

Б.И.ХАСАН КОНФЛИКТ КАК ПОЗИТИВНЫЙ ФАКТОР ВЗРОСЛЕНИЯ

Возрастание внимания к конфликту как к атрибуту ПОДРОСТКОВОГО возраста в настоящее время*¹ достаточно очевидно. И несмотря на множество попыток принятия этого явления и построения некоторого подобия положительного к нему отношения, все-таки шлейф традиции отвергания все ещё преследует нас. И что самое обидное - не столько исследователей, сколько практиков.

Разработка и реализация программ образовательной работы в подростковом возрасте требует отказаться от представления о конфликте в детской жизни как о неизбежном зле, требующем в основном психотерапевтического подхода. Конфликт - не зло, а добро, и не неизбежное, а необходимое.

Важнейшим содержанием огромного жизненного периода, который мы называем подростковым, является процесс самоопределения или переход из существования внутри взрослого мира и по его нормам к со-существованию за счет построения своего сообщества со своими нормами и своей событийностью.¹

Самоопределение, т.е. обнаружение своих пределов, границ своих возможностей, необходимо связано с конфликтом, от того или иного разрешения которого зависит как способ выхода за предел, так и принятие в пределе существования. Иными словами: взросление или инфантилизм.

Известно, что начало подросткового возраста связывают с началом пубертатного периода и одновременно с уходом из начальной школы, а конец,- с самостоятельным выбором своей профессиональной, а вместе с ней и социальной судьбы и, соответственно, определенного места в общественных структурах.²

Поэтому в процессе взросления оказываются чрезвычайно сильно связаны, переплетены интеллектуальное и половое становление.

Для подростка все время важно не только обнаружение границ интеллектуальных возможностей: «это я еще не знаю»; но и определение собственной принадлежности к мужскому или женскому миру и соответствующего временного места в нем: "я еще мальчик" или "я уже мужчина".

Конфликтность переходов от: "я еще..." к "я уже..." связана с тем, что само по себе обнаружение предела может быть интерпретировано по-разному: в крайних вариантах как сигнал невозможности и наоборот как факт существования за пределом, т.е. возможного при новых условиях.

¹ См. Выготский Л.С. Соч. М., Педагогика, 1983. Т.3 сс.308-313 Т.4, с.с. 6-32

² См. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М. Педагогика, 1991, с. 43-477

Если вслед за М.Мид и М.Кле³ предположить, что кризисы подросткового возраста и презентующие их конфликты при определенных условиях не являются возрастными психологическими атрибутами, то в логике нашего рассуждения мы не получим полноценного процесса взросления. Детство как бы плавно перетекает во взрослость за счет эволюционирующего вставания в простые формы непротиворечиво построенного бытия.

Но все это совсем не относится к нашей динамичной и необратимо технологизированной культуре.

Необходимость овладения сложными отношениями взрослой действительности предъявляет детскому миру серьезные требования, в ответ на которые возможно либо психозащитное существование (которое мы сейчас наблюдаем все больше и больше)⁴ либо продуктивное разрешение последовательно построенных в образовании конфликтов взросления.

К этим конфликтам мы относим две группы:

1. Выход из возрастной неопределенности и построение континуальной картины взросления за счет определения своего прошлого и "шагов" взросления - способов перехода с одной возрастной ступени на другую, но не за счет определений из вне: "мне это уже разрешают", а за счет понимания собственных изменений.
2. Выход из половой неопределенности не только благодаря родовым физическим (соматическим) характеристикам и из вне приписываемым формам поведения, но за счет выбора собственных ментальных характеристик.

Основываясь на идеях конструктивной психологии мы полагаем, что такие конфликты необходимо конструировать в образовательных ситуациях в школьных и клубных структурах.⁵

Вместе с тем, мы конечно же понимаем, что искусственно инициированный конфликт может иметь весьма неоднозначное развитие в психологическом плане. Поэтому, прежде чем приступить к непосредственному конструированию, нами были проведены исследования возможных психологических траекторий развертывания искусственно инициированных конфликтов в подростковом возрасте.⁶

⁵ См.: Мид М. Культура и мир детства. М. Наука, 1988, с.116-147 Кле М. Психология подростка. М. Педагогика 1992 с. 56-57

⁴ См.: Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психозащитное существование в культуре//Конфликт в конструктивной психологии. Красноярск, 1990 • 0 о _L

⁶ См.: Конструктивная психология - новое направление психологической науки и практики. Красноярск, 1989.

