
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Axiological and Personality-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environmen

В тени стремления к упорядоченности: невидимая работа психологов по разрешению школьных трудностей

Рён-Ларсен М.

Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Хейхольт Ш.

Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

В статье представлены результаты исследования деятельности педагогических психологов, работающих в школах Дании. Открытием является то, что наиболее ценная часть работы школьных психологов совершается «между делом» и «в коридоре» — в промежутке между плановыми совещаниями, тестированием и другими задачами «согласно должностным инструкциям». Исследователи описывают специфические виды работ психологов в трудных школьных ситуациях, условия их профессиональной деятельности и дилеммы, возникающие при решении профессиональных задач. Авторы отмечают, что творческая, исследовательская и контекстно-ориентированная работа, направленная на организацию сотрудничества различных сторон, входит в противоречие со стандартизированным регламентом работы, занимающим основную часть рабочего времени психолога, в то время как реальные решения сложных задач кроются в неформальном общении, сотрудничестве, изучении социальных условий и анализе школьных проблем. Выбирая между тем, что должно, и тем, что нужно, психолог оказывается в ситуации профессионально значимого выбора и в конфликтной ситуации с самим собой, что приводит к необходимости постоянно прояснять собственное положение и условия своей работы.

Ключевые слова: деятельность школьного психолога, сотрудничество, социальные условия, социальная практика, школьные трудности, конфликты, «коридорная работа», «работа между делом».

Для цитаты: Рён-Ларсен М., Хёйхольт Ш. В тени стремления к упорядоченности: невидимая работа психологов по разрешению школьных трудностей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 4. С. 30–44. DOI:10.17759/bppe.2021180403

In the Shadow of the Desire for Orderliness: the Invisible Work of Psychologists to Resolve School Difficulties

Maja Røn Larsen

Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Charlotte Højholt

Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

The article presents the results of a study of the activities of educational psychologists working in Danish schools. The discovery is that the most valuable part of the work of school psychologists is done “in between times” and “in the corridor” — in the interval between scheduled meetings, testing and other tasks “according to job descriptions”. The researchers describe the specific types of psychologists' work in difficult school situations, the conditions of their professional activities and the dilemmas that arise when solving professional problems. The authors note that creative, research and context-oriented work aimed at organizing cooperation between various parties is in conflict with the standardized work schedule, which occupies the bulk of the psychologist's working time, while real solutions to complex problems lie in informal communication, cooperation, studying social conditions and analyzing school problems. Choosing between what should and what is needed, the psychologist finds himself in a situation of professionally significant choice and in a conflict situation with himself, which leads to the need to constantly clarify his own situation and the conditions of his work.

Keywords: activity of a school psychologist, cooperation, social conditions, social practice, school difficulties, conflicts, “corridor work”, “work between tasks”.

For citation: Røn Larsen M., Højholt Ch. In the Shadow of the Desire for Orderliness: the Invisible Work of Psychologists to Resolve School Difficulties. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 30–44. DOI:10.17759/bppe.2021180403 (In Russ.).

Вместо предисловия

В рамках одного научного проекта мне¹ довелось провести наблюдение за работой школьного психолога в течение всего ее рабочего дня: от первой встречи в 8 утра в кабинете Психолого-педагогической службы² и до последнего собрания с руководством школы и Ресурсным центром школы, которое закончилось в 16:15.

В течение этого дня психолог:

- провела встречу с двумя учителями и логопедом, с которыми решался вопрос о возможности зачисления ученика в логопедический класс;
- протестировала четвероклассника, который отстает в учебе;
- приняла участие в обсуждении вопроса о выделении дополнительного финансирования для работы с детьми с повышенной тревожностью;
- в конце дня участвовала в общем совещании-консультации, организованном для семьи школьника, испытывающего трудности в обучении. На него были приглашены специалисты разного профиля — семейный консультант, социальный работник, директор школы, учитель, воспитатель группы продленного дня и вспомогательный персонал.

Все это были встречи запланированные, подготовленные, проходившие в соответствии с рабочим графиком.

Когда мы с психологом просматривали мои записи наблюдений, мы увидели, что плановые дела — это далеко не полный список работ, реально выполненных ею за день. Более того, качество работы психолога в делах «по плану» зависело от других видов работ, которые делались психологом в течение дня. Этим видам работ мы дали название «работа между делом» (*mellemrumsarbejde*)³ и «коридорная работа» (*corridor-casework*)⁴.

В перерывах между плановыми заданиями психолог, как выяснилось, тоже работает. Так, психолог:

- звонила обеспокоенным родителям «трудного ребенка», расспрашивая их, как идут дела, и готовила их к совместному заседанию с администрацией школы и советниками муниципалитета;
- «поймала» в коридоре вечно занятого директора школы и обсудила с ним вопрос о дополнительной помощи детям с трудностями в обучении, а также о сложных отношениях в одном из классов, в котором ей предстоит начать работу с «проблемными» девочками;
- провела консультацию с учителями о том, как общаться с коллегами, испытывающими стресс, какие последствия имеет перегруженность на работе и как важно научиться распределять обязанности в учительском коллективе;
- провела анализ проблем, возникших в одном из классов, обсудила их с учениками, учителями и родителями и предложила возможные решения.

Помимо этого психолог координировала работу по подготовке комплексного многопрофильного совещания, на которое были приглашены детский психиатр, сотрудники школы и родители, и вместе с ними изучала возможности разрешения проблемы.

¹ Наблюдения вела Майя Рён-Ларсен (Maja Røn Larsen) в рамках научного проекта “Children’s inclusion in school as conflictual collaboration between families, teachers, school-leaders and legislation”.

² Психолого-педагогическая служба в Дании организована так, что работодателем школьных психологов является муниципалитет, в то время как рабочее место находится в школе, которая за ними закреплена.

