

**Sharing Tools for Personal/Global Harmony
First Annual Conference on Conflict Resolution**



Saint-Petersburg
1994

Sharing Tools for Personal/Global Harmony
First Annual Conference on Conflict Resolution
COMMON BOND Institute — HARMONY Institute
Saint-Petersburg, 1994

Editor-in-Chief — Viktor Kagan, M.D., Ph.D.

Editorial Board: Steve Olweean
Alexandr Badkhen
Evgeny Kreslavsky
Mark Pevzner

ISBN 5-85494-014-0
ALL RIGHTS RESERVED

©-HARMONY Institute for Psychotherapy
and Counseling, 1994
©-Nancy L.Nesseth, Cover Drawing, 1993

CONTENT

Alana HUNTER A Milestone in US/CIS History	3
Viktor Kagan In the Space of Conflict	6
✓ Eileen BORRIS Spirituality and the Psychological Componets in Conflict Resolution Training	9
✓ Valentina EKIMOVA Social and Individual Factors of Conflict in the System of Adolescents' Relations	15
Grygory GINDIN The Problems of Family Conflicts in Modern Russia	21
✓ Simon HARAK The Theory and Practice of Nonviolence	22
Simon HARAK The New Israeli-Palestinian Peace Argeement: The Background and The Future	29
Boris HASAN Productive Conflict in Teaching and Teaching to Productive Conflict	41
Viktor KAGAN Totalitarian Consciousness and Personal Growth	45
Dmitry LEONTIEV The Phenomenon of Choice: Preliminary Considerations	52
Adik LEVIN, Tatjana LISTOPAD Humanistic Neonatal Medicine and Pediatric Hospital	65
Alexander LOMACHENKOV Leaders and Followers Relations in The Post-USSR Countries From The Positions of Group Analysis	69
Claudio NARANJO Toward a Tri-Une Society	74
Nancy NESSETH Introduction: Healing The Landscape of Oppression	78
Nancy NESSETH Healing the Landscape of Oppression in Trauma and Culture	83
✓ Marcia PETERZELL Conflict Management in a USA High School — a Challenge to The Status Quo	88
Patricia PRICE Re-Minding Ourselves to Re-Member: Awakening Memories of Unity	90

ПРОДУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ В ОБУЧЕНИИ И ОБУЧЕНИЕ ПРОДУКТИВНОМУ КОНФЛИКТУ.

Б.И. Хасан

В Красноярском университете и в его базовой экспериментальной школе «Универс» ведется эксперимент по изучению возможностей и перспектив конструирования конфликтов в учебной деятельности.

Экспериментальная гипотеза состоит в том, что любое учебное задание (задача) только тогда представляет собой эффективный фрагмент учебной деятельности (в смысле концепции Д.Б.Элькони́на — В.В.Давыдова [1]), когда переживается как внутренний конфликт. То есть такое рассогласование в рассматриваемом материале, которое вызывает вопрос к самому себе и приводит не к фрустрации, а к поиску продуктивного разрешения. Это, в свою очередь, означает, что всякое успешное учение — есть продуктивная конфликтная деятельность.

Исходя из этого мы поставили себе цель обеспечения условий продуктивной конфликтности в учебных (и шире — в образовательных) ситуациях.

Изучение феноменов принятия и выполнения учебных заданий в школьных условиях позволило выявить как преобладающую директивную педагогическую стратегию. Ее можно примерно сформулировать следующим образом:

- «Я знаю что и как необходимо делать;
- я покажу тебе образец правильного действия;
- действуй в соответствии с моими указаниями;
- каждое отклонение от образца — есть ошибка».

Обычно такого рода жесткая позиционность педагога приводит к тому, что в его представлениях ребенок, получивший задание, именно это задание и выполняет. Мы предположили, что это далеко не так. Исследуя самооценку детей, выполнявших задания по математике, родному языку, биологии (в эксперименте принимали участие ученики 4—7 классов) мы интересовались что для каждого из них означает «справился с заданием» и что они переживают если терпят неудачу. В результате опроса получились следующие варианты:

Справился с заданием если:

учитель поставил высокую оценку, ответ совпадает с ответами большинства сверстников; задача действительно может быть решена таким образом (т.е. «я считаю что она решена потому, что мой ответ соответствует вопросу»).

При неудаче:

это задание нельзя было решить; его не решил (не решит) никто из сверстников; оно неправильно задано; мы таких задач не проходили; эту задачу можно было бы решить, если иметь дополнительные данные; «может быть, я глупее других».

