Б.И.ХАСАН КОНФЛИКТ КАК ПОЗИТИВНЫЙ ФАКТОР ВЗРОСЛЕНИЯ

Возрастание внимания к конфликт как к атрибуту подросткового возраста в настоящее врем\*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.З cc.308-3I3 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 презентирующие 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 врастания 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.

1. Выход из половой неопределенности не только благодаря родовым физическим (соматическим) характеристикам и из вне приписываемым формам поведения, но з 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 х практики. Красноярск, 1989.

7 См.: Касан Б.И. Учебная деятельность и конфликтная педагогика// Психологические основы новых педагогических технологий. Москва-Волгоград,19906 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 с 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 в 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.

1. Т м, 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 катером 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.

1. 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.

1. 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 несыт 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 лыям, 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 раздельные 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 "мальчиковых" и "девчоночьих" форм поведения в конфликте, - отсюда очень распространенные ошибки в выборе стратегий конфликтного поведения, когда попытка реализовать "правильную" как-бы полеадекватную стратегию не соответствует личной ментальной ориентации.

Итак, подросток, покидая детства, обязательна 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?