

Б.И. Хасан.

Ретроспектива и прожекты исследований в красноярской группе конфликтологов..

Прошло довольно значительное время с того момента, когда была объявлена первая программа исследований конфликта в Красноярском университете, и я попробую поработать в жанре воспоминаний, попыток подведения итогов и прожектирования. Я надеюсь, что всем, кто читает этот текст, понятно, что все эти материалы не представляют собой безоговорочных, абсолютно достоверных фактов и установок, что это, конечно же, личные впечатления и предположения.

Одна из самых первых наших попыток формулирования проблемы конфликта была предпринята, по-моему, в студенческой психологической лаборатории юридического факультета КрасГУ в 1980 году. Сообщение Оли Лукьяновой было посвящено изучению противодействия в условиях расследования преступления. Группа студентов, в которую входила О.Лукьянова (Р.Ларионов, А.Шпагин, А.Евменов, Е.Сергейчук, Л.Брызгина, Г.Георгадзе) решала занятную задачку: "Кому принадлежит психологическая инициатива во взаимодействии в различных ситуациях правоприменительной деятельности? Кто обладает большим ресурсом в конфликтных ситуациях, которыми изобилует расследование и правосудие в целом?" Результаты начатых ими в 1980 году исследований были отчасти опубликованы в 1986 году [2].

Исследование феноменов конфликта в одной из самых конфликтогенных областей действительности с необходимостью привело к вопросам генетического и культурно-исторического плана.

Когда в 1984 году по инициативе В.С.Соколова в университете появилась лаборатория психологии, идея продуктивно ориентированных конфликтов была принята как основа психологических исследований и разработок. Участвуя в экспериментах по обновлению

университетского образования, мы обнаружили для себя , (я думаю, это было *детское*, открытие) , гораздо более емкую (даже по сравнению с правосудием) конфликтогенную область - это процесс человеческого развития и условия его протекания.

В это время мы уже имели ряд экспериментальных моделей, которые позволяли нам рассматривать конфликт как особую организованность взаимодействия не только межличностного, но и внутриличностного. Оформить и обосновать модели экстерииоризации внутреннего конфликта помог Никита Глебович Алексеев, который в 1983 г. на факультете психологии МГУ читал свой спецкурс "Теоретические и прикладные вопросы рефлексии".

Интуиции и накопившиеся к тому времени материалы я рискнул доложить на конференциях, посвященных проблематике рефлексивных процессов в 1984 г. в Новосибирске. Сделанное мной сообщение об игровом экспериментировании, имитирующем взаимодействие в условиях расследования, привлекло внимание Георгия Петровича Щедровицкого.

Знакомство с Г. П. (так его все называли и в психологических, и в философских кругах) открыло мир Организационно-деятельностных игр (ОДИ). Несмотря на то, что первое мое впечатление от игры (Пущино 1984) было неоднозначным, ясно было, что практика продуктивного конфликта уже есть. Участие в ОДИ, проводимых Г.П., и одновременно их исследование позволило сформулировать операционализированное понятие конфликта и некоторые первые гипотезы относительно вариантов конфликтного генеза, а в связи с этим, но несколько позже - гипотезы относительно развития конфликтной компетентности в возрастной динамике [8].

Проблема образования локализовалась для нас в то время в области начал высшего образования и была в значительной степени связана с вопросами образовательной инициативы, самостоятельности студентов, начинающих путь в профессиональном образовании. В лаборатории

психологии и на кафедре педагогики разработки велись в основном в области организационных форм учебных занятий. Группа, собравшаяся в то время под крышей лаборатории психологии (Т.В.Окладникова, В. Г. Цареградский, А.Г.Копытов, В. В.Добров) вместе с сотрудниками В.К.Дьяченко; Л.В.Бондаренко и М.А.Мкртчяном и экспериментаторами с математического факультета А.М.Ароновым и В.Г.Васильевым начали активную работу со студентами физического и математического факультетов, пытаясь реализовать так называемый "коллективный способ обучения". Этот проект В.К.Дьяченко через сравнительно короткое время вызвал у большинства психологов серьезную критику в части отношения к содержанию учебно-предметного материала и к индивидуальным основаниям и учебным стилям учащихся. Довольно жесткие процедуры распределения "учебных" работ, строгая последовательность исполнения внешнезаданного сценария "учебных" занятий давала, с нашей точки зрения, краткосрочный эффект - иллюзию общей занятости и (за счет многократных повторов) "выученности" определенных фрагментов из учебников. В то же время как бы "за скобками" оставался сам субъект учения. Мне казалось, что это был своеобразный "коллективизм" машинного типа.