Возможна следующая интерпретация полученных данных. Предъявление учителем некоторого задачного материала задает для ребенка ситуацию как конфликтную, но совсем не обязательно предметом конфликта является тот материал учебного предмета, который полагается учителем.

Значительно чаще этот материал выступает поводом или средством для разрешения другого конфликта, действительным предметом которого является вертикальный или горизонтальный статус: «важно чтобы похвалил учитель» или «чтобы было не хуже, чем у сверстников». Такого типа критерии выделили более 60% участников экспериментов. Кроме того, довольно распространенным предметом спровоцированного учителем конфликта является самооценка или, точнее, — самоотношение. Это хорошо видно по защитным действиям в случае неудачи: «это не моя вина».

Подобные варианты в чистом виде были у 43% участников.

Признаками конфликта, имеющего своим предметом именно учебный материал и его преобразование мы считали такие варианты ответов, которые предусматривали апелляции к условиям задания и собственным предметным ресурсам. Такой конфликт без специальной подготовки нам удалось наблюдать лишь у 3% участников эксперимента.

Итак получается, что учащиеся очень своеобразно используют предлагаемый учителем материал, причем в абсолютном большинстве случаев собственно учебное его употребление находится как бы на периферии индивидуальной ситуации ребенка. Это означает для нас, что учитель в очень редких случаях имеет действительно учебные встречи с учеником, в которых разрешаются именно учебные ситуации. Может быть, это одна из ведущих причин и низкой эффективности обучения и серьезного падения образовательной мотивации уже к началу школы второй ступени. Наши наблюдения показали, что такое падение мотивации и вместе с ним переживание школьной действительности как психотравмирующей очевидно обозначается уже в начале обучения во втором классе и ярко выражено преимущественно у мальчиков. Ведь если ребенок разрешает совсем не те конфликты, которые (к сожалению, в основном неосознано) конструирует учитель, и при этом они обязательно взаимодействуют, то от такого взаимодействия трудно ожидать продуктивных результатов. Чаще всего происходит то, что Эрик Берн называет своеобразной игрой. То есть каждая из сторон стремится использовать и развивать складывающуюся ситуацию в выгодном для себя направлении. Учитель — к освоению и закреплению учебного материала; ученик — к установлению и утверждению статуса или защите самооценки или к принятию и переживанию вины.

Такого рода конфликты не могут иметь продуктивного исхода. Они неразрешимы в таком виде. В результате подобного конфликтования происходит либо эскалация конфликта с деструктивными последствиями для сторон, либо псевдорешение за счет кажущегося успеха, но непременно с последующим возобновлением. Мы назвали такие столкновения «конфликтными монстрами».

Почему же появляется «конфликтный монстр»? Прежде всего потому, что оба участника совместной деятельности не рассматривают ситуацию своей встречи как конфликтную, как столкновение. Директивно ориентированный учитель никогда не предполагает содержательного столкновения с учеником (с его позицией). Подобного рода активность ученика воспринимается просто как помеха и столкновение немедленно приобретает «коммунальный» характер, а следовательно, должно быть купировано. Учитель обычно действует так, как будто у ученика в том «месте» куда адресован учебный материал нет ничего своего. Соответствующим образом он и оформляет свои действия. В свою очередь, ученик, находящийся в ситуации давления и зависимости, вынужден либо приспосабливаться, либо защищаться. При этом, если у него есть некоторое представление об учебном материале, не совпадающее с требуемым, то он обязан его «отодвинуть», от него отказаться.

Мы встречались с редкими попытками учащихся обнаруживать свои «неправильные» установки по отношению к обсуждаемому предмету. Обычно даже старающиеся быть внимательными учителя легко с ними расправляются, предлагая взамен свои — правильные. Стойкое исключение составляют серьезные приверженцы школ «Диалога культур» В.С.Библера и «Развивающего обучения» (учебная деятельность) В.В.Давыдова.

Мы не случайно употребили здесь словосочетание «неправильные» установки. Дело в том, что редкость подобных попыток объясняется, по-видимому, очень слабой оформленностью собственных представлений ребенком. И он чувствует эту слабость, а рискнуть очень непросто. Да ему или ей это ведь было и не нужно раньше. Ведь только в ситуации столкновения появляется нужда в четко оформленном действии. Но, согласитесь, способности к быстрому оформлению, да еще и в условиях урока, у учителя и ученика очень различаются. И, кроме того, учитель заранее готовит свой ресурс, ребенок же попадает чаще всего в ситуацию внезапно для себя.

