

ПЕРЕГОВОРЫ В ОБРАЗОВАНИИ

И там, где сцепились бирюльки,
Ребенок молчанье хранит,
Большая вселенная в люльке
У маленькой вечности спит.

О. Мандельштам

Мы все время обсуждаем взросление – то есть уход из детства и утрату детскости – как путь образования. При этом возникает любопытный вопрос о сохранении или необратимой утрате детства, то есть детскости. Если следовать простой линейной схеме, то взросление должно сопровождаться появлением признаков более зрелых (?) форм переживания (или знаний, чувств, воли) и, соответственно, утраты детских форм спонтанности, непосредственности, наивности.

В лекциях по педологии у Льва Семеновича Выготского читаем: «... мы приходим к уяснению того основного закона возрастов, согласно которому те самые силы, которые движут развитие ребенка в данном возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего данного возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени» [1, с. 196, 197].

Вместе с тем целый ряд авторов теоретических работ и практиков с за- видным упорством утверждают ценность этих детских атрибутов во всех воз- растах (см. например [2;3;4]). Так, например, описывая возрастной переход, Александр Валентинович Толстых отмечал: «Юноша окончательно отходит от чисто детской гармонии с миром и от простого подросткового противопостав- ления своих идеалов реальности; он начинает действовать во имя своих идеа- лов. Однако процесс реализации идеалов требует от него прямо обратного – отказа от идеи преобразования мира по меркам идеала, так как мир, в который входит юноша, уже сложился и требует для своего преобразования понимания механизмов, действуя через которые возможно хотя бы частичное его измене- ние... Здесь и решается – вернется или не вернется человек к исходному тож- деству с родом, к единству с миром: сделать это взрослому человеку, который по понятию есть доведенное до предела обособление индивида (до узкой спе- циализации) несравненно труднее, нежели ребенку...» [4, с.127].

Если солидаризоваться и с теми, и с другими, то взросление – не только альтернатива, не столько утрата, а сплошное приобретение с сохра- нением. Встает вопрос: как, каким образом, где, в каких формах, местах может проявляться и то, и другое?

Тема уместности при наличии культурной формы и сочетаний или отнесенности в начальной школе, выстраиваемой в соответствии с теорией учебной деятельности Б.Д.Эльконина – В.В. Давыдова достаточно отчетливо представляется в разделении (феноменальном) пространств для игры (детскость) и учебы (взрослость). Здесь можно быть поочередно и одновременно (но не одновременно) и маленьким, играя, и большим – учась. То есть появляется атрибут места действия как возрастная метрика. А характеристика произвольного «могу, когда надо» и есть знак новообразования.

Ключевое место в возрастной динамике – преодоление непосредственности. Задача образовательного института – обеспечение появления средства и способа преобразования действительности в соответствии с культурной нормой. В.П. Зинченко пишет о месте движущих сил развития так: «Человек может принять вызов со стороны культуры или остаться равнодушным. Культура также может пригласить, а может оттолкнуть или не заметить. Другими словами, между культурой и индивидом существует разность потенциалов, что и порождает движущие силы развития. Таким образом, они находятся не в культуре и не в индивиде, а между ними, в их взаимоотношениях» [2; 42].

Все, что «становится» между человеком и культурой мы будем обозначать как «медиатор». Степень взросления связывается с усилением роли и увеличением интенсивности обращения к медиаторам. Чем свободнее человек владеет медиатором, тем выше степень его свободы. Тот случай, в котором медиатор оестествился, прирос к человеку, стал привычным, незамечаемым продолжением его функции и тем самым существенно изменил «могу» человека, мы, пользуясь языком культурно-исторической психологии, говорим о новообразовании. При этом степень свободы обращения с медиатором – свободы культурного действия – может еще и сочетаться с широтой репертуара, в котором участвуют уже многие медиаторы.

Собственно достижение такого продвижения и есть задача педагогической деятельности в образовании.

