

ПОНЯТИЕ КОНФЛИКТА В ГЕНЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ.

Необходимость развернутого представления и операционализации понятия конфликта для учебного процесса задается двумя моментами. 1) разрешение противоречий учебного материала является ядром учебного процесса, 2) управляемость учебного процесса задается осознанным конструированием конфликтов. В связи с этим необходимо обратиться к пониманию конфликта, имеющим смысл в контексте образования.

Необходимо отметить, что мы будем говорить о конфликтных механизмах, т.е. о таких характеристиках взаимодействия (внешних или внутренних), которые приводят к преобразованиям в деятельности

Генетическая теория Ж.. Пиаже весьма близко подходит к описанию конфликтных механизмов развития, но не описывает их прямо, т.е. не представляет как конфликтные. Эти два обстоятельства, как нам кажется, являются существенными. Первое обстоятельство связано с методом исследования, введенным Пиаже во время работы в Институте Ж – Ж.Руссо. Клинические наблюдения за спонтанной деятельностью детей позволили эмпирически выделить то, что впоследствии в теории приобрело значение двух ключевых процессов интеллектуального развития — ассимиляции и аккомодации, с одной стороны, и демонстрировало процессы уравнивания — с другой (Пиаже Ж., 1994). Клинические наблюдения позволили также систематически наблюдать те реальные столкновения, которые преодолевает детская мысль.

Второе обстоятельство имеет практические основания. Если мы хотим не просто фиксировать те или иные закономерности развития, но и строить образовательную практику, то мы должны представлять себе формы совместности, которые обеспечивают сопряжение деятельности, ведущее к новообразованиям. Представления о конфликте являются звеном, интегрирующим предметно-дидактические, педагогические и собственно психологические знания в проектировании/реализации. Эти представления являются не просто тем, что "нужно учитывать" (как,

например, возрастные закономерности у Ж.Пиаже), но тем, что позволяет поляризовывать и обнажать для нас и для ребенка ту деятельность, которую он строит.

Оба обстоятельства становятся понятными, если принять во внимание ключевые установки исследовательской программы Ж.Пиаже. С одной стороны, это выявление генетических стадий развития интеллекта как универсальной человеческой способности, сводимое в проект генетической эпистемологии, а с другой — клиническая ориентация исследований с наблюдением за спонтанным поведением детей ("собственно детским поведением"). Первая установка определяет предмет исследований — своеобразие детского интеллекта (особенности операциональных и фигуративных структур) в рамках возрастной динамики, вторая же — метод — систематическое клиническое наблюдение и классификацию клинического материала. (Пиаже Ж., 1994).

Описания конфликта как механизма "размыты" и "размазаны" по исследовательской программе, конфликт не является предметом исследования. Поэтому необходимо выделить особенности понимания конфликта в исследованиях Ж.Пиаже

Можно выделить три смысла, в которых употребляется термин "конфликт" в его работах, и, соответственно им, представления об инструментальности понятия "конфликт": конфликт как диагностическая ситуация, конфликт! как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития.

Конфликт как диагностическая ситуация.

Там, где дело у Ж. Пиаже касается, условно говоря, "чистого эмпирического описания", конфликт выступает в функции диагностической ситуации, т.е. как такое эмпирическое состояние процесса, которое обнажает его структуру. "Ребенок считает, что расстояние между двумя предметами изменится, если между ними положить третий предмет... Везде, где речь идет о непрерывных или дискретных величинах, приходится сталкиваться с отсутствием

элементарнейших форм сохранения, что, в свою очередь, является результатом отсутствия операциональной обратимости. Это становится непосредственно очевидным, когда имеется конфликт между воспринимаемой конфигурацией и логикой". (Пиаже Ж., 1964, с. 597-598) (выделено мной.- П.С.). Эта ситуация является для Пиаже диагностической во всех экспериментах на сохранение (Пиаже Ж. , 1964), а также в экспериментах на понимание противоречий (Пиаже Ж., 1994).

Конфликт как диагностический и формирующий прием.

