

**Как построить конфликт.
(иллюстрации к схеме)**

Уже три года идут в 106-ой школе уроки "Интересы. Ценности. Нормы" ("ИЦН"). Само название предмета объясняет, о чем он. Об интересах, ценностях и нормах, о том, какими они бывают, и о том, как и почему противоречат они друг другу. Поэтому одна из основных задач этого курса научить детей продуктивно разрешать конфликты. Вроде бы все ясно. Есть учебник с параграфами, вопросами к ним, причем каждый параграф содержит массу стимульного материала, создающего возможность конфликта. И что с этим делать, кажется, понятно, поскольку схема разворачивания конфликта давно уже описана:

- "1. Инициировать конфликт как актуальное столкновение..
2. Удерживать актуальность конфликта за счет оформления позиций во взаимодействии и выстраивания оснований конфликтных действий.
3. Инвентаризация и сопоставление оснований, их иерархизация и определение ведущих.
4. Отделение со-поставленных, а не против-поставленных главных (ведущих) оснований как базового противоречия с переводом его в предмет совместной работы" [1, с.6].

Но вот приходит учитель на урок к 10—11-летним мальчикам или девочкам (уроки ИЦН ведутся отдельно),— и... получается что-то не то, то есть, урок идет, дети отвечают, задания выполняют, а конфликт развернуть не удастся. Как мы говорим, "дети конфликт не берут" или "не цепляет их материал". Но это еще ничего,— иногда бывает хуже, когда материал "цепляет" и в классе разгорается спор, плавно переходящий в скандал, если не в драку. Конечно, прекратить это "безобразие" ничего не стоит, но учителю-то надо, чтобы эти противоречия учениками культурно оформлялись и разрешались, причем так, чтобы у детей не возникло стойкого отвращения к конфликтам, да и к нашим урокам заодно ("Мы на ИЦН все время ругаемся и еще весь день после урока тоже," — говорили нам наши ученики. Бывало и такое.). Но так как отрицательный результат тоже результат, за три года удалось собрать материал, позволяющий проиллюстрировать все четыре шага построения

конфликта конкретными способами, вариантами и примерами.

Как я уже говорила, учебник ИЦН доверху набит стимульным материалом. Хитрые вопросы, сложные ситуации, неоднозначные высказывания. Предлагая этот материал классу для обсуждения, учитель надеется на возникновение нескольких различных ответов. Но дети стараются угадать и угодить, и выдают один "правильный". Это если дети старательные. А то иной раз они и промолчат или выдадут, коли уж так надо, что-нибудь формальное. И поскольку это формальное, то дальнейший ход на выстраивание оснований с треском проваливается, чаще всего ученик просто отказывается от своего ответа.

Обычно таких формалистов легче всего поймать на логике рассуждения, когда постепенно через небольшие наводящие вопросы выводите их к главной проблеме. Так на одном из уроков мальчикам (третий год обучения ИЦН) было предложено описать, как бы они запланировали свою жизнь, появившись у них сейчас неограниченное количество денег, причем ни разорение, ни инфляция им не грозит. Еще через несколько уроков, в ходе обсуждения темы "Что я знаю и что я имею", ученикам был задан вопрос, что им необходимо для хорошей жизни. После того как каждый написал несколько ответов, учитель говорит:

— Смотрите, как интересно получается. Сейчас все вы, кроме всего прочего, для хорошей жизни выбираете образование ("закончить школу", "хорошо учиться", "получить диплом"). А несколько уроков назад, когда вы описывали свою жизнь с большим количеством денег, про образование написали только четыре человека. Когда же вы наврали: тогда или сейчас?

— Вот именно, что тогда мы писали про жизнь, когда уже есть деньги и можно заниматься, чем хочешь.

— Что же вам сейчас мешает это написать? Ведь это и будет хорошая жизнь.

— Как же у нас будет хорошая жизнь, если нет денег?

— Но тогда почему вы не написали, что для хорошей жизни вам нужны деньги? Вы же пишете про образование.

— Так образование и нужно, чтобы деньги были. С образованием будет хорошая работа, а значит и деньги.

— Значит само по себе образование вам не нужно?

— Почему?

— Но вы же сами говорите, что образование вам нужно, чтобы в конечном итоге иметь большие деньги. А если бы у вас сейчас появились эти деньги, то зачем тогда образование?

— Ну, в общем, да. Но образование тоже, наверное, нужно.

— Зачем?

— Чтобы знать... чтобы уровень был... кругозор.

— То есть вы хотите сказать, что образование может быть ценно само по себе, а не как средство для чего-то еще?

