

**Особенности социальной ситуации развития детей разного пола и
нормативная регуляция поведения.**

ВВЕДЕНИЕ

Эта работа продолжает исследование способов, которыми дети разного пола и возраста понимают и переживают нормы и правила человеческих взаимоотношений. Допущение, явившееся основанием для предыдущего и для данного эксперимента, — это то, что дети разного пола имеют во время дошкольного и младшешкольного детства различающиеся социальные ситуации развития. «На каждом возрастном этапе ребенок занимает определенное место в системе доступных ему общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными требованиями и социальными санкциями» (4, с. 65). Социальная ситуация развития, таким образом, составлена из нескольких социальных пространств или, точнее, уровней отношений. Для целей нашего исследования мы выделили: уровень семейных отношений («ребенок — мать»; «ребенок — отец»), уровень сверстнических отношений («ребенок — ребенок») и уровень социально одобряемой деятельности, который мы условно назвали «ребенок - учитель». Вопрос об иерархии этих уровней и их роли в развитии ребенка сам по себе очень интересен и важен, но, к сожалению, выходит за рамки данного исследования. Здесь мы можем лишь сослаться на исследования Л. С. Выготского и работы психоаналитической и социально-философской ориентации (2, 5, 9).

Многие исследователи говорят об увеличении количества социальных ролей, которые играет ребенок, взрослея (7, 9). Как одно из подтверждений этому обычно приводится удлиняющийся перечень всевозможных мест реализации социальной активности ребенка. Это могут быть сначала семья, детский сад, потом — семья, детский сад, школа, еще позже добавляются группа сверстников, кружки и секции, какие-то неформальные объединения. Разумеется, каждое из этих образований, являясь институтом социализации, предъявляет специфические

требования и накладывает свои санкции, т. е. осуществляет социальную регуляцию активности ребенка. Но если говорить о социальной ситуации развития как о системе, как ее и рассматривал Л. С. Выготский, то было бы разумно предположить, что любое социальное влияние опосредуется многими дополнительными факторами. То есть на каждом уровне социальной ситуации действуют свои опосредующие факторы, изменяя то, что декларируется в другом контексте как нормативные предписания и установки (наверное, достаточно и уместно сослаться на диспозиционную систему В.А.Ядова). Предписания не в последнюю очередь опосредуются возрастом и полом ребенка. В предельном (а потому нереальном) случае, когда влияние опосредующих факторов сглаживает разницу между формальными требованиями различных институтов социализации, для ребенка институты перестают быть разными. Поэтому, прежде чем говорить об изменении количества социальных ролей у взрослеющего человека, следует, видимо, рассмотреть фактические различия этих формально различных социальных структур, куда включается ребенок.

В целом, мальчики испытывают гораздо больше внешних нормативных регуляций своей активности, чем девочки, на всех выделенных уровнях (6, 8). Наше предположение заключается в том, что для мальчиков социальные требования должны сильно различаться между собой в зависимости от того уровня взаимоотношений, от того социального института, в котором они предъявляются. Для девочек требования, исходящие из разных социальных уровней, из разных социальных институтов, опять по предположению, тождественны между собой. Иначе говоря, для мальчиков созданы условия для множественной ролевой идентичности, а для девочек тождественность основных требований в социальных структурах препятствует ролевому экспериментированию и активности в идентификации.

Таким образом, в нашем исследовании мы пытаемся ответить на вопросы:

1. Получает ли девочка на разных социальных уровнях одни и те же (тождественные) нормативные предписания, или же предписания от разного социального окружения различаются между собой?
2. Получает ли мальчик на разных социальных уровнях одни и те же (тождественные) нормативные предписания, или же предписания от разного

социального окружения различаются между собой?

3. Какие социальные уровни (окружение) транслируют тождественные нормативные предписания, а какие—более различные?

4. На каких социальных уровнях ребенок получает предписания, наиболее соответствующие половым стереотипам "мужественности" и "женственности", а где — противоречащие этим стереотипам?

5. Как изменяются все вышеперечисленные показатели с возрастом ребенка?

МЕТОД

Чтобы сформировать список стереотипных половых предписаний (требований), был проведен опрос среди студентов, которых просили перечислить по 10 или более "мужских" и "женских" характеристик. Был составлен общий перечень поло-стереотипных особенностей, включивший более 50 мужских и более 40 женских "качеств". В результате проведенного затем факторного анализа было получено по 10 конструкторов, характеризующих эмоциональный и поведенческий аспекты "типичного мужчины" и "типичной женщины". Этот набор показан в таблице 1.

