

«Игровая способность как фактор продуктивного разрешения конфликта».

Актуальность проблемы конфликта порождается, прежде всего, запросами практики. Вопросы образования и построения учебного процесса, ориентированного на развивающее обучение, обнаруживают, что методические разработки, выполненные на основании теории учебной деятельности (Давыдов В.В., 1986г.) и традиционные трансляторские установки несовместимы с концепцией развивающего обучения.

Сейчас уже достаточно очевидно, что соответствовать этой концепции может только конфликтно ориентированная педагогическая стратегия. То есть, конфликт является ядром и механизмом учебной деятельности. [Более подробно эти вопросы см. 2, 1, 4]. Экспериментирование в данном направлении показало, что при решении учебных задач с достаточной мотивацией, всякий раз должны создаваться такие условия деятельности ученика, которые неизбежно приводят его к внутреннему конфликту. То есть, когда ребенок стремится к разрешению задачи как собственного внутреннего противоречия, «полной ее интериоризации и личностной генерализации» [4, с.53]. Будучи адекватно* разрешен, конфликт продвигает человека в его способности, в его знании и порождает собственно знание. Если этому условию не следовать, то исчезают основания для рефлексивного оборачивания и снятия способа работы, а, следовательно, и выход к учебной деятельности становится невозможным.

Но здесь мы сталкиваемся с очень серьезными проблемами. И одна из самых серьезных – конфликтофобия. «И социологические и психологические исследования показывают, что никакие уговоры, научные объяснения не снижают, и, тем более, не снимают конфликтофобий и как социального явления и как факта индивидуального переживания» [6, с.8].

Любой конфликт, независимо от его содержания, образуется как структура расщепления «Я», а как процесс – взаимоизменением столкнувшихся действий.

«Одна из составляющих механизма конфликтофобий формулируется примерно так: конфликт – это выбор; выбор – это всегда отказ; отказ от себя, даже частично, – болезненно и страшно». И далее: «... вторая составляющая механизма конфликтофобии выглядит так: уничтожить конфликтующую часть «Я» невозможно, поскольку это околосуицидальный акт, следовательно, «Я» обречено в случае раз появившегося конфликта постоянно пребывать под угрозой его непрогнозируемой актуализации» [6, с.10-11].

Основная проблема в психологическом рассмотрении состоит в том, что расщепление «Я» образует одновременно несколько инстанций, актуализация которых в неизменном виде невозможна. Т.е. с позиций каждой инстанции должно быть совершено действие, а вариативность образов действий немедленно порождает болезненную трудность выбора, ибо единовременно может быть совершено только одно действие и, значит, требуется однозначный выбор.

Следствием конфликтофобии является стремление любой ценой избежать конфликта, и, уж конечно, ни в коем случае не конструировать его специально. Подобное избегание конфликта и восприятие его только с негативной точки зрения приводит к тому, что при попадании в конфликтные ситуации человек уходит в переживания и страдания, вместо

попыток объективного рассмотрения и разрешения конфликта. Следствием этого является «безоружность» человека перед конфликтом, он не готов и не умеет его разрешать. Всякий раз, стремясь «убежать от конфликта», человек только увеличивает свое неумение, а это, в свою очередь, только усиливает конфликтофобию. Получается замкнутый круг.

* В этом контексте необходимо оговорить значение термина «адекватное разрешение». В обыденном (житейском) определении конфликта достаточно снятия конфликтного переживания, устранения острой (болевой) формы протекания конфликтной ситуации, чтобы можно было утверждать, что

конфликт разрешен адекватно. В нашем же понимании конфликта [см. 2, 5] адекватное разрешение – есть разрешение противоречия, породившего конфликт и в нем же актуализировавшегося.

Выход из этого замкнутого круга в воспитании «такой культуры конфликтования, при которой всякий раз могут быть использованы основания обеих (в более сложных случаях и большего числа) инстанции как строительный материал для выращивания нового (деятельности). По сути дела, речь идет об образовании потенциальной подинстанции, в которой при любом расщеплении сохраняется целое рефлекслирующее «Я»» [6, с.12].

Таким образом следует вести речь не только , и не столько, о лечении, сколько об обучении (образовании). Значит, двигаясь далее в данном контексте, имеет смысл обращение к игре как наиболее яркому предмету деятельности. Традиционно содержащей в себе конфликт, с одной стороны, и, с другой стороны, как терапевтическому и развивающему средству. [см. 1, 2, 3, 4, 7, 9 и т.д.]

