беспредела»; также часто выражают уверенность в невозможности существования таких городов, так как это «противоречит какому бы то ни было обществу».

Девочкам не свойствен ни один из этих феноменов, их ответы не отличаются от ответов младших девочек с точки зрения отношения к нормам («люди не разуваяются при входе в квартиру, не здороваются»). Обоснования предпочтения «анормативности» выглядят, с одной стороны, как некоторый негативизм («терпеть не могу нормы и правила»), а с другой — инфантильно («по правилам жить скучно, а без правил весело»).

Для более явной демонстрации выявленной динамики мы изобразили ее на рис. 3.

ВЫВОДЫ

Таким образом, предположение о взаимобратном характере динамики нормативного становления в разнополых группах подростков можно считать подтвержденным. Что это означает для воспитателя или проектировщика подростковой школы с точки зрения полодифференцированного образования? Во-первых, коренные различия в переживании нормативности детьми разных полов, имеют отношение и к различиям в их работе с предметным (учебным) материалом, поскольку атрибутом любой предметной области является ее специфическая нормативность. Значит, при адресном обучении нужно учитывать полодетерминированные особенности овладения ребенком предметным материалом с точки зрения именно овладения его нормативной стороной. Во-вторых, любое воспитательное воздействие должно соответствовать некоторому сензитивному периоду относительно выявленной межполовой диахронии в усвоении нормативности и относительно, видимо, разной степени значимости отдельных норм для мальчиков и девочек. И в-третьих, самое важное. Поскольку сама нормативность — один из ключевых моментов самоопределения, речь идет прежде всего о разрешении ребенком проблемы идентификации в целом. Причем проблема идентичности — проблема самоопределения — находится в ряду жизненно важных ориентаций человека. Масса

непродуктивных конфликтов происходит от того, что человек не может определить собственные ресурсы; используя не соответствующий ситуации ресурс, он его уменьшает, вместо того, чтобы увеличивать. Для самоопределения ребенку должен быть представлен его ресурс и уже тогда, когда он только входит в образовательный процесс. Иначе, навязывание определенных форм существования без рассмотрения их адекватности полу и возрасту заведомо ограничивает, фрустрирует и вызывает всевозможные деструкции личности ребенка.

И в заключение хотелось бы упомянуть об исключениях и ограничениях в связи с выявленными зависимостями. Поскольку в педагогической практике необходим учет не только половых и возрастных, но в первую очередь и индивидуальных особенностей отношения ребенка к социальным нормам, важно оговорить и наличие вариаций, выявленных нами. Какова природа и значение этих отклонений — вопрос, выходящий за рамки данной работы и требующий дополнительных размышлений и специальных исследований, впрочем так же, как и отмеченные выше перспективы в работе с подростками.

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Берлин, 1923.
2. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

Поступила в редакцию 21.IX 1995 г.