Таблица 1:

№	«Типичный мужчина»	«Типичная женщина»
1	смелость	осторожность
2	сила	слабость
3	ум (эрудиция и развитое логическое мышление)	красота (привлекательность, ухоженная внешность)
4	предприимчивость (способность включаться	хозяйственность
5	деятельность (карьера)	заботливость
6	самостоятельность	послушание (потребность в опеке)
7	ответственность	чувство вкуса
8	честность (не «юлить»)	хитрость
9	сдержанность	эмоциональность (не скрывает сильных переживаний)

10	активность (не останавливаться на	терпеливость
----	--------------------------------------	--------------

Эти конструкты предлагались испытуемым в случайной последовательности (так что испытуемые не знали точно, считается ли конструкт типичным мужским или типичным женским признаком) и снабжались шкалой отношений - желательности проявления мальчиками и девочками этих черт в поведении: «Обязательно», «Скорее "да"», «Скорее "нет"», «Ни в коем случае». Таким образом, бланк для ответов представлял из себя таблицу, где в крайнем левом вертикальном столбце перечислялись черты поведения / эмоциональные особенности, а в верхней горизонтальной строке предлагались возможные отношения к этим чертам (см. выше).

Испытуемые

Учащиеся школы-комплекса №106 "Универс", всего — 60 человек; из них 10 девочек и 10 мальчиков — 6-й класс (10-11 лет); 10 девочек и 10 мальчиков — 8-й класс (13 — 14 лет); 10 девочек и 10 мальчиков — 10-й класс (16 лет).

Учителя средних школ г. Красноярск, всего — 30 человек.

Родители занятых в исследовании детей, всего — 30 матерей и 30 отцов.

Инструкции

Инструкция для родителей: "Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок, когда он общается с Вами, проявлял такие черты характера и поведения, как те, что предложены ниже? Ваше отношение к каждой черте обозначьте крестиком в соответствующей колонке".

Инструкция для учителей: "Хотели бы Вы, чтобы Ваши ученики, когда они общаются с Вами, проявляли такие черты характера и поведения, как те, что предложены ниже? Ваше отношение к каждой черте обозначьте крестиком в соответствующей колонке".

Примечание. Каждый учитель заполнял бланк для ответов отдельно на мальчика и отдельно на девочку.

Инструкция для детей: "Хотел бы ты, чтобы твои друзья (подруги), когда они общаются с тобой, проявляли такие черты характера и поведения, как те, что

предложены ниже? Твое отношение к каждой черте обозначь крестиком в соответствующей колонке".

Примечание. Детям младшей возрастной группы (10-11 лет) инструкция предъявлялась индивидуально и контролировалось ее понимание.

Обработка результатов

Отношению "Обязательно" присваивалось 4 балла, "Скорее "да"" — 3 балла, "Скорее "нет"" — 2 балла и "Ни в коем случае" — 1 балл. Подсчитывалась сумма баллов, которую набирала каждая половозрастная группа детей в каждом нормативном пространстве. Вычислялся дифференциал между средними баллами социальных пространств. Считался общий дифференциал по каждой половой группе

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для мальчиков каждой возрастной группы обнаружены статистически значимые различия между родительскими, учительскими и сверстническими нормативными предписаниями. Ни в одной возрастной группе девочек не выявлены статистически значимые различия между родительскими, учительскими и сверстническими предписаниями.

Для 10-11-летних девочек средний дифференциал между нормативными предписаниями матери, отца, учителя и сверстниц составил 7.35, а для мальчиков того же возраста- 13.8 ($p < 0.05$).

Для 13-14-летних девочек различия в нормативных предписаниях матери, отца, учителя и сверстниц составил 8.1, а для мальчиков этого же возраста—10.25 .

Для 16-летних девочек и мальчиков — соответственно 8.05 и 16.4 ($p < 0.05$).

Таким образом, требования, предъявляемые мальчику в трех основных социальных пространствах (семья, школа, сверстники), значимо различаются между собой, чего не обнаружено для девочек.

Сводные результаты ожиданий фемининных / маскулиных (f/m) качеств от девочек и от мальчиков представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 2. Требования f/m качеств от девочек на разных социальных уровнях.

Возраст ребенка	f/m качества	мать	отец	учитель	сверстник

10 лет	f	8,0	9,5	8,7	8,1
	m	12,0	10,5	10,5	11,8
13 лет	f	10,1	9,5	10,1	7,4
	m	13,9	14,9	6,1	12,4
15 лет	f	9,0	8,0	7,9	6,3
	m	10,8	11,8	13,2	7,5

Таблица 3. Требования 17т качеств от мальчиков на разных социальных уровнях.