³ Слово *mellemrumsarbejde* представляет собой авторский термин, состоящий из трех слов: *mellem* — между, *rum* — пространство, *arbejde* — работа; таким образом, понятие означает работу в перерывах между чем-то. — *прим. переводчика*.

⁴ Слово *Corridor-casework* (коридорная работа) употребляется авторами на английском, а не на датском языке, причина этого поясняется авторами в статье. — *прим. переводчика*.

Все это происходило в «постоянном движении» — то тут, то там: по телефону, в неформальном общении в учительской, в школьном фойе, в своем кабинете, в коридоре. Это была незаметная для других, «невидимая» работа психолога, не описанная в регламенте, не обозначенная в рабочих планах.

Введение

Когда психологи работают с детьми, оказавшимися в трудной школьной ситуации, работа идет в разных, но взаимосвязанных контекстах. То, как дети ведут себя, как они участвуют в школьной жизни, как учатся и развиваются, определяется многими факторами, и, в том числе, это зависит от конфликтов между субъектами, которые включены в организацию школьной жизни.

Цель исследования, отраженного в данной статье, состояла в том, чтобы изучить социальные ситуации, с которыми связаны личные дилеммы субъектов школьной жизни, определить причины трудностей, условий их возникновения и преодоления. А. Стеценко [42], вслед за Л.С. Выготским [45], сформулировала и обосновала тезис о том, что люди неотделимы от своего социального и культурного контекста. Согласно А.Н. Леонтьеву, действия людей, их поступки необходимо понимать с учетом их включенности в социальные контексты, а отдельно взятое действие рассматривать как часть общего дела, деятельности, совершаемой совместно с другими участниками [26].

В свете этих представлений действия детей и включенных в их жизнь взрослых должны осмысливаться с точки зрения их участия в социальной практике. Наш анализ опирается на теорию деятельности с акцентом на участие человека в конкретной культурно-исторической практике [4; 14; 24; 25; 43], а участие человека в социальной практике рассматривается как субъективный способ соотнесения с историческими и структурными условиями [6; 7; 8; 15; 38; 39].

Данный аналитический подход фокусируется на условиях повседневной жизни и взаимодействии людей; подчеркивается, что именно здесь находятся ресурсы / инструменты / возможности для положительных изменений и развития.

Если посмотреть на деятельность школьного психолога с этой стороны, то можно увидеть, что его вклад в работу с детьми, испытывающими трудности в школе, выходит далеко за пределы индивидуального консультирования ребенка. Усилия психолога, по большому счету, направлены на изучение социальных ситуаций и на поиск возможностей для решения проблем во взаимодействии с другими участниками событий. Школьный психолог вносит существенный вклад в работу с условиями развития ребенка и организацию сотрудничества между взрослыми, имеющими влияние на ситуацию ребенка [16; 34].

В данной статье мы рассмотрим специфические виды работы психолога, о которых ранее не было известно. Это — отдельный вид работ, незаметный для окружающих, — полная непредсказуемости и совершенно необходимая деятельность психолога, связанная с изучением условий развития, которая обычно остается в тени должностных инструкций, регламентированных процедур обследования, планов и стандартных заданий. Мы уделим внимание дилеммам в работе школьного психолога, изучение которых было бы невозможно без подробного знакомства с реальным содержанием его деятельности, а также затронем вопрос конфликтов в школьной жизни и связанного с ними феномена «смещения проблемы», когда ответственность за трудную ситуацию перекладывается с одного жизненного контекста ребенка на другой.

Понимаем, что наша статья бросает, некоторым образом, вызов общепринятым представлениям о работе школьного психолога и ставит под сомнение тезис, что основная задача психолога — определить, что с ребенком не так. Последнее выражается в запросах, которые многие психологи получают от учителей и руководства школ. В практике психолога постоянно встречается ситуация, когда учитель подходит с просьбой провести наблюдение за ребенком, поведение

которого воспринимается как девиантное: «У меня есть один мальчик в классе, с ним что-то не так. Я бы хотела, чтобы вы понаблюдали за ним».

Нередко перед психологом ставят целый ряд задач по тестированию тех или иных детей. Это одна из тем, которую поднимают многие школьные психологи. Дело не в том, что такие задачи не должны появляться в работе психологов. Конечно, анализ индивидуального развития ребенка может служить основанием для поиска подходящих решений и конструктивных предложений со стороны школы. Вопрос в том, что подобными задачами далеко не исчерпывается список реальных дел, в которых психологу приходится находить решение. Работа психолога над созданием возможностей для развития «ребенка с трудностями» связана со многими другими задачами, которые никак не обозначаются, не формулируются, но, тем не менее, именно они являются важнейшей частью его профессиональной деятельности.

В ходе исследования, посвященного анализу деятельности школьных психологов в различных муниципалитетах, мы сделали описание рабочего дня психологов и взяли у них интервью. На основании этих материалов мы ввели два новых понятия, которые описывают специфику деятельности психолога в школе: «работа между делом» и «коридорная работа» [36]. При помощи этих понятий мы постарались описать тот невидимый объем работы и те процессы, которые занимают значительную часть времени, а также исследовательские и организационные задачи, которые решает школьный психолог в сотрудничестве с другими действующими лицами, чтобы достичь более глубокого понимания трудностей ребенка и найти способы релевантного и возможного влияния на ситуацию. Мы сами не очень удовлетворены предложенными нами терминами, поскольку формулировка «работа между делом» может восприниматься как что-то, что просто происходит между другими занятиями, что совершенно не так.