В исследовании, выполненном Лорандо (Пиаже Ж., 1994), предметом которого являлись способности к децентрации и сохранению у детей дошкольного возраста, используется идея формирующего эксперимента с последовательным конструированием конфликтов (на материале сохранения представлений об объеме).

Разобьем весь ход эксперимента на последовательность действий, выполняемых экспериментатором, с одной стороны, и испытуемыми — с другой. "Группу испытуемых просили предсказать уровень, которого достигнет вода после того, как ее перельют из одного сосуда в другой, отличающийся по форме (1). Затем испытуемые демонстрировали, до какого уровня в действительности поднялась вода (2). После этого испытуемых спрашивали о сохранении (3), и если они его отрицали (4), просили добавить необходимое количество воды(5) Эта процедура повторялась с сосудами, все более и более различающимися по форме, до тех пор, пока один становился уж слишком широким и низким, а другой — высоким и узким, и становилось очевидно, что равенство уровней не обеспечивает равенства количества жидкости" (1994, с 260).(Весь курсив мой,- П.С.)

Вскрытию структуры задачи на сохранение способствуют последовательно осуществляемые действия с материалом, которые приводят к поляризации в одном времени-пространстве представлений о количестве, опирающихся на восприятие формы (уровень воды в сосудах), с одной стороны, и представлений о количестве, опирающихся на логику

материала, с другой. Конфликт форм приводит к представлениям о сохранении. Причем конфликт строился у тех испытуемых, которые отрицали сохранение (4), т.е. у детей, с "отсутствием" представлений о сохранении количества воды. В то же время дети уверенно ориентировались в оценке количества через восприятие формы. Таким образом, работа экспериментатора состояла в актуализации противоречивых (несовместимых) действий оценки количества воды, каждое из которых принадлежит одному и тому же испытуемому: одно — как стереотипное (оценка количества через форму — (1), (4)), другое — как опытное испытание материала (переливания и умозаключения — (2), (5)).

Таким образом, в указанном эксперименте отчетливо выступает метод конструирования конфликта как приема формирования представлений о сохранении.

Конфликт как механизм развития.

Генетическая теория Ж.Пиаже основывается на представлении о существовании двух базовых процессов, обслуживающих адаптацию и, следовательно, объясняющих развитие: ассимиляции и аккомодации. Их реципрокность оказывается, по мнению Пиаже, механизмом, обеспечивающим устойчивость адаптационных процессов (Пиаже Ж., 1964).

В рамках возрастной динамики нарушение равновесия ассимиляции и аккомодации вызывает эффекты развития интеллекта (уравновешивание). Само по себе нарушение равновесия появляется из "натуральной" возрастной динамики. "Именно на базе символической функции "формирующего представления" (representation formation) [результат аккомодаций] становится возможной интериоризация действия в мысль [ассимиляция]" (вставки мои,- П.С.)(1994а, стр. 596). "Всякая новая аккомодация обуславливается существующими ассимиляциями" (Пиаже Ж., 1964, с 201).

Понятие конфликта опирается на представление о механизме развития

форм уравнивания. В исследованиях Ж.Пиаже можно выделить интер- и интрапсихическую формы конфликта. Внутренняя форма представляется в качестве базового механизма возрастной динамики интеллектуальных структур — как нарушение равновесий и противоречивость (взаимообратность) ассимиляции и аккомодации, с одной стороны, и как внутренняя противоречивость самой аккомодации — с другой. Внешняя форма конфликта представляется в качестве механизма интериоризации размышления (то есть спор).**