Возраст ребенка	f/m качества	мать	отец	учитель	сверстник
10 лет	f	6,0	2,0	6,3	6,0
	m	13,0	16,0	12,4	10,0
13 лет	f	5,3	5,0	5,7	7,6
	m	11,9	13,0	12,6	11,8
15 лет	f	9,0	11,0	5,6	5,6
	m	2,0	10,0	15,0	11,9

Следующие данные получены при сопоставлении относящихся к полу (поло-соответствующих, поло-несоответствующих) предписаний родителей, учителей и сверстников.

Сверстники

В сфере отношений "Сверстники" для мальчиков требование маскулинных качеств растет с возрастом, так же как увеличивается отвержение фемининных качеств. Для девочек с увеличением возраста требования фемининного поведения падают, а значимость маскулинных качеств даже выше, чем для мальчиков в период от начала до середины пубертата, но резко уменьшается к концу пубертата.

Учителя

Учительские требования мужских характеристик растут с возрастом и для мальчиков и для девочек. Значимых отличий в изменении ожиданий фемининных качеств от мальчиков и от девочек не обнаружено, но в целом для девочек они выше.

Отцы

Требования отцов маскулинного поведения от сыновей максимальны в начале пубертата и снижаются с возрастом, одновременно возрастают требования фемининных характеристик. По отношению к дочерям требования маскулинности в целом выше, чем женственности. Самое толерантное отношение к мужскому поведению дочерей отцы испытывают, когда девочки переживают пик пубертата.

Матери

Матери отвергают мужской тип поведения у своих сыновей к концу пубертата, и в целом возрастает их терпимость к фемининным характеристикам мальчиков. Требования маскулинности от девочек выше, чем от мальчиков, хотя для девочек выше и требования фемининного поведения.

В отношении возраста ребенка результаты можно интерпретировать так:

10 лет

Основную поддержку полотилических качеств и мальчики и девочки получают от отцов;

13 лет

Наибольшую поддержку поло-соответствующих качеств девочки получают от матери и от учителей, мальчики — от отца и учителей;

15 лет

Самую сильную поддержку поло-соответствующих качеств девочкам оказывают матери, мальчикам — учителя и сверстники.

ОБСУЖДЕНИЕ

В исследованиях, посвященных половым различиям, бесспорно, обнаружена разница требований к поло-типичному поведению для мальчиков и девочек (6, 7, 8 и др.). Можно даже говорить об установленных характерологических и поведенческих особенностях, поддерживаемых у детей того и другого пола. При этом авторы известных нам работ фокусируются на изучении различий в предписаниях, адресуемых «культурой» мужчинам и женщинам. Под "культурой" здесь можно понимать общепризнанные стереотипы «типичной женщины» и «типичного мужчины». Иначе говоря, исследователи отвечают на

вопросы: «Что предписывается мужчинам и что предписывается женщинам?» Наше исследование предполагает дифференциацию нерасчлененного блока "культурных поло-ролевых стереотипов" на тех представителей культурного социального окружения (родитель, учитель, сверстник), с кем вступает в отношения ребенок. Таким образом, традиционный предмет изучения несколько углубляется и уточняется: «Кто предписывает мужчинам (мальчикам), что и насколько предписания отличаются друг от друга?» и «Кто предписывает женщинам (девочкам), что и насколько предписания отличаются друг от друга?». Нужно, однако, заметить, что мы не считаем это исследование законченным. Напротив, оно — один из этапов работы, которую мы хотим ориентировать на выяснение особенностей социальной ситуации развития и опосредующей роли половых ожиданий на каждом ее уровне. Мы рассматриваем описанные требования как один аспект социальной ситуации (помимо ожиданий и переживаний). Однако изучение реальных ожиданий и переживаний ребенком своего места в системе отношений выходит за рамки этой работы.

