

Образовательная встреча взрослости и детства как продуктивный конфликт

Эксплуатация человека человеком.

Как здесь все человечно!

Станислав Ежи Лец

Выступая несколько лет назад на нашей конференции Василий Васильевич Давыдов предложил новое название той сферы исследований, разработок и практики, которой мы с вами занимаемся, он назвал ее развивающим образованием, пытаясь соотнести психологию и педагогику развития. Формулируя совместные для психологов и педагогов задачи, Василий Васильевич особое внимание обратил на проблему «повторяемости» в индивидуальном развитии человека определенных «сокращений» из общей духовной, культурной истории [1]. Эта проблема была названа центральной для всей педагогики развития, за оформление которой мы взялись около 7-и лет назад.

Мне представляется, что одной из ядерных характеристик этой проблемы, одной из клеточек педагогики развития является со-бытие (в смысле культурно-исторического подхода) взрослости и детства в своей динамике. Мы уже привыкли, описывая это со-бытие как образовательную встречу в рамках развивающего обучения, обращать основное внимание на то, как ребенок при посредничестве взрослого изменяется, преобразуя учебно-предметный материал. Я хочу сегодня обратить специальное внимание на то, какие при этом у них формируются отношения, как развиваются эти отношения от одной образовательной ступени к другой и, самое главное, что при этом происходит с другой стороной этой диады - со взрослым. Мне представляется, что ориентация педагогики и психологии развития лишь на развитие растущего человека (ребенка) является как минимум странностью, поскольку неявно допускает, что другая сторона - выросший человек (взрослый) уже развита, совершенна и в этом смысле внеситуативна и, что еще более странно - внеисторична. Если же иметь в виду замечание В.В.Давыдова, то взрослость не отменяет развития в

историческом смысле. А, следовательно, для нас важно усмотреть его (развития) возможности и условия в образовательном процессе.

На мой взгляд, не смотря на ориентацию на развивающее обучение, значительное число исследователей и тем более практиков, опираются сегодня на хорошо знакомую нам с советских времен максиму: «Не можешь - научим, не хочешь - заставим», В этой максиме достаточно отчетливо представлено разделение на «развиваемого» и «развивающего». При этом интересы одной стороны нам как бы достаточно хорошо известны. Более того, они ей (этой учительской стороне) просто вменены. Интересы другой мы пытаемся моделировать, изучать и даже формировать.

Мне кажется не безынтересным как эта картинка выглядит с другой стороны

В начале приведу некоторые простые данные. В рамках школьного курса по психологии и проекта «школьный финиш» я попросил 10-классников провести со своими сверстниками простой опрос: «Как вы думаете, зачем вам учитель и зачем вы учителю?»

На первый вопрос были получены такие ответы:

- Чтоб задания давать
- Чтобы оценивать
- Как источник информации
- Чтобы контролировать и опекать
- Просто поговорить
- Как образец и источник норм
- Чтобы понять, на что я способен
- Чтобы поругал
- Чтобы на учителе свои мысли проверить

На второй вопрос:

- Чтобы было, за что деньги получать
- Чтобы почувствовать свое превосходство
- Чтобы почувствовать удовлетворение, что ты кому-то нужен
- Если нет своих детей, чтобы испытать материнское или отцовское чувство

- Чтобы чувствовать значимость и ответственность
- С детьми можно что угодно
- Чтобы себя продолжить иметь последователей
- Чтобы у нас чему-то научиться ^

Я не буду здесь систематизировать и специально обсуждать этот материал. Разумеется, это лишь предварительные, пилотные данные. Я использую их лишь как пример, иллюстрацию того, что другая сторона в этой образовательной встрече тоже имеет свои представления, свои, не смоделированные нами интересы и свой образ нас как участников этой встречи.

Теперь я попробую перейти к соображениям относительно институциональных условий этой встречи.

