

Хасан Б.И.

СОТРУДНИЧЕСТВО - ЭТО НОРМАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ!

...Никто его не стал вызывать, просто в комнату вошел человек, совсем старый, как ему показалось вначале, не очень высокого роста, седой, с красивым, ясным лицом и голубыми глазами, пронизательного взгляда которых можно было испугаться, не будь он не только пронизательным, но и веселым, в нем была какая-то не смеющаяся и не улыбающаяся, а тихосияющая, спокойная веселость. Он протянул мальчику руку и кивнул ему, неторопливо сел на табурет перед старым учебным пианино и сказал: ...

Г.Гессе "Игра в бисер".

Для меня довольно давно сотрудничество и конфликт отнюдь не противопоставлены друг другу. И, более того, это даже не рядоположенные явления, а одно через другое существующие. И, тем не менее, для меня важно обсудить любопытное, с моей точки зрения, обстоятельство. Речь идет о такой достаточно распространенной декларации, как необходимость сотрудничества ученика и учителя в процессе обучения.

Вас ничего не смущает в этой фразе? Обращаю внимание на два слова: "необходимость" и "сотрудничество". Попробую задать всего два вопроса:

1. Необходимо для кого?
2. Сотрудничество в чьем понимании?

Размышление над первым вопросом начало оформляться во время семинара Борисом Данииловичем Элькониным в Красноярске в июне 1992 года. На семинаре мы обсуждали соотношение феноменов и понятий "конфликт" и "кризис". В оппозицию к представлению о кризисе как о конфликтонасыщенном периоде, сменяющем и сменяющимся в свою очередь периодом стабильным, бесконфликтным, мной было выдвинуто предположение, что кризис представляет собой с точки зрения

его психологического механизма - смену продуктивного конфликтования деструктивным. Соответственно этому содержание кризиса (деструкция во взаимодействиях) описывается через содержимое (предмет) конфликтов и именно их (конфликтов) содержание (способ разрешения).

Наверное, это надо пояснить. Поскольку кризис - это не просто один неразрешимый конфликт, а достаточно выраженная концентрация во времени локализация в определенных сферах непродуктивной конфликтности, ~~по~~ ^{пос}льку его содержание задается именно в нарушении взаимоотношений, а содержимое - это те области, по поводу которых взаимоотношения возникают. Значит, выйти из кризиса - это найти, приобрести, создать новый способ разрешения конфликтов, потому что старые способы уже не работают, т.е. конфликты не разрешаются.

Нужен ли для этого выхода ребенку взрослый? Просто необходим, особенно там, где переход от продуктивной конфликтности к непродуктивной непосредственно связан с действиями взрослого, т.е. в школе. Мы — взрослые, и обстоятельства, и условия, и средство в установлении, формировании отношений ребенка к себе и к другим. Например, в столь сильно вызывающем нас тревогу подростковом кризисе вполне срабатывавшие в предыдущий период способы разрешения конфликтов отношений (внутренних и внешних) "вдруг", или, как часто говорят родители и многие учителя: "ни с того ни с сего" — перестают срабатывать. Подросток требует признания своей взрослости и не только от окружающих—от себя. В то же время само это ощущение взрослости внутренне сомнительно, неопределенно и тревожно. Оно необходимо чуждается в проверке, апробации. Поэтому попытки некоторых взрослых уступить этому требованию, освободить ребенка от опеки, предоставить возможность реализовать свою взрослость встречают не меньший отпор, чем запреты (см.: Р. и Д. Байярд). Т.е. проблема идентичности встает заново и тем скорее, чем сильнее радикализм взрослых (см.: Э. Эриксон).

Обычная типическая ситуация состоит в том, что мы, взрослые, увы, тоже ~~мало~~ ^{мало} знаем, как себя вести, особенно в этом сложном подростковом переходе, и поэтому экспериментирование ребенка натывается либо на стремление взрослого сохранить неизменными предыдущие, сложившиеся (удобные) формы-способы отношений.

Это одна крайность. Или на абсолютно новое поведение, ничего общего не имеющее с привычным для ребенка: "Все! Теперь ты уже сам (сама) взрослый человек, и мы теперь равные партнеры". И тот и другой крайние варианты взрослого отношения обязательно приводят к непродуктивной конфликтности. Как же себя вести?

Может быть, все-таки взрослый не нужен подростку, поскольку у него не появляется внутреннее чувство взрослости? А, может быть, ему нужен ~~не~~ "взрослый-родитель" или "взрослый-учитель", а "взрослый-товарищ"?

Мне недавно, в процессе консультирования одной семьи, 13-летняя девочка сказала, что подружек у нее несколько, а мама одна. И пояснила еще раз (про маму): "Конечно, хорошо бы, чтобы она все понимала!". Но, казалось бы, какое отношение это имеет к ситуации обучения? По-моему, самое непосредственное. Очень интересную подсказку в понимании этой проблемы я получил от Галины Анатольевны Цукерман во время Российско-Американского семинара по проблемам подросткового возраста (август 1993г.) Галина Анатольевна, размышляя над характером отношений ученик-учитель, наряду с двумя традиционными позициями учителя в обучении: директивной и фасилитаторской, предложила третью — открыто экспериментирующего учителя.