«Работа между делом» идет постоянно: во время совещаний, в процессе наблюдений, в ходе тестирования и т. д. «Работа между делом» означает, что психолог всегда стремится к поиску возможностей в конкретной непредсказуемой жизненной ситуации, вместо того чтобы только отрабатывать стандартный алгоритм действий. В «работе между делом» психологу нужно быть гибким, обладать исследовательским мышлением и навыками, а также быть хорошо организованным, чтобы решать профессиональные задачи по созданию условий для нахождения наилучших возможных решений.

Когда мы используем второе понятие — в англоязычной версии это «corridor casework» («коридорная работа»), мы имеем в виду, что часть этой работы происходит за рамками кабинета психолога: в школьных коридорах, в учительской и т. д., — для того чтобы найти нужных людей в нужное время, для выстраивания шагов последующих действий, для создания возможности в различных, часто сложных и наполненных конфликтами процессах, касающихся конкретного ребенка или класса [36]. По сравнению с английским в датском языке термин «разговор в коридоре» имеет несколько другой оттенок (а именно — скрываемой, замаскированной коммуникации), который совершенно неуместен в данном контексте. Поэтому мы используем выражение на английском языке.

Итак, речь идет не о «скрытой» работе, а о работе, которая во многих отношениях формирует необходимую основу для поиска решений. Важно и то, что термин «коридор» имеет отношение к пространствам, которые соединяют другие пространства, это то, что дает доступ к чему-то новому, а также что «коридоры» — это «соединительные звенья», все сказанное точно указывает на те значения, которые мы стремимся передать.

Почему важно выделять эти аспекты профессиональной деятельности школьного психолога? Потому что в какой-то момент именно они оказываются центральными для всего цикла работы с «проблемными» детьми, несмотря на то, что именно эти усилия психолога часто незаметны на фоне всеобщего «стремления к упорядоченности» (ordningslængslen). Употребляя это понятие,

мы имеем в виду то, что как на государственном и муниципальном уровнях, так и в школе имеет место ярко выраженное стремление администрации к контролю, жесткому регламенту в отношении принимаемых решений. Фрустрация от столкновения с проблемами детей приводит к тому, что оценка качества работы психолога сводится к использованию им стандартизированных методик [36; 37].

Наполненное противоречиями сотрудничество различных звеньев школьной жизни кажется беспорядочным в том смысле, что содержит элемент непредсказуемости — неизвестно, где и когда возникнут трудности или, напротив, появятся возможности в процессе бесчисленных взаимодействий как внутри, так и «около» школьной повседневной жизни. Проведенные нами наблюдения показывают, что для понимания и решения сложных школьных проблем эффективно работает постоянное гибкое, исследовательское сотрудничество — сотрудничество, в котором психолог занимает очень важную и, в то же время, полную дилемм позицию.

В данной статье мы представим некоторые результаты нашего эмпирического исследования и обозначим ряд теоретических позиций и концептуальных «идей развития», к пониманию которых мы пришли на его основе.

Далее коснемся непростого вопроса. Представления о том, что такое школа и какой она должна быть, — в значительной степени определяют условия школьной жизни детей, а также поведение взрослых, включенных в эту жизнь. Мы сосредоточимся на работе психологов и на сотрудничестве, которое они организуют между разными сторонами — в целях улучшения этих условий. Такую работу и сотрудничество мы оцениваем как огромный вклад в решение школьных проблем.

Наш проект о работе школьных психологов является частью большого комплексного проекта, в рамках которого изучались возможности сотрудничества различных участников процесса — родителей, учителей, педагогов, администрации школы, психологов, представителей государственного управления, законодателей. И в данной статье мы опираемся на весь полученный материал. Исследование базируется на результатах, полученных в ходе включенных наблюдений, интервью с психологами и специальных встреч «по обмену мнениями» [18; 23].

Трудности в школьной жизни и процессы сотрудничества в широком контексте

Наблюдая и изучая в течение многих лет взаимосвязь между трудностями ребенка в школе и ролью причастных взрослых, мы обнаружили, что действия взрослых иногда выглядят, мягко говоря, непонятными, и в них можно заметить тенденцию к провоцированию проблем детей в их повседневной школьной жизни [23; 32; 34; 35]. Подобным образом описывают свое удивление и психологи, когда, казалось бы, очевидные возможности педагогами не используются. Например: «Почему учитель не может просто выйти на перемене, когда создалась конфликтная ситуация?» или «Как это может быть, что директор школы сам способствует эскалации конфликта с отцом ребенка вместо того, чтобы встретиться с ним и поговорить?»

Дело в том, что, как и в случае с «детьми с отклонениями в поведении», невозможно понять поведение само по себе — нужно изучить социальный контекст ситуации (в самом широком смысле), в котором проявляется девиантное поведение и частью которого оно является. Необходимо проанализировать, насколько оправданны те или иные поступки и действия, а не рассматривать поведение ребенка изолированно от контекста.

Переход от концепции поведения к концепции действия позволит анализировать поступки с точки зрения их смысла в контексте социальной практики, чтобы схватить суть проблемы, понять вклад различных сторон в «общую картину» и помочь разрешить какую-либо сложную ситуацию детей.

Это та часть работы психолога, исследовательская по сути, которая состоит в том, что психолог изучает условия и возможности каждого субъекта, вовлеченного в ситуацию, и анализирует дилеммы, стоящие перед ним. Психолог реконструирует «цепочку причинных обоснований», которые определяют действия вовлеченных сторон (о концепции причинных обоснований, условий и участия см.: [6; 16; 17]).

Каковы причины, по которым тот или иной включенный в ситуацию человек делает то, что он делает? Как эти причины соотносятся с его собственными задачами и условиями? Анализ причин действий и поведения создает возможность уловить специфику условий для разрешения конфликтной ситуации (например, разрешить проблему с посещением школы тем или иным учеником) [35].