Разумеется, и в этом подходе было место для учебных конфликтов, но, как и в традиционном обучении, навязанные извне, спровоцированные придуманной преподавателями искусственной процедурой, конфликты как бы закрывали какие-то ядерные процессы, о которых мы догадывались.

Наверное, можно сказать, что мы с А.М.Ароновым через некоторое время стали вполне сознательно и специально все больше и больше отступать от схем, разработанных В.К.Дьяченко, и не столько соблюдать организационные формы КСО, сколько инициировать учебные столкновения между небольшими группами студентов и собой по поводу ряда принципиальных противоречий в научном

математическом материале, всякий раз при этом акцентируя внимание на том, что значит преодолевать *учебные* затруднения. Так появился прообраз профессиональных педагогических мастерских своеобразных образовательных клубов, в которых и студенты и преподаватели занялись исследованием процессов и механизмов самодетерминации, самоопределения в связи с изучением - овладением научной предметностью. Сосредоточение на этом направлении почти сразу привело к противопоставлению /сопоставлению школьной и вузовской моделей учебной деятельности.

"Учебная деятельность" рассматривалась нами именно как психологический термин, заимствованный из теоретических построений Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова. Наши наблюдения своеобразия перехода из школьного "детства" в вузовскую "взрослость", во-первых, давали материал для аналогий с переходом из дошкольного детства в школьное, а во-вторых, мы полагали, а позднее получили множество подтверждений своей правоты, что необходимым условием успешного профессионального образования в его первой ступени является актуализация учебной деятельности вплоть до ее специальной реконструкции, а в тех случаях (абсолютное большинство), где этой деятельности не было - ее формирование.

В свою очередь, формирование учебной деятельности, т.е. обращение как к предмету преобразования-становления к своим способам познания требовало, на наш взгляд, специального анализа внутриличностных процессов. Буквально ставился вопрос о самоотношениях учащегося субъекта. Или, точнее, об условиях, при которых обучаемый становится субъектом собственного учения, а познавательный спонтанный интерес (любопытство) трансформируется в учебные цели. По нашим представлениям, теория ведущей деятельности не в полной мере отвечала на эти вопросы, раскрывая операционально-когнитивный аспект процесса, но обходя проблему самочувствия как важнейшего мотивационного источника.

Можно было предположить, что во внутриличностном плане происходит своеобразный выбор направлений активности, и этот выбор представляет собой особую организованность психики, на которую постоянно указывали многие психологи как на особое "место", имеющее исключительное значение в развитии.

В этой первой исследовательской программе было два сильных допущения: первое - представление о том, что практически любая активность имеет в качестве своей детерминанты внутриличностный конфликт, явленность которого как психологического феномена зависит от имеющихся ресурсов для его разрешения; второе - учебная ситуация как условие учебного действия всегда содержит конфликт, от характера которого, собственно, зависит, состоится ли ситуация затруднения как учебная или нет.

Теоретическими основаниями для таких допущений были соображения Л.С. Выготского в связи с обсуждением установленного Э.Клапаредом "закона осознания", который гласит, "что ребенок осознает свои действия только в меру трудности и в меру неудачного своего приспособления". В исследованиях Э.Клапареда было установлено, что ребенок раньше научается правильно реагировать на сходство, чем на различие двух предметов, но осознает различие раньше, чем сходство. Л.С. Выготский отмечал: "Именно в силу того, что ребенок реагирует на сходство, оперирует со сходством на деле раньше и легче, оно и не требует с его стороны осмысления, осознания, и напротив, именно потому, что он с трудом реагирует на различие в вещах, что это приводит его к неудачному приспособлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше. Что говорит этот закон в отношении к школьному возрасту? Он показывает, что школьник еще не осознал своих мыслей, своих интеллектуальных операций, своего словесного рассуждения, хотя он умеет уже пользоваться всем этим в плане действия. В его словесном мышлении продолжает господствовать логика действия" (Л.С. Выготский, 1930).

Отсюда можно было вывести два следствия. Во-первых, у любого человека, в отношении которого можно предполагать научение (опосредованное освоение каких-либо культурных форм поведения), можно попробовать инициировать особую деятельность распрямления усвоенных схем и, тем самым, сделать их предметом осознания. Во-вторых, подобное инициирование связано со специальным конструированием трудностей в приспособлении. Однако такое конструирование имеет смысл в образовательной практике, если оно "эксплуатирует" установку субъекта на преодоление трудности. Иными словами, получалось, что субъектность учебной деятельности обязательно достигается через создание социокогнитивного конфликта (СКК).