Эта позиция очень напомнила мне самого подростка с его экспериментированием в построении новых социальных и внутренних границ (самоопределение). Не значит ли это, что подобная позиция приводит к появлению перед подростками странного взрослого?

Две традиционные позиции можно попробовать рассматривать как отцовскую (директивная) и материнскую (фасилитаторская). И та, и другая известны школьнику и в целом принимаются как надлежащие, ожидаемые (1). Появляющиеся в подростковом кризисе критичность и негативизм есть ничто иное, как отвергание уже установившихся способов разрешения конфликтов во взаимодействиях с этими позициями. Значит ли это, что должны смениться сами эти позиции, и на смену им в ответ на отвергание привычных способов должен явиться ненадлежащий взрослый? Не думаю, что именно другой взрослый необходим подростку. Может быть, здесь

важно, учитывая всякий раз специфичность кризиса, не столько изменение какой-либо позиции, сколько ее обоснование навстречу ребенку. Измениться как раз должна позиция ребенка, а не взрослого. Мне кажется, что в этом и состоит новая конфликтность: проверка на прочность старых способов установления отношений на предмет, могут ли они в действительности выполнить роль (функцию) опоры; надежны ли они. И если взрослый, а тем более учитель, в этой ситуации начинает суетиться и резко менять свой облик, то должен возникнуть вопрос: «Либо этот человек неуверен в себе и своих основаниях (значит неадекватный взрослый), тогда почему он меня учит? Либо этот человек прикидывается и специально заигрывает со мной, и на самом деле он сильнее, чем хочет казаться; тогда можно ли ему доверять?».

Здесь я уже перехожу к обсуждению второго заданного в начале вопроса о том, с чьей точки зрения должно быть сотрудничество. А предыдущий пример такого своеобразного рассуждения ученика очень характерен для ситуаций, в которых учитель, предполагающий и предлагающий сотрудничество, говорит, что он сам не знает, как решить ту или иную задачу, — давай мол, попробуем вместе. По-моему, такой подход никак не ведет к продуктивным конфликтам. Скорее, здесь мы имеем ситуацию, которую можно интерпретировать как игру по Э. Берну один играет в сотрудничающего учителя, а другой, формально подыгрывая, все время пытается нащупать настоящую позицию. Получается, что вопрос о необходимости взрослого и вопрос о сотрудничестве очень тесно связаны. Конечно, взрослый необходим ребенку-ученику, но не как равный, — это малоосмысленная игра в условиях учения-обучения — такими равными могут быть и сверстники, другие ученики, — а именно как учитель-взрослый с соответствующими атрибутами взрослости(2). В этом случае в положительной фазе кризиса должны быть обнаружены и закреплены именно взрослые формы продуктивного конфликтования. Значит, можно говорить о сотрудничестве в процессе поиска продуктивных форм конфликтования, т.е. таких способов и условий разрешения своих конфликтов, которые удовлетворяли бы возрастные индивидуальные и социальные запросы.

Здесь мне кажется, важно обратить внимание на, если можно так выразиться, возрастной смысл сотрудничества учащегося ребенка и взрослого учителя. Этот возрастной смысл существенно меняется в течение школьной жизни. Я думаю, что можно выделить три таких изменения, как своеобразные именно школьные кризисы.

Первый связан с освоением элементарных способов социального бытия. В педагогической среде их называют умениями учиться. Это чтение, письмо, счет. По нашим данным, дети вовсе не связывают эти умения с перспективами учения. Ответы такого рода — это часто подыгрывание спрашивающим взрослым. Овладение этими навыками для ребенка выступает в большинстве как прагматическая необходимость. Это неизбежный и нормальный путь взросления. Изучение чтения, письма и счета наполнено личностным смыслом практически для каждого ребенка на старте школьной жизни. Учитель — как носитель этих способов, умеющий их передавать и одновременно оценивающий, т. е. выступающий как внешний критерий — конечно же, фигура необходимая и желательная, как сотрудник в совместной работе. Однако по мере того, как эта работа приносит свои ожидаемые плоды, учитель в этой функции становится все менее и менее нужен. Что это означает? Мне представляется, что таким образом заканчивается "конфликтный" период учения-обучения - период, в котором благодаря наличию личностного смысла учения, т. е. для достижения очевидных для ребенка прагматических целей, он был готов (конечно же, разные дети в разной степени), преодолевать множество сопротивлений, как в учебно-предметном материале, так и в отношениях с учителем и со сверстниками. Ведущим критерием в этот период является учебно-предметная успешность. Готовность к преодолению сопротивления материала, помех в отношениях и самосопротивлениях в этот период можно считать, во-первых, установленной (см. например, Л.И. Божович, Г.А. Цукерман и многие другие), а во-вторых, чрезвычайно важной для закрепления опыта сотрудничества в продуктивно ориентированных конфликтах, построенных на работе с учебно-предметным материалом и в самоотношении.