Что же происходит? Ситуация не строится как конфликтная с ориентацией на совместный продуктивный исход, но она становится конфликтной, т.е. конфликт случается. Причем в нем сталкиваются действия либо для него вообще не оформленные, либо в большей или меньшей степени оформленные только с одной (учительской) стороны. Поэтому и разрешение такого конфликта идет спонтанно с обеих сторон и часто в разные стороны. Вот Вам и «монстр»!

Для нас, однако, важно не просто обнаружение «монстров», но и попытка выстроить продуктивный, с точки зрения учебной эффективности, конфликт. При этом мы хорошо понимаем, что и зарабатывание внешнего статуса и защита самооценки имеют свою ценность и вовсе не должны игнорироваться в процессе обучения. И вместе с тем мы считаем необходимым максимизировать именно те внутренние конфликты, которые выглядят в субъективной действительности ребенка как вопрос самому себе относительно обнаруженной в учебно-предметном материале рассогласованности и поиск или создание собственного ресурса для устранения этой рассогласованности [2; 3; 4].

Для достижения этих целей важен не просто отказ учителя от директивной позиции, но активное содействие оформлению ребенком своих «неправильных» установок относительно предложенного материала во встречное (навстречу учительскому) действие. Встреча-столкновение только достаточно оформленных действий представляет собой конфликт, который имеет разрешимый вид и может быть разрешен не как «победа-поражение» одной из сторон, а как взаимно продуктивный. Мы подчеркиваем этим «может быть разрешен» то обстоятельство, что достаточная оформленность есть необходимое условие, но не исчерпывающее. Понятно, что оформленность действий не представляет собой абсолютной самооценности (иначе можно попасть в плен пустых формочек, подменяющих предметное содержание) — это только первый шаг. Оформление имеет смысл для того, чтобы оформленное должным образом действие могло столкнуться с также оформленным действием учителя. Это не значит, что он автоматически разрешается, но его можно зафиксировать как достаточно явленный для всех участников (и что еще более важно — для себя) и достаточно «прозрачный» для анализа. Причем, важно, что при таком подходе существенно снижается риск межличностной конфронтации, т.к. обе стороны вместе участвуют в тщательном оформлении одной из позиций. Поэтому столкновение появляется как необходимый и желательный (интересный) технологический компонент взаимодействия, а не как досадная случайность, ведущая к разрушению или угрожающая самооценке и статусу.

Построенный таким образом конфликт может быть и специальным предметом рефлексии для обучения собственно продуктивному конфликтованию. Это последнее замечание имеет для нас особое значение, т.к. мы уверены, что конструирование продуктивно-ориентированного конфликта должно выступать не только средством в образовательном процессе, но и его содержательным компонентом. Мы полагаем, что таким образом возможно формировать специальные способности к разрешению конфликтов в самом широком диапазоне жизни. Мы полагаем, что для реализации этих целей необходима отдельная и специальная учебная дисциплина.

Попытку создания такой дисциплины мы предприняли в базовой экспериментальной школе университета. Под названием «Интересы Ценности Нормы» мы ведем эти уроки в течение трех лет: с 7 по 9 классы. Именно в этом возрасте и именно в этих областях: оформления индивидуальных интересов, становления и критики ценностных ориентаций и отношения к социальной нормативности, может происходить проверка и «доводка» сформировавшихся способностей; оформляться позитивный опыт конфликтных взаимодействий.

Программа учебной дисциплины ИЦН построена таким образом, что интегрирует способы работы с различным учебно-предметным материалом (языки, литература, математика, биология, физика и др.) в ситуациях личного самоопределения. Предметом рассмотрения становятся события жизни реальной и воображаемой, прошлой, современной и будущей. Умение продуктивно конфликтовать очевидно выступает не в конфронтационных и агрессивных формах взаимодействий, а в сотрудничестве и эмпатии.

Наш опыт показывает, что конструирование продуктивных конфликтов в учебных ситуациях на предметном материале учебных задач и параллельное и последовательное создание событийных коллизий в специальной учебной дисциплине ИЦН дает довольно эффективное сочетание в гуманистически ориентированном образовании.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. Педагогика, 1986.
2. Сергоманов П. А. Опыт конструирования конфликта. Конфликт в конструктивной психологии. Тезисы докладов и сообщений на II научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск, 1990.
3. Хасан Б.И. Психотехнические стратегии в прикладной конфликтологии. / Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. I Красноярск, 1991.
4. Дорохова А.В. Конструирование учебной задачи по биологии. Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. I. Красноярск, 1991.