Если именно это является главным в работе психолога, то следующий вопрос будет таким: что же нужно изменить, чтобы находить решения в трудных ситуациях школьной жизни? Вместо того чтобы делать предметом психологических интервенций поведение и действия отдельных участников, целесообразнее прибегнуть к исследовательской практике по прояснению «цепочек причинных обоснований». Понимание этого создает иной подход к разрешению проблем: сосредоточение на условиях, которые порождают эти действия.

Как отметил один из психологов в связи с ситуацией проблемного мальчика: «Возможно, вопрос в его повышенной тревожности или у него психиатрическая проблема, но также есть проблема в отношениях в классе. И очевидно влияние некоторых родителей, у которых есть предубеждения по отношению к особенным детям». Речь здесь о том, что зачастую в испытываемые ребенком сложности «вносят свой вклад» сразу множество факторов, и тем самым складываются условия, которые выходят за пределы проблем одного ребенка [19; 21; 23]. Поэтому мы всегда должны интересоваться социальными процессами, которые детерминируют условия появления конкретного расстройств поведения [40].

Верно, что у психолога не всегда есть возможность изменить условия, которые приводят к появлению проблемы. Например, нет возможности предотвратить ситуацию со сменой учителя в связи с декретным отпуском или по болезни. Тем не менее, важно обращать внимание на такие моменты, их значимость для конкретного ребенка, уметь привлечь задействованные лица и, в сотрудничестве с ними, предотвратить потенциально трудную ситуацию.

Как заметил другой психолог: «Не думаю, что так уж необходимо иметь одного и того же учителя весь период обучения. Но у ребенка есть потребность в учителе, который владеет ситуацией в классе и способен взять на себя ответственность за происходящее, учителе, который показывает детям, что все нормально: “Сейчас происходит то-то и то-то, и скоро мы будем делать это и то”. То есть его поведение, его отношение демонстрируют, что ситуация под контролем. Это то, что часто упускают из виду».

Категоризация проблемы «трудного ребенка» как индивидуальной, личной проблемы ребенка только усугубляет эту проблему. Большое значение имеет то, как каждый из причастных понимает ситуацию «трудного ребенка»: какие он имеет представления о том, что движет ребенком, что происходит в его ближайшем окружении? Важно знать, как другие люди могут повлиять на ситуацию и видят ли они себя частью проблемы.

Понимание социальной ситуации, в которую включен «трудный ребенок», помогает взглянуть на проблему ребенка под разными углами зрения. Можно увидеть новые решения и возможную положительную динамику развития ситуации, если учесть условия, которыми она была порождена. И именно здесь психологи могут сыграть ключевую роль.

Работа школьного психолога по созданию условий для сотрудничества

То, как организована работа психологов в Дании, заметно отличается от муниципалитета к муниципалитету [33]. Поэтому нельзя сказать однозначно, что представляет собой работа школьного психолога. Тем не менее, есть нечто общее — это организация возможности для изучения условий и сбор информации об условиях социальной жизни детей, сведений о роли других участников событий, их влияния на ребенка в различных взаимоотношениях в разных контекстах.

Психолог имеет доступ к информации о ребенке, о его положении в школе, о его семье, о его жизни за пределами школьного обучения — в центрах досуга и т. п. Психолог, в большинстве случаев, знаком с институциональным контекстом, в который включены различные участники, понимает установленные в нем требования, подчас являющиеся источником дилемм для тех или иных участников — учителей, руководителей школ и других профессионалов из ближайшего социального окружения ребенка. Это означает, что у психолога есть особые возможности для умозаключений, установления связей между явлениями и проблемами, требованиями и ответственностью, имеющими значение для тех или иных участников, будь то школа, органы управления или семья.

Изучая условия жизни ребенка с разных сторон, мы получаем доступ к комплексному пониманию школьных трудностей, которые связаны с влиянием других людей, а не просто являются проблемой того или иного ребенка. Исследовательский взгляд психолога направлен на сложные социальные контексты, которые касаются как детей, так и взрослых, вовлеченных в ситуацию [12].

Если мы посмотрим на школу в данном контексте, то заметим, что работа по устранению проблем «трудного» ребенка будет связана с созданием возможностей для изменений его жизни с учетом разных факторов, действующих как в какой-то конкретной ситуации (например, в классе), так и во многих других случаях, в зонах их пересечений — во взаимодействии семьи и школы, в сотрудничестве родителей детей в целях поддержания дружеской атмосферы в классе, в совместной деятельности и общении детей в школе и во внешкольной жизни.

Таким образом, в работе школьных психологов есть потенциал для разрешения тех дилемм, с которыми обычно работают психотерапевты. Этот потенциал не всегда бывает реализован, к сожалению. Психологи и учителя отмечают, что порой им хотелось бы знать больше о жизни детей, чтобы их помощь ребенку была более результативной. И те, и другие говорят, что им важно иметь представление о влиянии на самочувствие ребенка определенных событий, которые происходят в школьной жизни: таких как смена классного руководителя, конфликт на футбольном поле во время перемены или разлад между девочками во время постановки театрального представления, который перерос в конфликт во всем девичьем сообществе в классе, и т. п.

Парадокс заключается в том, что школьные психологи, понимая ценность сотрудничества, не могут эту работу полноценно осуществлять, потому что регламентированная нагрузка настолько велика, что не позволяет им заниматься наблюдениями и изучением из-за того, что от них постоянно чего-то ожидают и требуют [10; 35; 44].

Далее в статье мы более подробно рассмотрим то поле, в котором проходит работа школьного психолога, обсудим, какое место может занимать работа с конфликтами в школьной среде. А затем обратимся к способам управления этим полем и рассмотрим, как вышеупомянутое стремление к упорядоченности затмевает те особые ресурсы школьных психологов, о которых мы говорили выше.