На этих основаниях развернулись два исследовательских направления или, точнее, две исследовательские площадки на стартах: 1) общего начального образования (переход из дошкольного в школьный возраст); 2) начального высшего образования (переход из общего среднего образования в высшее профессиональное).

Первая площадка должна была обеспечить изучение действительности социокогнитивного конфликта (СКК) в условиях реализации концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). Вторая - возможности конструирования продуктивно ориентированных конфликтов для становления позиции в профессиональном самообразовании.

Общая схема изучения процессуальных психологических характеристик СКК разрабатывалась нами с 1980 по 1984 гг. и впервые была доложена в октябре 1985 г. на 6-й научно-методической конференции "Интеллектуальные системы и имитация" в Новосибирском государственном университете. А в 1986 году на Всесоюзном совещании "Методологические проблемы оснований науки" в Харькове были сформулированы основные положения о специальном конструировании продуктивно ориентированных

конфликтов в образовательной практике. На основании этих положений и развернулись экспериментальные исследования и разработки.

Параллельно с систематическим наблюдением учебных взаимодействий, исследованиями детских установок по отношению к школьной действительности на площадке начальной школы развернулись экспериментальные работы на искусственных конфликтных конструкциях с целью определения основных параметров материала конфликтов и конфликтной динамики в этой возрастной группе. В разработку этих проблем включились П.А.Сергоманов, Е.Ю. Торгашина, М.Д.Фрумина, С.В.Внукова [1].

Серьезное внимание исследователей привлек и подростковый возраст, традиционно считающийся самым конфликтным, т.е. неудобным - с точки зрения взрослых. В этой возрастной группе в Базовой экспериментальной школе Красноярского государственного университета (№ 106) началась поисковая программа, основными направлениями которой были: изучение особенностей половозрастных идентификационных процессов; специфики агрессивного поведения; игр подростков; изменений отношений к социальным нормам в течение подростничества. В этом направлении начали работу Е.Б.Хасан, Е.Ф. Коробейникова, А.В.Дорохова, Ю.А. Паневина, С.В. Штаркер, Т.А.Мочалина, О.В. Бузовкина.

На психолого-педагогическом факультете КрасГУ значительная группа студентов и преподавателей вела разработку так называемых "Запусковых" игр, проблематизирующих психотехническими средствами "школярские" установки по отношению к высшему образованию. Эта группа решала задачи отработки психолого-педагогической технологии распрямления стереотипных схем, вмененных традиционной школой. С самого начала речь шла вовсе не о том, чтобы подвергнуть уничтожающей критике формы школьной учебности, а о том, чтобы обеспечить абитуриентам возможность взвешенного критического

отношения к способам собственного учения, как в прошлом, так и в будущем, в новых условиях и с новыми целями.

Анализ и обобщение данных о способах разрешения СКК, внешних поведенческих форм конфликтных взаимодействий, переживаний участников и их самочувствия позволили нам выдвинуть гипотезу о таком специфическом психологическом феномене как *конфликтофобия* [6]. Это по большей части неосознаваемое отношение к конфликту как к трудному взаимодействию, требующему дополнительных ресурсов и связанному с личным риском, формируется в процессах возрастного развития. Вроде бы на это обстоятельство, в большей или меньшей степени, указывали все, кто разрабатывал периодизации развития личности. Однако чтобы это "вычитать" в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона, потребовалась специальная фокусировка на периодах так называемых возрастных переходов, на сменах критических и стабильных возрастов. Такого рода фокусировка (предметизация) конфликтного механизма развития часто выглядит как своеобразная "*Конфликтофилия*". Замечания такого рода мы не раз выслушивали и от жестких оппонентов наших разработок, и от понимающих содержательных критиков. Отчетливо понимая, чем грозит генерализация понятия и феномена конфликта, мы все же считаем, что это чрезвычайно важный предмет и психологической теории, и соответствующих практик, и более всего - практики образования.

Очевидно и, казалось бы, достаточно просто соображение о том, что лучше и эффективнее не бороться с конфликтофобией, а с самых ранних возрастов формировать конфликтную компетентность. Вместе с тем, существующие традиции обучения и воспитания явным и неявным образом транслируют именно конфликтофобические установки, благодатной почвой для которых, на наш взгляд, является отодвигание проблемы конфликта на периферию изучения и конструирования образовательных технологий. Традиционно тема

конфликта возникает и довольно тщательно обсуждается в практиках хозяйствования и управления и атрибутируется социальной психологии. Последнее, конечно же, справедливо, если не забывать о социальном характере образовательных процессов (процессов развития).