Но как медиаторы возникают в действительности человека образующегося? В точном соответствии с теорией формирования высших психических функций человек, приобретший некоторые степени свободы культурного действия и некоторый репертуар, уже не может рассматриваться как исключительно объект формирования. Это вроде бы банальная мысль все же означает, что у оснащенного таким образом персонажа есть свои индивидуальные взгляды на мир, свои интересы и возможно слабые (Л.С. Выготский), но **свои** цели вместе с представлениями о способах их достижения и, соответственно, свои образы путей реализации интересов. Все это – характеристики субъекта, которые теперь необходимо не только учитывать для достижения педагогических целей, с этим объектом теперь важно счи-

таться, то есть действовать согласованно. **Вот это и есть ключевое слово – согласование интересов, целей, действий.**

Наша позиция состоит в том, что современная ситуация образования требует смены формирующего – субординационного отношения на **организационное координационное отношение.**

Иными словами, до определенного возраста посредник выполняет функцию предъявления культуры тому, кто ее осваивает. Руководит, направляет, сам решает, в какой последовательности и в какой форме предъявлять культурные средства и способы. Он же всякий раз организует встречу и определяет значимые и незначимые условия ее протекания. Он же, кстати, и оценивает эффективность – неэффективность освоения.

По возрастным нормам принято полагать, что к концу младшего школьного возраста формируется то самое «умение учиться». Что по логике означает, что сам учащийся овладел способами освоения культурных средств. В практике же образования его положение никак не меняется – его по-прежнему ведут, направляют и не допускают к принятию решений. Эта инерция удобна как для ведущих, так и для ведомых. Но на наш взгляд, именно она и блокирует дальнейшее освоение культурных средств – например, средств управления, проектирования, самоуправления. Новые формы не могут быть освоены в старой системе отношений. Это постулат культурно-исторической концепции, но поиски новой системы отношений все еще продолжаются.

Если мы говорим о согласовании, то должны обратиться к такой форме взаимодействия, как переговоры. Переговоры – это способ организации совместного дела двумя зависимыми друг от друга сторонами [5]. Когда переговоры необходимы? – Когда две стороны не могут удовлетворить свои интересы друг без друга. Это означает, что одна сторона должна знать свои интересы и понимать, чего недостает для их удовлетворения. Затем – найти того, кто обладает недостающими ресурсами. И если вторая сторона также фиксирует свою зависимость от первой – тогда начинаются подлинные переговоры. Причиной зависимости может быть ограниченность ресурсов или их распределенность, то есть – особые характеристики ситуации. Но ресурсы обязательно должны в ситуации быть, и стороны обязательно должны иметь право ими распоряжаться. Если соглашение будет достигнуто, то обе стороны должны быть готовы приложить усилия для его реализации.

Итак, для проведения переговоров необходимо:

- Наличие у сторон интересов и их осознание.
- Наличие у сторон ресурсов и прав на них.
- Зависимость сторон друг от друга.
- Готовность сторон брать на себя ответственность по реализации решения.

(Само умение вести переговоры мы пока оставляем за скобками).

Слово «переговоры» не имеет синонимов в русском языке, но имеет очень много однокоренных слов. И зачастую именно формы, обозначаемые такими словами, выдаются за или интерпретируются как переговоры: разговоры, уговоры, сговоры, наговоры... список можно продолжать.

Рассмотрим пример из раннего детства. Малыш 2,5 лет вечером просит разрешить ему смотреть мультфильм. Диалог с отцом выглядит следующим образом:

– Папа, можно мультик?

– Нет.

– Ну один?

– Нет.

Малыш подумал, глубоко вздохнул и сказал:

– Ну ладно, тогда один мультик и спать.

Зная, что папа очень заинтересован в том, чтоб сын отправился спать как можно раньше, ребенок делает предложение, от которого, на его взгляд, собеседник не может отказаться. Вроде как он согласовывает интересы двух сторон.

Что мешает признать этот диалог переговорным фрагментом? Ресурсы – все ресурсы в этой ситуации – сосредоточены в руках взрослого.

Чаще всего именно подобная форма взаимодействия ученика и учителя называются переговорами, будучи на самом деле завуалированным давлением одной или другой стороны.

Учитель истории видит, что отличница ученица уже прилагает меньше усилий для изучения предмета, чем раньше. Учитель снижает оценку за самостоятельную работу, ученица расстраивается и требует объяснений, учитель назначает «переговоры», где «договаривается» с ученицей о том, при каких условиях оценки вернутся на прежний уровень.