Социальные конфликты и условия понимания школьных трудностей

Когда мы размышляем о профессиональных задачах тех или иных специалистов, имеющих отношение к школе, то видим, что их нельзя четко отделить друг от друга [7; 8]. Учителя, выполняя свои профессиональные обязательства по обучению и воспитанию, в то же самое время

включены в социальные взаимодействия. Они должны быть в курсе того, как ученики функционируют в определенных отношениях, как ребенок чувствует себя в сложной ситуации, что можно сделать для него и т. д. Таким образом, у учителя есть потребность опираться в своей работе на знания из разных «источников», задействовать множество различных точек зрения и постоянно работать над согласованием противоположных мнений.

В то время как все субъекты учебно-воспитательного процесса должны объединяться в социальной практике, на деле они часто разделяются, вступая в конфликты друг с другом по разным вопросам школьной жизни.

В работе над тем, чтобы добиться положительных изменений в трудных школьных ситуациях ребенка, мы должны уметь увидеть связь с конфликтами в окружающей его среде, с противоречиями, с которыми как дети, так и взрослые сталкиваются в школе, и постараться создать новые условия, подходящие для сотрудничества. Иногда примирить позиции оказывается невозможно — давление противоречий становится непомерно большим, чувство бессилия берет верх, разваливаются отношения сотрудничества и уменьшаются шансы положительного влияния на развитие событий. Именно в таких ситуациях, как правило, вызывают психолога.

В этой связи вы как психолог можете помочь создать условия для исследовательского сотрудничества участников — сотрудничества, направленного на выстраивание согласованных действий и налаживание совместной работы во многих системах отношений, существующих в школе. Как мы отмечали ранее, работа психологов не ограничена каким-то отдельно взятым местом, а происходит в различных областях жизненного пространства ребенка. Это создает особые возможности для понимания отношений и тех тупиковых ситуаций, в которых оказался «зажатым» «трудный ребенок». Однако, возможности порой превращаются в скрытые конфликты, когда вместо анализа сложной социальной жизни ребенка психолог вынужден концентрироваться на изолированной работе с его личной проблематикой.

Подчеркнем, что условия не являются однозначными и независимыми от того, как мы их воспринимаем. В психологии субъекта известно, что для каждого участника социальной практики характерно субъективное отношение к своим условиям, поэтому одни и те же условия имеют разное значение для разных участников, а также сами условия меняются в процессе их изучения и становятся иными, когда мы развиваем их понимание [6]. В обычной жизни мы часто являемся условиями друг друга, и именно поэтому наши способы взаимодействия и понимание наших различий так важны.

Вместе с тем, было бы заблуждением думать, что мы можем изменять условия до бесконечности по собственному усмотрению. Условия исторически детерминированы и связаны с практикой [25]. И школа здесь хороший пример. У школы есть свои собственные определенные исторические и социальные задачи, независимо от того, как каждый из нас их понимает. Не имеет смысла работать с отдельными «отношениями» [27], нужно воспринимать себя так, что «мы вместе» в этой ситуации и, следовательно, наши отношения так или иначе связаны между собой — у нас есть общее дело [2; 3; 20]. Иными словами, нас должно интересовать содержание проблем. Однако проблема выглядит по-разному с разных точек зрения, поэтому, чтобы понять ее, необходимо привлекать тех, кто по-другому переживает ту же ситуацию и может благодаря этому внести свой вклад в ее разрешение.

Совещания-консультации, проводимые в школе относительно конкретного «трудного» ребенка, предполагают участие разных специалистов, которые могут не знать ни самого ребенка, ни его одноклассников, ни социальных условий в школе, и поэтому обсуждения часто касаются одного этого ребенка, взятого изолированно от системы отношений, в которую он включен [34].

Тот факт, что каждая сторона может внести свою лепту в рассмотрение ситуации «трудного» ребенка, не означает, что каждой из них удастся сделать что-то, чтобы повлиять на ситуацию.

Например, на детское сообщество, на сотрудничество с родителями или на потерю учителем управления классом. Тем не менее, если принять во внимание конкретные условия повседневной жизни ребенка, то можно более гибко подойти к вопросу, по-разному помогая ему в различных жизненных ситуациях. Вызов будет заключаться в том, чтобы соединить различные аспекты школьной жизни, а не отделять их друг от друга, воспринимая как «неуправляемые конфликты» и «несовместимые принципы» [20].

Работа такого рода предполагает внимание именно к условиям, а реальное согласование условий происходит где угодно, но только не на официальных встречах, не в документах и не в практиках оценивания. Наблюдая за психологами, мы пришли к выводу, что их вклад в решение проблем «трудных детей» далек от предсказуемости и единообразия, а эффективность их работы не определяется следованием стандартизованным процедурам. Психологи, занимаясь исследованием ситуации, способствуют объединению усилий различных участников процесса, пытаются находить точки соприкосновения между их противоречивыми условиями и сводить воедино вклады разных людей в решение проблемы.

В тени «стремления к упорядоченности»

Стремление к упорядоченности характерно для различных типов профессионалов, но особенно свойственно тем, кто занимается административной, управленческой и правовой деятельностью, — стремление контролировать все процессы, взаимодействие сотрудников и их работу, чтобы быть уверенными, что все идет должным образом [36]. Область работы с детьми, испытывающими трудности, — это такая область, в которой приходится иметь дело с выраженными проблемами и острыми переживаниями как ребенка и его семьи, так и специалистов [9; 10; 29]. При возникновении трудностей «под прессом» оказывается сразу несколько заинтересованных сторон — и это не только дети и семьи, но и учителя, психологи и администрация школы [21]. Несмотря на все прилагаемые усилия, бывает сложно организовать работу таким образом, чтобы сотрудничество разных специалистов и структур было успешным, и это, не в последнюю очередь, из-за заформализованной рабочей нагрузки [11; 43; 44]. При таком перекрестном давлении разнообразных задач и должностных предписаний стремление к стандартизованным процедурам, которые могут обеспечить более планомерные действия и непрерывность в рабочем процессе, более чем понятно.