Предварительно, мне бы хотелось определиться и обсудить не столько соотношение учения и обучения, сколько, помятуя соответствующие замечания В.В.Давыдова, соотношение обучения и образования. Мне представляется, что об учении осмысленно и уместно говорить только в контексте образования. Что же касается обучения, то мне кажется, что оно вообще предназначено не ребенку. Цели обучения лежат за педагогической деятельностью, за ребенком, за учеником в другой деятельности, которую обученный должен осуществлять в соответствии с ее (этой деятельностью) специфическими нормами. Это означает, что для обучения ребенок, т. е. тот, кто обучаем, есть одновременно объект и средство для достижения какой-то цели, чтобы он умел делать то-то и то-то. Умеет это делать значит обучен. Образование же, на мой взгляд, имеет своей целью открыть ресурсы для самого человека. Как он этим распорядиться это его дело. Он может в соответствии со своими представлениями пользоваться своими ресурсами. И именно в этом смысле учение и появляется как ведущая образовательная деятельность. Учение как то, что работает для образования. Обучение здесь - фрагмент. Оно не должно исчезнуть с горизонта педагогики развития, но оно должно получить свою служебную функцию в другом контексте.

Как появляется образование? Оно появляется при встрече того, кто подражал бы посредником и человека учащегося. При этом, если имеется в виду

развивающее образование (в том смысле, который в него вкладывал В.В. Давыдов), желательно чтобы эта встреча протекала как продуктивный конфликт. Если мы всерьез признаем противоречивый характер процессов учения-обучения, то следует всерьез обсуждать именно конфликтную компетентность как базовую характеристику эффективной "учебной и, шире - образовательной - коммуникации.

Противоречивый характер образовательных процессов обусловлен целым «букетом» противостоящих интересов, требующих согласований. Это и детско-взрослая событийность; и отношения в связи с оцениванием-самооцениванием; и учебная и социальная успешность-неуспешность и т.п. Разумеется, такая богатая противоречивость порождает множество конфликтов, разрешение которых и составляет собственно учебный и, в целом образовательный, процесс. Но в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет будет зависеть от того, насколько будут оснащены способами работы с конфликтом все его участники (об этом подробнее см.: [2]).

Возможность построения образовательной встречи как продуктивного конфликта обусловлена специальной организацией взаимодействия сторон с целью взаимных изменений. Если встреча не предполагает этих взаимоизменений, она вряд ли может рассматриваться как событийная. Попытки же преследовать в основном интересы одной из сторон, как правило, приводит как раз к не продуктивному конфликту.

Теперь я спрашиваю себя как выглядит возможная позиция взрослого с точки зрения организации продуктивно конфликтного взаимодействия? Как организовано и устроено взрослое действие навстречу детскому? В какой мере то, что мы привыкли называть взаимодействием является подлинным взаимодействием, а не взаимными манипуляциями? И теперь мне становится понятно что в течение многих лет мы - взрослые были очень внимательны в отношении своего действия именно как организующего действие ребенка. Мы не направлены на встречу в своих замыслах и в устройстве собственного действия. Скорее мы всерьез расположены к тому, чтобы привести ребенка к встрече с

собой. Мы должны сделать - и на это направлены различные дидактические приемы, - чтобы его или ее организовать, раскрыть и привести к встрече с собой уже как-будто готовым, совершенным. При этом собственная открытость презюмируется и декларируется как-будто бы она есть.

Еще один пример одностороннего взгляда на взаимодействие. Несколько лет назад мы провели такой занятный эксперимент попросив детей быть экспертами взрослых исследовательских инициатив. Мы уверенно рассчитывали на искренность экспертных суждений, т.к. довольно давно практикуем совместные разработки в области прикладной психологии и педагогики. Мы спрашивали школьников - экспертов о чем обычно думают дети при встрече с социологами и психологами, которые, проводя свои исследования, обращаются к ним с вопросами, анкетами и т.п. Мы не боялись признаться в том, что у нас есть настоящие трудности в интерпретациях получаемых данных и попросили помощи.

Мы получили любопытные ответы. По мнению наших экспертов так называемые испытуемые или респонденты чаще всего вообще ничего не думают о том, о чем их спрашивают. Чаще всего у них просто такой действительности нет. Но ответить именно таким образом ребенку мешает определенный стереотип отношений в системе «детство-взрослость». «Раз взрослый спрашивает - надо отвечать. Причем, отвечать - правильно». И тогда первое, о чем думает ребенок это «чего ему (ей) от меня надо?»