Закрепление такой готовности формирует продуктивно-конфликтную установку в учении-обучении. Окончание этого периода связано с исчерпанием возложенной на

него задачи Дальнейшее развитие интереса к учению вряд ли может быть связано с прагматическими целями самого ученика.

Если такие цели и есть, то лежат они чаще всего совсем не в учебно-предметном материале. Взаимоотношения и самоотношения из условия превращаются в цель, а вот учебно-предметный материал и успех в его освоении становятся условием. Я не буду на этом специально останавливаться. С разных позиций это перемещение довольно подробно описано у Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона. Я хочу обратить внимание в контексте обсуждаемых мной вопросов на то, что на смену "конфликтному" периоду в учении-обучении приходит "толерантный".

Это условное название означает, что продвижение в учебно-предметном материале может быть успешным в этот период, только если формы и способы учебной работы будут толерантны индивидуальным особенностям учащегося. Иначе мы можем получить либо адаптивный, приспособленческий формальный, псевдо-учебный процесс в ущерб адекватному половозрастному самоопределению, либо жесткую до делинквентности защиту. На последнее обстоятельство, как на весьма распространенное, указывают американские коллеги (Caspi Avshalom, Lynam Donald, Moffitt Terse E, Silva Phil A. Unraveling girl's delinquency: Biological, dispositional and contextual contributions of adolescent misbehavior. Dev Psychos 1993-29 №1 с 19-30) и др.

Учащийся подросток, сосредоточенный в основном на половозрастных изменениях и идентификационных процессах, теперь не имеет столь мощного условия для учебной мотивации, как наличие прагматически обеспеченного личностного смысла. И если бы собственно учебные отношения были единственным и неизбежным условием половозрастных идентификационных процессах, то можно было бы спокойно ждать третьего периода, когда "конфликтные" учебные установки снова возьмут верх в связи с появлением новой прагматической цели, лежащей уже в зашкольной действительности. Но, увы (или слава Богу), в том случае, если учебная эффективность не очень-то возможна скажем, в силу несоответствия учебных форм и способов индивидуальным особенностям, легко обнаруживаются компенсирующие области. Такие "уходы" весьма распространенное явление еще и потому, что к

субъективному ощущению определенной достаточности обучения четко добавляются множественные доказательства, что не в учении секрет успеха. С тщательностью, заслуживающей лучшего применения, эти доказательства предъявляются маскультурой и множеством феноменов современной действительности. В то же время, если формы и способы учебной работы оказываются толерантными индивидуальным особенностям учащегося подростка, то успешность учения и соответствующий статус, а с ним и достижение идентификационных целей могут быть вполне обеспечены и, соответственно решены задачи этого возрастного периода.

Понятно, что организация условий для решения этих задач - дело педагога. И построение сотрудничества именно в этот период как учебного требует особого внимания индивидуальным особенностям в проживании половозрастных идентификационных процессов. Исчерпание содержания этого периода связано с переходом к организации "своего сейчас" из представлений "о моем завтра".

Способность достаточно основательно помыслить собственное ближайшее будущее формируется очень гетерохронно. Поэтому достаточно уверенно обозначить этот период достаточно непросто. Но, по-моему, значимым признаком можно считать восстановившиеся конфликтные установки в учебных ситуациях. Я хочу подчеркнуть именно восстановившиеся, поскольку, если они не сформировались и не закрепились в начальной школе, то в старшей мы будем иметь продолжение "толерантного" периода, и все попытки новых форм сотрудничества, связанные с углублением в учебный материал, будут приводить к актуализации защитных, компенсационных уходов и непродуктивной конфликтности. Обычно в подобных случаях обнаруживается достаточно сильное стремление как бы отодвинуть приближающееся окончание школы. Я здесь говорю не о довольно известном феномене амбивалентности в желании послешкольной самостоятельности и опасения неизведанного, а именно о сильно выраженном нежелании приближать ответственный и опасный период, т.к. пребывание в непродуктивной конфликтности, но в относительно безопасных школьных условиях, существенно проще, чем в условиях, где уже нет школьной "крыши" и детского статуса школьника. Здесь у меня возникает новый вопрос: поскольку подобный феномен в последнее время

довольно распространен, имеем ли мы дело с затянувшимся, нелегитимным в школьные рамки подростковым кризисом {затянувшимся, наверное, в силу нашего неумения строить сотрудничество), либо это уже новый кризис "финиша школьной жизни"? В любом случае, я думаю, необходимо обратить внимание на связь начальной школы и старшей через среднюю и на необходимость серьезного анализа и изменения педагогических стратегий на каждом из этих уровней.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Проводимое нами {совместно с Г.А. Бокатюком) с 1990 года интервальное социально-психологическое исследование показывает, что именно определенность, стабильность, открытость характеристик признается подростками как значимое и желательное поведение учителя. Но в то же время старшие подростки как наиболее авторитетных называют учителей, имеющих признанный успех в предметной области. И по этой причине занимающих несколько отстраненную позицию. Т.е. это не те, кто всего себя без остатка отдает детям.
- (2) По нашим данным, на новых местах среди этих атрибутов: успешность (не только в школе), компетентность, признание со стороны социума, четкая половая определенность (мужественность/женственность).