Однако в ходе нашего интервью психологи высказывали сомнения относительно эффективности фиксированных схем проведения совещаний и приводили примеры, когда следование принятому алгоритму заводило в тупик. Отмечалось, в частности, что сотрудничество по поводу конкретной ситуации с «трудным ребенком» не должно быть привязано только к запланированным заседаниям, потому что пока ты находишься в вынужденном бездействии, ожидая встречи специалистов, ты упускаешь возможности оказания реальной, своевременной помощи ребенку. Особое беспокойство вызывает то, что присутствующие на таких совещаниях специалисты обычно не знакомы с положением дел, по которым они принимают решения. Так, на практике регламент чаще мешает, чем помогает в поиске конкретных шагов по установлению сотрудничества между лицами, способными реально повлиять на ситуацию [31].

Стремление к упорядоченности требует заблаговременного планирования, унификации и стандартизации процедур. Но школьные трудности возникают незапланированно и настолько сложны, что для их понимания и разрешения всякий раз необходимы внимательное изучение вопроса и гибкий подход.

Работа психологов «в коридоре» и «между делом» является частью этих процессов поиска актуальных и релевантных данному случаю решений. Но эта работа не вписывается в схему плановых мероприятий, не соответствует требованиям единообразия, стандартизации и измеримости и поэтому остается незаметной. Бесценная невидимая работа психолога сбрасывается со

счетов, несмотря на то, именно эта работа обеспечивает успех и открывает новые возможности в решении сложных вопросов.

Об условиях профессиональной деятельности психологов

Творческая, исследовательская и контекстно-ориентированная работа, которую психологи выполняют каждый день, сталкивается с формализованными требованиями регламента, что порождает «конфликт приоритетов» в профессиональной деятельности, суть которого в том, что психолог вынужден выбирать между работой по стандартному плану и гибким подходом к решению задач. В ежедневном «конфликте приоритетов» такой выбор сам по себе уже становится проблемой, которая приумножается существующим в школе «как таковой» конфликтом, который обычно сопровождает решение сложных социальных задач.

Дело в том, что в поиске способов разрешения школьных трудностей ответственность за решение проблемы часто перекладывается между лицами, задействованными в трудной ситуации. Типичная ситуация, когда поиск сводится к тому, чтобы найти крайнего, и анализ упирается в вопросы: кто виноват? кто должен за это ответить? В конфликтных ситуациях психолога используют для доказательства правоты или вины какой-либо из сторон: «мать идет к психологу... понятно, в чем дело», показывая, что причина проблемы в семье, а не в школе. Перекладывание ответственности нередко становится «официальной повесткой дня» плановых совещаний, в то время как конструктивная работа по организации сотрудничества вовлеченных сторон, как правило, осуществляется психологом за пределами рабочего графика — «между делом».

Мы не утверждаем, что психологу не надо работать с личным запросом в индивидуальном ключе. Вопрос в том, чтобы не отделять проблему от условий, в которых она существует. Все больше исследований показывает, что психологический язык, психодиагностические категории, измерения и технологии тестирования представляют собой влиятельный язык, который, став доминирующим, определяет ракурс рассмотрения трудностей, скрывая реальные причины и конфликты, частью которых эти трудности являются [1; 22; 24; 29; 33].

Следует признать тот факт, что сфера работы школьных психологов — конфликтна, и не по причине чьих-либо ошибок, а потому, что социальная жизнь по сути своей конфликтна, особенно когда речь идет о таком общественном институте, как школа, которая, кстати, является предметом политических разногласий, что не может не отражаться на характере ее работы и жизнеспособности [2; 20]. В то же время разногласия есть и в том, как понимаются проблемы — и в психологической практике, и в психологической теории. Многие дилеммы психолога связаны с этими базовыми конфликтами из-за различий в понимании природы проблем и разных ожиданий от психолога. Зачастую само разрешение такого «спора» становится одной из его задач.

Насколько противоречия в школьной жизни будут сглаживаться и разрешаться, зависит от того, насколько вовлеченным субъектам удастся договориться друг с другом. Однако, само налаживание отношений сотрудничества становится проблемой, когда кто-либо из участников трудной ситуации чувствует угрозу — например, в связи с давлением со стороны родителей, тревожностью ученика или его агрессивным поведением и т. п.

Психолог должен, с одной стороны, поддерживать принципы инклюзивности в образовании, способствовать включению ребенка в систему отношений, а с другой стороны, у него есть обязанность проводить определенные тестирования и принимать решения, которые закрепляют за ребенком статус «особенного». И тем самым психолог рискует «помочь» его исключению. Как видим, помощь может быть как помощью, так и частью новой проблемы ребенка, которую мы называем «парадокс инклюзии» (inclusion paradox) [13; 22; 36]. Полагаем, психолог в своей работе всегда будет иметь дело с этим парадоксом.

Таким образом, научный проект, результаты которого мы представили в этой статье, был посвящен как изучению школьных трудностей с различных сторон, анализу того, частью каких дилемм, противоречий и конфликтов они являются, так и особенностям работы психолога, а также условиям деятельности школьного психолога как специалиста.

В арсенале психологов есть практический опыт, а также теории и концепции, объясняющие, как те или иные условия взаимодействуют между собой в жизни конкретного человека. Например, травма головного мозга имеет также и социальный смысл, потому что в социуме устанавливаются условия, определяющие особенности участия такого человека в социальной жизни. Очевидно, что психолог находится в двойственном положении: нужно быть гибким, уметь исследовать проблему с разных сторон и, в то же время, он обязан следовать стандарту обследования, предполагающему объективные результаты.