⁷ См.: Касан Б.И. Учебная деятельность и конфликтная педагогика// Психологические основы новых педагогических технологий. Москва-Волгоград, 1990 с.51-537

Нам удалось выяснить, что в задачных ситуациях, возникающих по инициативе взрослых (в т.ч. педагогов) ребенок попадает по крайней мере в двойное противоречие, которое может актуализироваться как "матрешечный" конфликт. Первое противоречие возникает в связи с необходимостью построения отношений со взрослым - навстречу его требованиям и по его нормам. Собственно, противоречие появляется, если у ребенка не было внутренней необходимости во взаимодействии с этим взрослым или если у него есть собственные нормы взаимодействия, которые не соответствуют з даваемым "здесь-и-теперь" нормам взрослого. Пели в этих условиях взаимодействие реализуется, то мы имеем дело с решением конфликта отношений. Если учесть, что это взаимодействие разворачивается в определенном социальном контексте, то база конфликта может быть шире. Конфликт следует считать разрешенным, когда отношения установлены и субъективно оформлены, т.е. следующая встреча в подобной ситуации уже будет построена на этих отношениях (вертикальных: ученик - учитель; горизонтальных: ученик - сверстники; внутренних: ученик - Я-образ).

Это как бы внешняя оболочка "матрешки". Если ее "снять", - мы обнаруживаем следующее противоречие, которое связано с разрывностью в предъявляемом материале. При условии присвоения ребенком материала обязателен внутренний конфликт, разрешение которого направлено на снятие когнитивного рассогласования. С появлением такого внутреннего конфликта мы связываем момент озадачивания, т.е. адекватного принятия передаваемой взрослым задачи. И здесь мы тоже обращаем внимание на столкновение образов или буквальных натуральных действий, основанных на личном экзистенциальном опыте и действий, необходимых в соответствии с предметно-культурными представлениями ситуации.

Наши наблюдения показывают, что чем меньше уровень непосредственности ребенка, тем очевиднее в образовательных ситуациях выступает "М' трешечная" структура конфликта. И если не снят-разрешен первый слой, нельзя пройти ко второму. Вместе с тем, для адекватного культуре взросления, необходимо разрешение конфликтов и того и другого уровня.

Более того, для ребенка-то эти два слоя всякий раз проявляются целостно, но с определенной ориентацией на тот или иной.

Понимая необходимость именно продуктивного развертывания-разрешения конфликта, мы вместе с тем понимаем и весьма высокую вероятность

⁷ См.: Хасан Б.И. Содержательный конфликт - условие учебной деятельности и механизм ее развития// Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск, 1990; Сергоманов 11.А. Опыт конструирования конфликта// Конфликт в конструктивной психологии. КРАСНОЯРСК, 1990.

других вариантов.

Так, нашими исследованиями было установлено пять психологических траекторий развития конфликта.

1. Конфликт разворачивается как межличностный, где предметом являются отношения вертикального типа: "ребенок - взрослый". Для установления тех или иных отношений используется материал, предлагаемый взрослым, но только как средство, вне зависимости от того, для чего этот материал вводится взрослым. Результатом разрешения могут быть сформированные отношения от безусловной авторитарности-образцовости взрослого для подростка до абсолютного отвергания, т.е. образца с обратным знаком. Для нас здесь очень важным оказалось и то, какого пола этот взрослый. Т.к. в этом случае разрешается конфликт половой идентификации во второй фазе".

2. Конфликт разворачивается как внешний по типу: "персона - группа".

В нем представлено противоречие, связанное с формированием групповых иерархий сверстников. Разрешение здесь формирует отношение и статусное место: лидер, конформист, аутсайдер, маргинал, антагонист. Здесь материал, предлагаемый взрослым также используется как средство, но теперь уже сам взрослый как бы объединяется со своим материалом. На этот раз не он сторона в конфликте.

Эти конфликты весьма частое явление там, где есть необходимость установить свою принадлежность к полоопределенной группе и обеспечить свое принятие ею.

3. Там, где вопросы вертикальных и горизонтальных отношений решены, появляются условия для возникновения продуктивной конфликтности за счет интериоризации (1.С.Выготский, 1924) разрыва в предлагаемом ж взрослым материале. Это тот случай, когда собственно задача, заданная в ситуации взаимодействия, воспринимается точно в соответствие замыслом взрослого. Она присваивается, и тогда результатом решения задачи и будет разрешение внутреннего конфликта как когнитивного рассогласования (и наоборот).

Таким образом, в данном случае все зависит от того, какой материал предложен взрослым и на какой эффект он рассчитывает.

По сути это тот самый вариант, при котором происходит встреча собственного содержания растущей личности и содержания взрослого мира. Конфликтный характер этой встречи позволяет через разрешение не просто принять взрослое содержание, но породить свое. И за счет этого взросление идет всегда иным, не репродуктивным путем.