Затем, сообразив,- «Что нужно ответить, чтобы отстал». Именно это и «чтобы отстал» чаще всего и отвечают. После чего взрослый берет этот материал и пишет научный текст о том, что ему удалось понять про ребенка.

Какие отсюда соображения?

Если рассматривать такого рода действия взрослого в отношении ребенка, - это не есть действие навстречу, это не есть попытка вступить в диалог, чаще всего это руководство с претензией на управление, с лозунгом научить самого ребенка управлять и с внутренним страхом «а вдруг научится». Те эксперименты, которые мы проводили, показывают, что взрослые очень боятся быть открытыми

в так называемой образовательной встрече.

Есть гипотеза, что боязнь быть открытыми связана с переживанием прошлого опыта, своего собственного опыта обучения и поэтому взрослый закрывается пытаясь открыть ребенка. Никакого продуктивного образовательного конфликта в такой ситуации не произойдет, а, следовательно, и собственно события встречи не произойдет. Мне кажется, что это важная характеристика, которая существенно меняет фокус рассмотрения потому, что когда мы говорим что обучение и учение это один процесс - мы лукавим. И это потому, что мы все время рассматриваем как должен изменяться ребенок мы все время рассматриваем его как недостаточного в этой встрече, мы себя рассматриваем как тех, кто знает какие изменения должны произойти, а себя как изменяющихся не рассматриваем. Не готовы к изменениям. Мы «готовы» воздействовать формировать, но не готовы формироваться, изменяться сами даже готовясь к такого рода встрече сами. Мы все время проецируем детские действия. Поэтому мы очень заинтересованы в том, чтобы проникнуть внутрь этого действия, понять его природу, динамику и т.д. При этом полагая, что уже структуру устройство собственного действия мы прекрасно знаем понимаем и при этом оно уже готово и совершенно.

Что можно с этим поделать? Каковы в действительности те институциональные условия, в которых ситуацию можно менять? Мне кажется что гипотезы есть. В конфликтологии (может быть это название еще не совсем ; адекватно и мы отдаем себе отчет, что конфликт всего лишь процессуальная форма для удержания противоречия в процессе его разрешения - продуктивный или эскалации - деструктивный) самым лучшим институциональным условием для разрешения противоречий являются переговоры. При этом для нас является чрезвычайно важным то обстоятельство, что существуют два уровня переговорного процесса.

Первый уровень - это переговоры для того, чтобы состоялись переговоры, ЧТОБЫ ЭТО БЫЛИ НЕ УГОВОРЫ И НЕ ВИДИМОСТЬ КОМПРОМИСА СО СКРЫТЫМ СИЛОВЫМ ДАВЛЕНИЕМ, С УГРОЗАМИ И ЛОВУШКАМИ,

ЧТОБЫ ЭТО НЕ БЫЛА БОРЬБА ДЛЯ ПОБЕДЫ НАД ПРОТИВНИКОМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕЧЕВЫХ ТЕХНИК. Это культурная работа по приведению позиций в определенный согласованный уровень, когда появляются надлежащие участники. И если это произошло, то тогда встреча превращается в продуктивно направленные переговоры, в которых появляется предмет совместных преобразований.

Так вот, мое позитивное утверждение состоит в том, что для того, чтобы образование происходило, чтобы в нем появлялось и становилось его ведущей деятельностью учение нужно, чтобы учителя учились переговорам. Потому, что собственно образовательная встреча – это, прежде всего, переговорный процесс, в котором, для его продуктивного протекания равно участвуют две стороны. Переговоры это не видимость и не манипуляции, а это действительно открытые формы диалога. Это позитивный ход для того, чтобы встреча носила позитивный конфликтный характер, чтобы встреча приводила к ресурсному приращению с той и другой стороны.

ЛИТЕРАТУРА

1. В.В.Давыдов. В чем различия педагогики и психологии развития// Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Красноярск, 1996. ч.1.
2. Б.И.Хасан. Психотехника конфликта. КрасГУ, Красноярск, 1996.