— Да.

— Тогда попробуйте сформулировать, в чем может быть ценность образования само по себе.

В случаях "правильного" ответа начинается то, что я называю "учительской игрой". Учитель может разыграть здесь несколько вариантов: "непонимающий" (задавая вопросы "Почему?", "Зачем это нужно?", "Разве не может быть по другому?" заставляя тем самым детей приводить основания и доказательства ответа и тем самым самим понимать его), "неправильный" (отстаивая, по мнению детей, неправильную точку зрения, кстати, тогда многие дети переключаются на нее и здесь нужно быть очень внимательным, чтобы в случае необходимости перейти на поддержку "правильной" позиции), "неожиданный" (разворачивает сказанное детьми по иному, приводя зачастую их рассуждения к прямо противоположному выводу). Наконец может случиться так, что дети выдают действительно собственные, но не противоречивые ответы. Тогда конфликт можно развернуть на различии в основаниях. Например, на уроке по теме "Кто же человек, владыка или претерпевающий?" все единодушно решили: человек владыка. Но при этом оказалось, что часть учеников считают, что человек владыка потому, что он разрушает и загрязняет природу, а часть потому, что человек все время развивается, а природа остается такой же.

Следующие два шага — "оформление позиций" и "сопоставление оснований" — на уроке зачастую осуществляются одновременно. Можно выделить три основных способа работы с ними.

1. После того как все мнения будут высказаны, классу предлагается разделиться на группы для подготовки доклада по защите своей позиции. В общем-то, эта работа учениками выполняется с удовольствием и единственная трудность, которая может возникнуть у учителя: формирование групп, так как дети стремятся объединяться не по мнениям, а по отношениям. Хуже всего в такой ситуации, если остаются один-два человека, которые не хотят идти ни в одну группу (или их туда не берут). Лучшее, что здесь можно сделать, — не заострять особого внимания, а позволить ребенку работать одному для доклада или письменного ответа, или поручить ему работу секретаря, записывающего основные моменты каждого доклада.

А вот избежать проблем с делением на группы можно при помощи довольно простого способа.

Урок *"Ближние и дальние миры"*.

Учитель: Как вы думаете: мир один или миров много? Ученики: Один... Много... Да, много... Один, конечно... Учитель: Поднимите руку, кто считает, что мир — один. А теперь, кто считает, что миров много. Значит те, кто считает, что мир — один, кто поднимал руку, соберитесь все на первом ряду, а кто считает, что миров много — на третьем. И постарайтесь привести как можно больше доказательств вашего утверждения

(Можно это пояснить — происходит как бы первый шаг фиксации: я поднял руку — значит, я отвечаю за сказанное и не могу теперь от него отречься.)

При групповой работе можно часто наблюдать и такую картину:

— О, пошли к Сане. Саня! Давай, пиши.

— Кто будет делать доклад?

— Саня, конечно.

Саня пишет, Саня докладывает, Саня и конфликты учится разрешать. Притом, что, возможно, Саня-то как раз это уже как-то умеет делать, а вот те, кто за Саниной спиной...

Интересный, на мой взгляд, способ работы в группе был придуман нами в этом году вместе с девятиклассниками (третий год обучения ИЦН). При обсуждении вопроса: "Какими способами можно получать знания?" прозвучал такой ответ: в

групповой работе. Я спросила: "Как же должна быть организована такая работа, чтобы ее участники получали знания?". В конце концов ребята решили, что в группе все должны заниматься общим делом, а, главное, у каждого должны быть свои обязанности, свои функции, т.е у каждого своя позиция. Нами были выделены следующие позиции: организатор, генератор идей, критик, информатор, летописец, толкователь (или переводчик, тот, кто поясняет, переводит, кто что сказал). С тех пор при групповой работе мы стали использовать эти позиции. В начале ребята получали их по жребию, а организатором всякий раз была я. Позже они стали обмениваться полученными жребиями и организатором уже был кто-то из них. Кроме того, мы проводили анализ такой работы, используя видеозапись, пытались определить, что делает тот или иной позиционер, как он справляется с работой, почему удалась или не удалась работа группы в целом. Сейчас мои ученики уже могут сами распределять обязанности внутри группы, исходя из возможностей и желания каждого.