4. Конфликт разворачивается как нежелательная, но неизбежная действительность. Взаимодействие носит для подростка травмирующий характер, т.к. возможная его неуспешность разрушит желательные отношения. И поэтому его стратегия состоит в выстраивании защит и компенсаций.

Этот вариант разворачивается тогда, когда взрослая сторона взаимодействия значима для подростка, а ответственность за разрешение ситуации неприемлема. Поэтому

главной задачей и успешным исходом считается удачное избежание ответственности с одновременным субъективным сохранением статуса.

С точки зрения личностного развития такое разрешение конфликта конечно непродуктивно, но в конкретной жизненной ситуации дает вполне очевидный сиюминутный эффект и поэтому весьма распространено.

5. В тех случаях, когда значение взаимодействия для подростка весьма велико, его противоречивый характер очевиден, а для принятия решения нет средств, возможен следующий путь. Вместе поиска и создания средств конфликт разворачивается в сторону самообвинения и самодискриминации. Итогом такого разрешения являются фрустрации и страдания.

Разумеется, это тоже субъективный выход из сложившегося положения, поскольку содержание и формальные характеристики взаимодействия переходят в новое качество. Но вместе с тем этот вариант несет явно деструктивный характер. Конечно же он самый нежелательный.

И с м механизм конфликта как предмет овладения и производимые этим механизмом новые качественные образования, на наш взгляд, должны быть актуализированы на старте подросткового возраста. С переходом из начальной в основную школу для ребенка как бы формально заканчивается младшее школьное детство. Мы предлагаем в этом месте построить специальный событийно значимый переход за счет введения в программу нового учебного предмета "Интересы. Ценности. Нормы." (ИЦН - "Этика"). Рефлексивный и прожективный характер предмета, плюс апелляции к личному экзистенциальному опыту создают то необходимое пространство, в котором взрослый-педагог может построить конфликтную встречу натурально-естественного существования и социально-культурного со-бытия.

Трехлетний опыт реализации этого замысла в Красноярской университетской базовой экспериментальной школе №106 показал, что одной из главных опасностей на пути к достижению основных эффектов (полноценнее проживание возрастных этапов и формирование полоадекватных ментальных характеристик) является превращение уроков ИЦН в обычные, рядоположенные предметные уроки. Это не означает, что у ИЦН должен быть более высокий статус по сравнению, например, с математикой. Он должен быть просто другим. Важно отличать содержание данной предметности как непосредственно индивидуально значимее.

Н этих занятиях необходимо особое внимание к натуральным, уже сформировавшимся представлениям: интересам, ценностям, нормам. Т.е. тем ре льям, которые в сознании подростка идентифицируются с правильным поведением. Важно при этом обязательно ориентироваться в тех сложившихся основаниях, исходя из которых подросток формирует свое оценочное суждение и регулирует собственное отношение во взаимодействии. Т.е. как расставляются модальности и "веса" в различных акциях, но не для взрослых, а для себя и своего сообщества.

Оформленные и получившие таким образом основания представления должны выступать как предмет критического отношения со стороны сложившихся в культуре и реализуемых в обществе норм.

И наоборот - принятые в обществе нормы должны быть откритикованы с позиций естественно сложившейся нормативности.

Поскольку одна из ведущих идей программы по ИЦН связана с целью обеспечения полоадекватной самоидентификации и соответствующего самоопределения подростка - возникает необходимость для более эффективной; ее адресации проводить отдельные занятия с мальчиками и девочками.

Раздельность или совместность работы по тем или иным темам и разделам программы, разумеется; выбирается учителем. Однако при этом мы считаем, что необходимо учитывать:

1. Временной разрыв в начале пубертата и связанные с ним изменения самоотношения ребенка и отношения к нему взрослых. Определенная асимметрия развития мотивационного процесс у мальчиков и девочек.
2. Сложившиеся культурные и субкультурные стереотипы родовой идентификации, и с этой точки зрения различные для мальчиков и девочек критерии оценочных суждений и отношенческих форм.
3. Новые характеристики межполовых взаимоотношений в связи с акселеративными признаками.
- Д. Особенности группирования и групповой нормативности у мальчиков и девочек в подростковом возрасте и в этой связи существенные различия в направленности интересов.
5. Достаточно устойчивые стереотипы "мальчишеских" и "девчоночьих" форм поведения в конфликте, - отсюда очень распространенные ошибки в выборе стратегий конфликтного поведения, когда попытка реализовать "правильную" как-бы поадекватную стратегию не соответствует личной ментальной ориентации.

Итак, подросток, покидая детства, обязательно самоутверждается в своем новом состоянии "уже не ребенка, но еще не взрослого" и это с самоутверждение должно быть конфликтным. Но вот какими будут эти конфликты: деструктивными или продуктивными?