Когда мы говорим о переговорах в образовании, мы имеем ввиду открытое согласование интересов разных субъектов образовательного процесса.

Сами по себе естественным путем такие формы в образовательной динамике не появятся. Нужна специальная институционализация. Поэтому ключевой вопрос, состоит в том, где, в каком месте должна происходить эта радикальная смена с субординационного на координационный тип отношений?

Местом в возрастной динамике должен быть подростковый период. Однако на практике здесь мы сталкиваемся с отсутствием образовательных интересов у школьников. В старшей ступени гимназии ученикам предлагается составить индивидуальный учебный план, определяя, например, количество часов и учителей по предметам. Взрослые организуют целое мероприятие, на котором ученики согласуют предложенные учебные планы со своими интересами и могут внести корректировки. Вопрос от учеников:

«А можно не корректировать?». Ответ организаторов – «ну как же так, это же ваше будущее!..».

Что не так? Ведь все условия для переговоров и согласования интересов созданы.

Выясняется, что старшеклассники за редким исключением не имеют интересов, связанных с образовательным процессом. Здесь они (так же, как подростки) с детской легкостью соглашаются на правила игры, предложенные взрослыми, лишь бы эти правила не мешали чему-то другому. Вот в этом другом и лежат их подлинные интересы, там есть то, за что они готовы бороться, что отстаивать. Отвечая на вопросы об этом в интервью, восьми-девятиклассники рассказывают о пространстве личной комнаты, о свободном времени, о своем имидже и статусе в классе и среди друзей. Здесь у них есть притязания, здесь есть границы, которые они отстаивают.

Это и нужно использовать для организации переговоров как прецедента в действительности образования.

Мы можем легко увидеть три разных типа пространства в образовании – вмененное, где все задано; инициативное, где есть выбор и возможности для самостоятельности, и собственно свободное (все, что взрослые скорее назовут бездельем). Подростки хорошо понимают, что это, во-первых, разные сюжеты, а во-вторых, связанные, зависимые друг от друга. И удовлетворение их интересов в одной сфере зависит от того, как они ответят на интересы взрослых – в другой. И они точно обладают ресурсами в одной сфере и ничего не имеют в другой. (Типичный пример – семиклассники обещают учителю самостоятельно изучить тему по учебнику, чтобы он отпустил их на школьное мероприятие вместо последнего урока).

Переговоры в таких условиях должны быть устроены специальным образом –

здесь тематика прояснения интересов сторон становится отдельным предметом и должна быть освоена как самостоятельная деятельность. Это важный шаг к субъектности в переговорах. Далее в таких переговорах в самом процессе появляются притязания сторон на сферы друг друга – то есть на тот тип ресурса, который прежде принадлежал только одному из участников. Если фиксировать появление таких притязаний и оформлять их как новый интерес, то оказывается возможной организация полноценных переговоров в образовательной сфере.

Но всему этому должен предшествовать еще один шаг. Вернемся к диалогу о мультике. Ребенком обнаруживается обусловленность своего действия действиями другого, и он обращается из сферы своих интересов к интересам другого. Похоже, это и является генетически исходной формой переговоров. И поэтому обязательно должно выделяться взрослым как прецедент согласования, быть замеченным, явленным для самого ребенка и успех в согласовании должен быть присвоен (атрибутирован) именно

способу действия. Как видим, такие попытки согласования возникают довольно рано и в школьной действительности достаточно материала для оформления и предъявления ученикам сначала самого способа заключения соглашения, затем необходимости оформления интересов, согласования тематики и затем готовности отвечать за решение. На разных возрастных этапах актуальными будут разные сферы, но важен в данном случае не материал, а сам способ действия, и его нужно оформлять и даже институционализировать.

Так нам представляется линия становления переговоров от наивных и свернутых форм во взаимодействии ведущих и ведомых к переговорам как полноценной форме согласования предмета, места и условий действия двумя субъектами образовательной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по педологии 1933–1934 гг. / Л.С. Выготский. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1996.
2. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Три-вола, 1995.
3. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. – СПб., 2000.
4. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности / А.В. Толстых. – СПб., 2000.
5. Хасан Б. И. Психология конфликта и переговоры / Б.И. Хасан, П.А. Серго-манов. – М. : Академия, 2006.