Итак, работа по группам худо-бедно закончилась и наступает, пожалуй, самый трудный этап. Поскольку задачу "сопоставить основания" имеет только учитель, а ученики — "доказать, что правы они и только они, и заслуживают 5". И они будут доказывать это единственным способом, которым, к сожалению, владеют: криком. Учитель в этот момент как спикер в парламенте и одно преимущество — наш предмет позволяет отставить в сторону тему докладов и обсудить конфликт, разгоревшийся здесь и теперь, обсудить нормы ведения дискуссии, то, как надо задавать вопросы и как к ним относиться и отвечать. В самый разгар спора, когда соперники начинают переходить на личные оскорбления, беспроборно действует вопрос: "Зачем вы сюда пришли? Побить друг друга или выяснить истину?". Это для мальчиков, на девочек гораздо сильнее действует оценка такого поведения: "Это непорядочно!".

2. Чаще всего урок проходит в виде общей дискуссии, когда каждый по желанию высказывается с места. С одной стороны, такая форма урока позволяет учителю контролировать как развиваются рассуждения по теме у каждого ученика, что сложно делать при разделении на группы. Но в то же время, трудно удерживать все появляющиеся позиции. Кроме того, при общей дискуссии чаще возникают "коммунальные перебранки". Ведь в случае групповых докладов, ситуация становится в чем-то игровой с определенными правилами, которые как и в любой

игре нужно выполнять и где "несолидно" "докладчикам" ругаться и обзывать. Поэтому для большей организованности работы и содержания, лучше всего с самых первых уроков приучать учеников к использованию схем. То есть одновременно с обсуждением фиксировать различные высказывания в каких-либо знаках (символах) на доске. Через некоторое время дети начинают сами выходить к доске и излагать свою точку зрения, изображая что-то, а затем и в спорах апеллируют к изображенному. Такая работа позволяет сделать следующий шаг - "сопоставление". Поскольку все позиции оказываются так или иначе представлены наглядно, можно сравнивать их все одновременно, выделяя сходное и противоположное. Единственная сложность — иногда детям очень трудно увидеть и поверить, что "соперник" говорит то же самое, особенно, если они используют разные знаки.

3. Индивидуальная работа. Используется в трех случаях:

- очень личная тема, которую не все могут обсуждать вслух, например, описание своего внутреннего мира;
- когда необходимо мнение каждого;
- как средство для включения в работу, чаще применяется у мальчиков.

Темы, которые затрагивают личностные сферы, как правило, не выносятся на общее обсуждение. Это случаи внутреннего конфликта, и о том, как произошло его разрешение, учитель узнает либо из прямых письменных ответов, и тогда должен быть письменный же отзыв учителя, своего рода переписка, либо косвенным образом, по дальнейшей работе ученика. Во втором варианте, наоборот, все письменные результаты, мнения объявляются и обсуждаются.

Последний завершающий шаг работы с конфликтом вызывает наибольшее число вопросов у преподавателей ИЦН. Как должен быть разрешен конфликт? Нужно ли всякий раз подводить детей к правильному ответу? Искать середину? Или достаточно подчеркивать, что каждый имеет право на собственное мнение и поэтому останется при своем? Должен ли учитель высказывать свою точку зрения?

Компромисс или, как говорят дети: "может быть и так, и так". Неплохая штука, особенно, если ваши ученики смогут объяснить в каких случаях так, а в каких — эдак, но беда в том, что они слишком легко ухватывают эту форму. Точно также в случае "у каждого свое мнение". Вы и оглянуться не успеете, как, еще не выделив оснований

в конфликте, они начнут выдавать первую или вторую формулу, и все ваши попытки построить конфликт окончатся плачевно. То же самое с правильным ответом. Ведь ваша первоначальная задача — приучить их не бояться собственных высказываний, пусть даже нелепых. Но к чему они, если неизбежен правильный вариант? Значит суть в том, чтобы угадать его. На все эти вопросы я бы ответила, как дети: "может быть и так, и так". А может еще и вот так: нахождение иного, третьего варианта.

Несколько уроков ученики потратили на обсуждение вопроса: что является главным признаком мира, его границей. Вариантов и примеров было много, но, в конце концов, остались такие: обстановка, отношения, дело. Затем те, кто отстаивал "обстановку", согласились, что это не самый главный признак мира, а дальше разгорелся (в который раз) спор: отношения — дело. Решение же оказалось простым: и отношения, и дела строятся по определенным законам, нормам. Как только нормы меняются, например, начинается перемена или другой урок, меняется, становится другим мир. То же самое в отношениях: разговаривают две подружки — один мир, подошла к ним третья, с которой нормы взаимоотношений иные, — мир стал другим. Вот и вышло, что главным признаком мира являются не отношения или дела, а те нормы, по которым этот мир устроен.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Б.И.Хасан Вечный ли конфликт? //Бюллетень клуба конфликтологов, вып.2. Красноярск,1992 г.