Попытки преодоления этой традиции мы последовательно предпринимали на конференциях 1988 г. ("Современное состояние и перспективы развивающего обучения"), 1989 г. ("Конструктивная психология - новое направление развития психологической науки и практики"), 1990 г. ("Конфликт в конструктивной психологии") [4, 5, 6]. Именно на конференции 1990 года мы договорились о выпуске Бюллетеня клуба конфликтологов, первый выпуск которого вышел в 1991г.

С тех пор, каждый год выходит очередной выпуск Бюллетеня, в котором мы, специально подчеркивая его клубный характер, стараемся помещать очень разножанровые тексты: от фантазий, эссе или случаев из жизни до научных статей, и каждый, кого так или иначе интересует проблема конфликта, может выступить на его страницах и тем самым "войти" в клуб.

С 1994 г. исследования и разработки Красноярской группы конфликтологов сосредоточились в лаборатории "Конфликты взросления" института экспериментальной педагогики Красноярского краевого центра развития образования и Сибирского отделения Академии образования.

Основными направлениями были выбраны: "Феномены и генез конфликтофобии"; "Конфликты половозрастной идентификации в школьных условиях"; "Генезис и динамика формирования отношения к социальным нормам"; "Игра как эффективная конфликтная конструкция". В рамках этих направлений удалось: построить модельные представления о конфликте как многомерной форме удержания противоречия в процессе его разрешения (пятифакторная модель) [14]; выявить основные условия непродуктивной конфликтности в процессах половозрастной

идентификации в 1-м и 2-м школьных возрастах [13]; сформулировать основные параметры конфликтной компетентности [8]; обнаружить конфликтные механизмы во внутренней динамике стабильного 1-го школьного возраста [10]; создать систематические долгосрочные и тематические краткосрочные учебно-тренинговые технологии для формирования конфликтной компетентности в условиях современной школы; сформировать обширный "банк" методических разработок для исследования и конструирования конфликта.

Несомненно, главным для нас является продолжение исследований и разработок в области формирования конфликтной компетентности. В этой связи особое значение приобретает детско-взрослое отношение как главное условие образования. Интересно, как представлена и явлена растущему (взрослеющему) человеку именно конфликтная оснащенность в реальной и идеальной взрослости.

В этой связи как важный теоретический и практический вопрос появляется тема "Ресурсы". Это слово все чаще встречается в психологических текстах, но пока недостаточно определено его содержание как психологического понятия. В рамках этой темы для нас остается актуальным продолжение изучения игры, точнее, особенностей формирования игрового опыта. По нашим данным, конфликтная эффективность тесно связана с характером и диапазоном игрового опыта. То есть важно, как трансформируется (снимается) игра в следующих за дошкольным возрастом периодах жизни. За счет практики организационно-деятельностных игр (ОДИ) и подобных им форм мы убедились в креативном потенциале серьезной, "взрослой" игры и, вместе с тем, в необходимости игровых способностей, которые играют ключевую роль в искусственных конфликтных конструкциях ОДИ.

Продолжение исследований проблемы конфликта в контексте разработок развивающего обучения выводит на вопрос о том, как конфликтная ситуация преобразуется в задачу. По-видимому, такого рода преобразование в зависимости от используемых ресурсов и реализуемого

способа является предпосылкой продуктивной или деструктивной динамики в разрешении конфликта. Имеющиеся у нас данные о том, что интерпретации учебных ситуаций и соответственно стратегии разрешения конфликтов, имеющих формы учебно-предметных задач, значимо связаны с половозрастными характеристиками детей, требуют дальнейшей проверки.

Вопросы об эффективном формировании конфликтной компетентности в образовательных процессах требуют проверки гипотез о последовательном поэлементном (или так называемом концентрическом - когда все элементы системы изначально заданы и на каждом последующем этапе только совершенствуются) формировании высокой компетентности. Важно также определиться, в каких контекстах и на каком материале наиболее эффективны и возрастно адекватны учебно-тренинговые программы. У нас есть основания для предположения о том, что психотехническая работа с ситуациями актуальных или неуспешно разрешенных (неразрешенных) конфликтов для эффективного формирования конфликтной компетентности в детских возрастах должна непременно дополняться подобного рода работой с успешно разрешенными конфликтами. Как правило, такие конфликты именно в силу их успешного решения просто не обнаруживаются ("проскакиваются") детьми. Очевидно, нужны специальные психотехнические разработки для обеспечения реконструкции успешного действия именно потому, что оно не вызывает естественных затруднений и как бы не создает ситуации.