Это то противоречие, которое невозможно преодолеть раз и навсегда, с которым психологу приходится «бороться» ежедневно и к которому ему нужно как-то приспособливаться. Сам факт признания этого противоречия, принятие его мы рассматриваем как движение в сторону изменения, как шаг к тому, чтобы сместить акцент с работы в индивидуальном ключе на исследовательское сотрудничество в системе значимых отношений.

Школьный психолог сделает гораздо больше, если вместо бесконечного тестирования школьников будет проводить анализ школьной жизни в сотрудничестве с другими людьми. В процессе сотрудничества повышается чувствительность к улавливанию неожиданных возможностей для поступательного развития ситуации. Например, случайно может что-то важное открыться, когда вы наблюдаете «проблемного» ребенка с точки зрения его способностей к чему-либо: в его хобби или в ситуациях, когда он участвует в общественно полезном деле. Возможности открываются, когда мы наблюдаем за ребенком в системе его отношений и при изучении нескольких детей из класса.

Позиция психолога, условия его профессиональной жизни позволяют ему исследовать социальную историю проблемы ребенка — процессов, предшествующих ей. Например, вызывает удивление, что ребенок изолируется от класса. Однако такое поведение становится понятным, если посмотреть на эту ситуацию в свете произошедших в классе конфликтов или если посмотреть на проблему глазами других задействованных в ней участников [40].

Огромное значение для понимания имеет учет действий других людей в ответ на социальные ситуации, их мотивы и общие условия жизни (такие, как потребность в принадлежности к группе, страх быть отвергнутым, переживания от ощущения себя не таким, как все). Понятно, что детям и взрослым нужно работать вместе над решением многих проблем школьной жизни. Но и в этом сотрудничестве могут возникнуть трудности, потому что, когда нам кто-то непонятен, мы склонны отказываться от усилий понять человека, заведомо определяя его поведение как девиантное.

Так сложилось исторически и продолжает поддерживаться традиционными психологическими теориями, что психолог призван понимать и исправлять индивидуальное поведение — изучать его предпосылки и давать рекомендации по его изменению. На наш взгляд, пришло время перейти от изучения «загадочного» поведения «трудного ребенка» к изучению условий, ситуаций и возможностей лиц, вовлеченных в процесс решения проблем. Мы обосновываем целесообразность движения в работе школьного психолога в направлении от работы над изменением поведения отдельного человека, искусственно изолируемого от его жизненного и социального контекста, к работе над изменением условий, отношений и социокультурных ситуаций, частью которых он является.

References

1. Attard S., Mercieca D., Mercieca D.P. Educational psychologists' report-writing: acts of justice? *International Journal of Inclusive Education*, 2016. Vol. 20, no. 9, pp. 962–974. doi:10.1080/13603116.2016.1139194
2. Axel E. Conflictual cooperation. *Nordic Psychology (Online)*, 2011. Vol. 20, no. 4, pp. 56–78. doi:10.1027/1901-2276/a000045
3. Axel E., Højholt C. Subjectivity, conflictuality and generalization in social praxis. In C. Højholt, E. Schraube (eds.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*. Cham, Switzerland: Springer, 2019, pp. 23–40. doi:10.1007/978-3-030-29977-4_2
4. Daniels H., Hedegaard M. (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education — Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum, 2011.
5. Dreier O. *Subjectivity and Social Practice*. 2nd ed. Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus, Denmark, 2003.
6. Dreier O. *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press, 2008.
7. Dreier O. Intervention, evidence-based research and everyday life. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, Y. Haosheng (eds.), *Theoretical Psychology. Global Transformations and Challenges*. Concord, Ontario: Captus Press Inc., 2011, pp. 260–269.
8. Dreier O. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 2011. Vol. 63, no. 2, pp. 4–23. doi:10.1027/1901-2276/a000030
9. Edwards A., Lunt I., Stamou E. Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal*, 2010. Vol. 36, no. 1, pp. 27–45. doi:10.1080/01411920902834134
10. Farrell P. School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 2004. Vol. 25, pp. 5–19.
11. Farrell P. Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. XXI, no. 3, pp. 293–304.
12. Fleer M., Hedegaard M. Children's development as participation in everyday practices across institutions. *Mind, Culture and Activity*, 2010. Vol. 17, pp. 149–168. doi:10.1080/10749030903222760
13. Hamre B. F., Morin A., Ydesen C. Optimizing the educational subject between testing and inclusion in an era of neoliberalism: Musings on a research agenda and its future perspectives. In B. Hamre, A. Morin, C. Ydesen (eds.), *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*. London: Routledge. Routledge Research in International and Comparative Education, 2018, pp. 254–261.
14. Hedegaard M., Chaiklin S., Jensen U. J. Activity theory and social practice: An introduction. In M. Hedegaard, S. Chaiklin, U. J. Jensen (eds.), *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999, pp. 12–30
15. Holzkamp K. Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube, U. Osterkamp (eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2013, pp. 233–341.
16. Højholt C. Cooperation between professionals in educational psychology: children's specific problems are connected to general problems in relation to taking part. In H. Daniels, M. Hedegaard (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education: Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum Press, 2011, pp. 67–86.
17. Højholt C. Children's perspectives and learning communities. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. Skær Ulvik (eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives*. 2nd ed. Charlotte: Information Age Publishing, 2018, pp. 93–111.
18. Højholt C., Kousholt D. Participant observation of children's communities: Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative Research in Psychology*, 2014. Vol. 11, pp. 1–19. doi:10.1080/14780887.2014.908989
19. Højholt C., Kousholt D. Children participating and developing agency in and across various social practices. In M. Fleer, B. van Oers (eds.), *International Handbook of Early Childhood Education*. 2nd ed. Dordrecht: Springer. Springer International Handbooks of Education Series, 2018, pp. 1581–1597. doi:10.1007/978-94-024-0927-7_82