И далее, выделяя социальные факторы интеллектуального развития, Пиаже говорит, что "...общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру... Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействия субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы)" (1964, с.213). Это преодоление достигается путем интериоризации другой точки зрения на тот же предмет. Эту же мысль можно выразить в терминах конфликта: формальное мышление как способность становится через его конфликтную структуру, т.е. через интериоризацию внешне организованного спора (дискуссию). Благодаря этому мышление приобретает характер автономного, т.е. форму способности. И поэтому Пиаже полагает формальные (пропозициональные) операции конечной формой развития мышления, а коллективные логические нормы — высшей формой правил мышления. Пиаже замечает дальше, что "... начальная эгоцентризм вытекает из простой недифференцированности между ego и alter... но сами по себе эти условия... еще не ведут к умению правильно рассуждать. Напротив, если мы хотим научить субъекта рассуждать логично, то необходимо, чтобы между ним и нами были установлены ^{те} отношения **одновременной дифференциации и реципрокности, которое характеризуют координацию точек зрения**"(1964, с. 219-220) (выделено мной - П.С.).

Интересно отметить, что Пиаже фиксирует на определенном возрастном

этапе невозможность такой явленности двух разных точек зрения одновременно — "... до известного возраста (минимум до 7 -8 лет) ребенок остается нечувствительным к противоречию" (1994, с.317), правда, к противоречию в материале "спонтанных" (житейских) понятий, понимаемых логиком в их своеобразии ("сюрдетерминация")".

Организация живого мышления для Ж. Пиаже соотнобразуется с законами возможной композиции действий. Могут ли они сосуществовать друг с другом в одном месте? Если да, то как? "Способ, которому следу^{ет} реальная мысль, состоит, напротив, не в рассуждении относительно одних определений, а в том, чтобы действовать и оперировать... *Только выполняя действия, порождающие A и B, мы можем констатировать, совместимы они или нет.* Эти действия организуются согласно внутренним условиям связи между ними, и именно структура этой организации составляет реальное мышление" (1964, с. 85) (Курсив мой - П.С.)

В классификации способов построения спонтанной детской совместности Ж.Пиаже выделил три типа разговоров между детьми от четырех до семи лет: коллективный монолог, ссора (или примитивней спор) и настоящий спор. При этом Пиаже отмечает, что "разговор имеет место тогда, когда минимум три последовательных высказывания, произнесенные по меньшей мере двумя собеседниками, относятся к одному и тому же предмету".

Вот для примера две схемы возможных разговоров (самых простых) : I. 1) Высказывание ребенка А. 2) Высказывание ребенка В, приспособленное к высказыванию А. 3) Высказывание А, приспособленное к высказыванию В. II. 1) Высказывание А. 2) Высказывание В, приспособленное к этому высказыванию А. 3) Высказывание С, приспособленное к высказыванию А или к высказыванию В" (1994, с 49-50).

Здесь необходимо отметить, что Пиаже указывает на трансформаций, с одной стороны, высказываний (приспособление к высказыванию), а с другой стороны — самой формы взаимодействия, развивающейся от коллективного монолога к настоящему спору (столкновению мотивированных утверждений (ibid, с. 50). Там самым обозначаются

характеристики взаимодействия, которые ведут к этим изменениям: приспособление к высказыванию и образование взаимной зависимости высказываний (разговор).

Выводы, которые можно сделать из этих важных замечаний Пиаже, можно сформулировать следующим образом: 1) основа умения "рассуждать логично" лежит (в генетическом плане) в отношениях "одновременной дифференциации и реципрокности, которые характеризуют координацию точек зрения", т.е. в отношениях дифференцированных и связанных (взаимодетерминированных) между собой одновременно различных точек зрения (на один предмет); 2) дифференцированность *ego* и *alter* является предпосылкой и основанием возможности установления таких отношений, т.е. отделенность Моего и Иного, Я и Ты, причем отделенность, явленная Мне и Тебе.

Таким образом, вышесказанное позволяет выделить три понимания конфликта в работах Ж.Пиаже: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития, а также две формы его существования как механизма развития, внешнюю (спор) и внутреннюю (противоречие ассимиляции и аккомодации и противоречивость аккомодации, ведущая к уравниванию).

В работе А.Н. Перре-Клермон (1991), развивающей концепцию Ж.Пиаже, конфликт выделяется как ключевой фактор развития и один из основных предметов исследования. Понятие конфликта выступает как один из главных элементов в изучении механизмов когнитивного развития. Здесь он выступает в тех же функциях: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития.