Отмеченное обстоятельство требует от нас продолжения исследований самооценочных механизмов, которые, с одной стороны, имеют свою внутреннюю конфликтную природу, с другой - является специфическим ресурсом в процессе разрешения конфликтов. С характером, структурой и генезом самооценочных механизмов тесно связаны вопросы самочувствия - переживания конфликта. Это одна из сложнейших задач в области разработок, поскольку удержание конфликта или, иными словами, работа

по разрешению актуализировавшегося или специально актуализированного противоречия требует отказа от таких характерных для детских возрастов явлений, как непосредственность, спонтанность, импульсивность. Не содержит ли такой подход своеобразного покушения на детство вообще? В этом же ряду стоит вопрос о таком атрибутивном спутнике конфликта, как агрессия. Важно отчетливо установить, какие факторы способствуют превращению детской активности и специфической экспансии на "взрослые территории" в агрессивные формы поведения? При каких условиях, с учетом особенностей возрастной (особенно подростковой) критичности, установки на риск, самоутверждения в пробных формах, возможен выход к продуктивно ориентированным способам конфликтования, закрепления как ценности кооперативных, ненасильственных форм взаимодействия.

Одним из остро обозначившихся в последние годы направлений в развитии этой проблематики становится тема зависимости. Если справедливо допущение, что всякая зависимость, наркотическая в том числе, объясняется дефицитом конфликтного ресурса или, иными словами, неумением справиться с возникающими внутриличностными и межличностными конфликтами, то становится важным исследование и специальное обозначение возрастно специфических конфликтогенных областей, имеющих конкретно-историческую, социокультурную и субкультурную обусловленность и соответственно определиться, какие психолого-педагогические условия должны служить для взрослеющего человека достаточными ресурсными источниками. Специфический интерес здесь представляют переживаемые человеком приближения "финишей возрастных эпох". Мы считаем принципиально важным обратить особое внимание на два финиша, представленных в современной общеобразовательной школе как завершения неполного и полного среднего образования. Формально это выглядит как окончание 9-го и 11-го классов. Ребенок с необходимостью ставится в так называемую ситуацию выбора. То есть предполагается, что он (она) к этому времени должен научиться

выбирать. Это два очевидных специально институализированных "места", и вместе с вопросом о том, как они выстроены, обязательно встает вопрос о неочевидных "местах" и, соответственно, их "выстроенности". Причем вопрос очевидности мы ставим не относительно взрослого, а относительно ребенка, подростка, юноши (девушки). Вопрос о представленности - явленности тому, для кого как бы затеян этот переход. Вопрос можно сформулировать так: "Совершается ли переход самим человеком, или его (ее) переводят, объявляя это переходом?" Ответ на этот вопрос для нас тесно связан с определенным уровнем конфликтной компетентности и того, кому надлежит "перейти" и того, кто должен обеспечить именно "переход". Каждый такой "шаг" увеличивает и совершенствует конфликтные ресурсы человека, обеспечивая ему условия свободы и уменьшая риск попадания в разного рода зависимости.

Основные публикации:

1. Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск, КГУ. Вып. 1-6, 1991-1997гг.
2. Развитие прикладных психологических исследований и разработок. Тезисы докладов и сообщений на научно-практической конференции. Красноярск, М., 1986.
3. Проблемы самоопределения молодежи. Тезисы докладов и сообщений на научно-практической конференции. Красноярск, 1987.
4. Конструктивная психология - новое направление развития психологической науки и практики. Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции. Красноярск, 1989.
5. Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Материалы конференции. Красноярск, 1990.
6. Конфликт в конструктивной психологии. Тезисы докладов и сообщений на 2-й научно-практической конференции по конструктивной психологии Красноярск, 1990.

7. Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-й научно-практической конференции. Красноярск, 1995 .
- 8 Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-й научно-практической конференции. Красноярск, 1996.
9. Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования. Материалы 4-и научно-практической конференции. Красноярск, 1997.
10. Сергоманов П.А. Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте. Автореферат дис. канд. психол. н. М., 1997.
11. Тюменева Ю.А. Автореф ерат дис. канд. психол.н. М., 1998.
12. Хасан Б.И., Дорохова А.В. Интересы. Ценности. Нормы. Учебное пособие для общеобразовательной школы. Красноярск, 1994.
13. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Красноярск, КГУ, 1996.
14. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, КГУ, 1996.