20. Højholt C., Kousholt D. Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 2020. Vol. 30, no. 1, pp. 36–55. doi:10.1177/0959354319884129
21. Højholt C., Røn Larsen M. Sociale interventioner og konflikter i skolelivet = Social interventions and conflicts in school life. In J. Krøjer, K. Dupret (eds.), *Social Intervention: Meningsfuld indgriben i menneskers liv = Social Intervention: Meaningful Intervention in People's Lives*. Frederiksberg: Frydenlund Academic. Menneskelig udvikling, deltagelse og social forandring, 2016, no. 1.
22. Hjörne E. Excluding for Inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School. Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 2004.
23. Kousholt D. Collaborative research with children — Exploring contradictory conditions of conduct of everyday life. In E. Schraube, C. Højholt (eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday life*. New York: Routledge, 2016, pp. 242–258.
24. Lave J. Changing practice. *Mind, Culture, and Activity*, 2012. Vol. 19, pp. 156–171. doi:10.1080/10749039.2012.666317
25. Lave J. *Learning and Everyday life: Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2019.
26. Leontjev A.N. *Activity, Consciousness and Personality*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1978.
27. Mardahl-Hansen T. Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen = An everyday life perspective on teachers' work with conditions for participation and learning in school. Dissertation. Roskilde: Roskilde University, 2018.
28. McDermott R., Goldman S., Varenne H. The cultural work of a learning disability. *Educational Researcher*, 2006. Vol. 35, no. 6, pp. 12–17. doi:10.3102/0013189X035006012
29. McDermott R. & Varenne H. *Successful Failure: The School America Builds*. Oxford: Westview Press, 1998.
30. Mehan H. Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. In S. Chaiklin, J. Lave (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press, 1993, pp. 241–269.
31. Mehan H., Hertweck A., Miehl J.L. *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Student Careers*. Stanford University Press, 1986.
32. Morin A. Learning together — a child perspective on educational arrangements of special education. ARECE — Australian Research in Early Childhood Education. Faculty of Education, Monash University, Australia, 2008, pp. 27–38.
33. Pedersen L.T., Szulevicz T. Concluding thoughts on the past, present and future of educational psychology. In T. Szulevicz, L. Tanggaard (eds.), *Educational psychology practice: A New Theoretical Framework (Cultural Psychology of Education, Book 4)*. Cham, Switzerland: Springer International, 2017, pp. 141–147.
34. Røn Larsen M. “May I please tell you a little anecdote?": Inter-professional decision-making about inclusion in the borderland between normal and special schooling. *The International Journal on School Disaffection*, 2016. Vol. 12, no. 1, pp. 65–84. doi:10.18546/IJSD.12.1.04
35. Røn Larsen M. Paradoxes of inclusion: administrative procedures and children's everyday lives. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. S. Ulvik (eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's perspectives*. 2nd ed. Charlotte: Information Age Publishing, 2018, pp. 129–148.
36. Røn Larsen M. Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties: conditions, procedures and politics of everyday life in school. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*. 2019. Vol. 16, pp. 832–848. doi:10.1080/19012276.2015.1062254
37. Røn Larsen M., Jørgensen S. Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde i skolen = Legal and institutional conditions for the interdisciplinary collaboration in the school. In C. Højholt, D. Kousholt (eds.), *Konflikter om børns skoleliv = Conflicts over Children's School Life*. København: Dansk Psykologisk Forlag, 2018, pp. 254–285.
38. Schraube E. Why theory matters: Analytical strategies of critical psychology. *Estudos de Psicologia Campinas*, 2015, Vol. 32, pp. 533–545. doi:10.1590/0103-166X2015000300018
39. Schraube E., Højholt C. (eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London, New York: Routledge, 2016.
40. Schwartz I. Problemers sociale udviklingshistorie — elevperspektiver på inklusion = The social history of problem development — Pupils' perspectives on inclusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift = Pedagogical Psychological Journal*, 2019, Vol. 56, no. 2, pp. 85–101.

41. Skidmore D. Inclusion: The Dynamic of School Development. Maidenhead. Berkshire, UK: Open University Press, 2004.
42. Stetsenko A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science and Education*, 2008. Vol. 3, pp. 471–491.
43. Szulewicz T. Psychologists in (neoliberal) schools: What kind of marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2018, Vol. 52, no. 3, pp. 366–376.
44. Szulewicz T., Tanggaard L. (eds.), Educational psychology practice: A new theoretical framework (Cultural Psychology of Education, Book 4). Cham, Switzerland: Springer International, 2017. doi:10.1007/978-3-319-44266-2
45. Vygotsky L.S. Thinking and speech. In R. Rieber, D. Robinson (eds.), *Essential Vygotsky*. New York etc.: Kluwer Academic/Plenum, 2004, pp. 33–148.

Информация об авторах

Майя Рён-Ларсен

кандидат психологических наук, доцент, Институт «Люди и технологии», Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Шарлотта Хёйхольт

кандидат психологических наук, профессор, Институт «Люди и технологии», Роскильдский университет, Дания

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

Information about the authors

Maja Røn Larsen

PhD in Psychology, Associate Professor, Department “People and Technology”, Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-6059>, e-mail: mrl@ruc.dk

Charlotte Højholt

PhD in Psychology, Professor, Department “People and Technology”, Roskilde University, Denmark

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0601-0456>, e-mail: charh@ruc.dk

Перевод с датского — канд. пед. наук М.В. Попова.

Научный редактор перевода — канд. психол. наук Н.П. Бусыгина.

Получена 10.08.2021

Received 10.08.2021

Принята в печать 20.11.2021

Accepted 20.11.2021