Здесь хочется привести одно из собственных наблюдений, которое послужит неплохой иллюстрацией к обсуждаемому вопросу о множественности — единственности нормативных предписаний для мальчиков и для девочек

Идет урок литературы в 6-м классе. Тема занятия, произведение Н. В. Гоголя "Тарас Бульба". Детям задан вопрос: "Нужно ли наказывать Андрия за предательство своих товарищей и заслуживает ли он смертной казни за это?" Отвечать стал мальчик (имеющий в группе одноклассников достаточно высокий статус по "лидерским" характеристикам). Он очень развернуто показал какие "оправдания" есть у Андрия, и назвал одно из основных: любовь к "прекрасной полячке". Говорил мальчик эмоционально и явно солидаризировался с Андрием. Кроме того, стараясь получить приличную оценку, подбирая слова и пытаясь цитировать текст, показывая свою осведомленность. Пятерку он получил. Затем, уже усевшись на свое место, вдруг завопил, стал хихикать, писать кому-то записки и вообще "нарушать дисциплину" в классе крайне демонстративными способами. Что произошло? Речь, видимо, идет о разных предписаниях в разных социальных пространствах. Закончив свой ответ и вернувшись за парту, ребенок как бы перешел из пространства отношений с учителем в пространство

отношений со сверстниками. В разных пространствах — разные нормативные предписания. Для того чтобы сохранить и подтвердить свою идентичность, необходимо соблюдать соответствующие нормы поведения. Мальчик оправдал требования учителя своим ответом, но содержание ответа (любовные переживания и жалость) вступило в противоречие с ожиданиями сверстников (которые не менее значимы для мальчика). Этот межролевой конфликт нужно компенсировать ("не-мужское" поведение — "мужским"), что и было сделано незамедлительно. Для мальчика переход от соблюдения одних норм к соблюдению других норм, таким образом, очевиден.

А что же девочки? В данном случае для них бы не существовало "разных" норм, и, таким образом, разных социальных пространств. Действительно, девочки не обнаруживали в своем поведении явных компенсаторных или демонстративных реакций (имеется в виду ситуация с ответом на вопрос о предательстве и любви Андрия). Однако некорректно было бы утверждать, что таких "переходов" для девочек вообще не существует. Речь здесь может идти пока только о количественных различиях («более — менее», «чаще — реже») в нормативных пространствах для мальчиков и для девочек. Предыдущее исследование показало, что мальчики к концу подросткового возраста начинают пользоваться установленными нормами для разрешения конфликтов (и начинают сами конструировать нормы взаимоотношений), а девочки к этому же возрасту продолжают относиться к нормативной регуляции поведения как к внешней, запрещающей и наказывающей силе. Они ограничиваются апелляцией к существующим нормам, но редко видят в них регулирующий смысл и практически не строят нормы социальных взаимодействий самостоятельно.

Однако интерпретировать такой материал можно по-разному. Во-первых, предстоит уточнить, распространяется ли такое отношение детей к социальным нормам на нормативность в других областях деятельности, в частности, на законы организации учебного материала. Во-вторых, необходимо понять, происходит ли такое отличие в переживании и понимании норм только из-за отмеченной количественной разницы в выраженности переходов из одного нормативного пространства в другое. Логично предположить, что для девочек нормы тоже становятся предметом деятельности и осваиваются, но это могут быть либо

другие нормы, либо происходит это в другой, нежели у мальчиков, деятельности.

Коснемся еще динамики отношений родителей, учителей и сверстников к проявлению фемининных и маскулинных качеств мальчиками и девочками. Отношения «Ребенок — Ребенок» и «Ребенок — Учитель» обеспечивают принятие и поддержку поло-типичных качеств для мальчиков. Предписания же обоих родителей вступают в противоречие с потребностью мальчиков в мужском самоутверждении, поскольку ориентированы скорее на проявление мальчиками фемининных характеристик. Это может быть связано с обеспокоенностью родителей жизненным и учебным благополучием своего ребенка из-за риска, который влечет за собой выраженное мужское поведение (авантюризм, смелость, сила). Такое отвержение в семье значимых для мальчика проявлений, видимо, имеет отношение, в числе прочего, и к подростковым реакциям эмансипации.

Интересно отметить, что по отношению к девочкам ни в одной из сфер не обнаружено нарастающих с возрастом тенденций к поддержке у них фемининных качеств. Даже в отношениях «Ребенок — Мать» замечен спад ожиданий фемининности, хотя и в значительно меньшей степени, чем в других социальных отношениях. Остается надеяться, что местом, где поощряется женское поведение у девочек, является сфера межполовых отношений, значимость которой возрастает к концу пубертата, но которую мы здесь не исследовали.

Литература.

- 1 Асмолов А. Г. Психология личности. Москва, МГУ, 1990.
- 2 Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М.: Медиум, 1995.
- 3 Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.
- 4 Божович Л. И. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995.
- 5 Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах, Тома 1, 4. М., 1982 - 1984.
- 6 Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991.

- 7 Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
- 8 Кон И. С. Введение в сексологию. М.: Медицина, 1990.
- 9 Erikson E.H. Childhood and society. W.W. Norton & Company/ New York - London, 1963.