В отличие от Ж.Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон выделяет социо-когнитивный, т.е. внешний конфликт как основной предмет исследований и, гипотетически, ключевой фактор когнитивного развития. "Каковы характеристики социальных взаимодействий и условия их влияния на

организацию, вытекающую из деятельности индивида?... В этом взаимодействии фундаментальным является тот процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрациями, требующими для его разрешения разработки систем, способных координировать различные центрации." (А.-Н. Перре-Клермон, 1991, с. 47).

Под конфликтом А.-Н. Перре-Клермон предлагает понимать "детерминирующий фактор развития в социальном взаимодействии, который возникает как противоречие противостоящих центрации, конфронтация между субъектом и утверждениями или действиями других лиц. Разрешение конфликта предполагает создание систем, способных к их координации" (А.-Н. Перре-Клермон, 1991, с. 233-234). И далее - "ситуация будет конфликтной, если различие центраций и характер задачи коллективной ситуации требуют от него (индивида) перестройки действующих координации. В этой функции конфликт является катализатором, т. е. *необходимым условием развития*" (ibid) (Курсив мой.- П. С.)

В серии экспериментов на образование понятия сохранения А.-Н. Перре-Клермон в претестах и посттестах использует конфликт как диагностическую ситуацию, противопоставляя испытуемым аргументы, опровергающие их точку зрения на результаты опытов с переливанием сиропа, измерением длины линейных объектов, сохранением числа, сохранением формы объекта (ibid, с.с. 63-68, 94- 101, 143-150) и конфликт как противостояние точек зрения испытуемых разного уровня ("сохраняющих", "не сохраняющих" и "промежуточных") в качестве формирующего и диагностического приема (ibid). В формирующем воздействии экспериментатор добивался того, чтобы дети противопоставляли и аргументировали свои точки зрения (центраций) друг другу.

Таким образом, можно повторить вывод, сделанный на основе анализа работ Ж.Пиаже, и утверждать, что в рамках генетической психологии термин "конфликт" употребляется в трех различных смыслах: как диагностическая ситуация, как диагностический и формирующий прием и

как механизм развития. При этом генетически исходной по отношению к внутреннему конфликту формой является конфликт внешний, социокогнитивный, т.е. социокогнитивный конфликт инициирует внутренний когнитивный конфликт, который, в свою очередь, ведет к образованию новых равновесий.

Резюмируя анализ понятия конфликта в генетической психологии, можно сказать:

1. Конфликт понимается двойственно — и как естественный, имманентный природе интеллекта механизм, и как специально и технически создаваемое условие развития, но всякий раз как ядро и механизм развития.

2 Продуктивность конфликта для развития интеллектуальных структур не вызывает сомнений, т.е. исследуется продуктивная сторона конфликтного взаимодействия.

3. "Локализация", или место конфликта, определена и как внутренняя, и как внешняя; эти две формы находятся в отношении генетического следования одна за другой

4 Феноменально конфликт представлен как последовательность столкновения интеллектуальных действий, построенных на базе тех или иных интеллектуальных центраций

5. Предметом конфликта являются интеллектуальные структуры и их характеристики (центрация-децентрация)

6. Урегулирование конфликта происходит за счет образования новых интеллектуальных структур, включающих в себя предыдущие как свою часть, т.е. за счет развития интеллекта.

Литература.

1 Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.

2 Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1964.

3 Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика — Пресс,

1994.

Ж.Пиаже не проводит принципиальных различий между закономерностями построения внутренних и внешних взаимодействий. "Координация действий индивидов подчиняется тем же законам, что и интраиндивидуальная координация. Это несправедливо по отношению к социальным процессам, включающим принуждение или авторитарность... но справедливо для ситуаций сотрудничества (cooperation), являющегося на деле "со-трудничеством" (cooperations)" (Пиаже Ж., 1964).

** Как уже было показано, Ж.Пиаже не проводит принципиальных различий между закономерностями построения внутренних и внешних взаимодействий