Связь между игрой и конфликтом обрисовал еще З. Фрейд. Сам Фрейд не излагал своей теории игры, он лишь попутно коснулся вопросов игры «в связи со своей попыткой проникнуть по ту сторону принципа удовольствия» [3, с. 382-425]. Исходя из его теории, «детство есть период игр, потому, что это период непрерывных травм, а игра есть единственное средство овладения путем повторения теми невыносимыми переживаниями, которые несут с собой эти травмы» [9, с. 101]. Игра в свете этих положений выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов, которыми чревато детство. Воспроизводя в игре невыносимые переживания, ребенок овладевает ими, ассимилирует их; благодаря повторению в игре они перестают быть невыносимыми.

Влияние З. Фрейда серьезно сказалось на понимании природы игры последующими исследователями. Это относится и к Ж. Пиаже. Некоторое различие между его концепцией и концепцией психоаналитиков заключается в том, что для последних игра есть проявление вытесненных желаний и тенденций к

повторению, а для Ж.Пиаже – остаточных, т.е. еще не вытесненных, но не подлежащих быть удовлетворенными желаний. «Если для чистых психоаналитиков ребенок бежит от тягостей действительности в мир игры, то для Пиаже мир игры есть остатки еще не вытесненного действительностью, миром взрослых, изначального мира желаний ребенка» [9, с.114]. По сути дела, их, с некоторыми допущениями, можно отнести к представителям одного направления.

Аналогичную позицию занимает и К. Кофка. «Хотя он и делает ряд частных критических замечаний к теории эгоцентризма Ж. Пиаже, но в целом принимает его концепцию двух миров» [9, с.115]. Нетрудно заметить, что все подобного рода теории игры возвращают нас в своей основе к З. Фрейду.

Подводя некоторую черту, можно сказать, что все вышеназванные авторы (а также и многие другие здесь не указанные) обсуждают игру как естественное и универсальное средство разрешения детских конфликтов. Но, как нам известно из критических анализов психоаналитической практики, а также из собственных экспериментов в области игр и конфликтов, конфликт подобным образом не разрешаются адекватно противоречию. Происходит именно снятие острой формы переживания. Как только противоречие вновь актуализируется в сходных условиях, человек снова будет ввергнут в конфликтное переживание. В случае психоанализа он вынужден будет вновь обратиться к психоаналитику, что происходит повсеместно в психоаналитической практике.

Таким образом, мы приходим к выводу, что сама игра (собственно процесс игrania) может служить лишь терапевтическим средством**, но не средством адекватного разрешения конфликта.

Этот вопрос затронул еще Г.П. Щедровицкий в своей работе «Игра и детское общество» [8]. «Если хотят воспитать у детей умение подчиняться в дальнейшем каким-то производственным правилам, хотят, чтобы дети поняли и усвоили значение правил в совместной деятельности, невозможность достигнуть результата без их соблюдения, то на первый план, естественно, выдвигается сама игра, ее сюжет или правила, усвоение правил, влияние нарушения правил на

**** Следует оговориться, что подобное высказывание правомерно лишь в данном контексте. Естественно, в игре может происходить не только терапия, но и разрешение и развитие.**

результат и т.п.». И далее: «...если же нас интересует воспитание общественных качеств личности, воспитание нравственного сознания ребенка, то на передний план выдвигается все то, что происходит между детьми вокруг игры, - распределение функций игры, инициация, столкновение различных замыслов, борьба за наиболее интересные роли или, наоборот, безразличие к этим ролям и т.п.» [8, с.76].

Следует указать, что при употреблении слова «игра» мы придерживаемся взглядов Л.С. Выготского, который писал, что «... самым существом детской игры является создание мнимой ситуации, т.е. известного смыслового поля, которое видоизменяет все поведение ребенка, заставляя его определяться в своих действиях и поступках только мнимой, только мыслимой, а не видимой ситуацией» [9, с.116]. А так же взглядов его ученика и последователя – Д.Б. Эльконина, которые он изложил в своей монографии (1978г.). «Игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при которой из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми» [9, с.20].

И далее:

«1. Конституирующим моментом игры является взятие на себя ребенком какой-либо роли. Без этого играть нельзя.

2. Внутренняя сущность игры заключается в том, чтобы воссоздать именно отношения людей друг к другу.

3. Суть игры заключается в воссоздании социальных отношений между людьми

4. За каждой игрой скрываются известные правила действия или общественного поведения.

5. Существенным психологическим условием игры (вернее ее возникновения) является выделенность для ребенка определенных реальных отношений» [там же с.202-203].

Но, как уже было указано выше, мы приходим к выводу, что когда начинается собственно игра в соответствии с выбранным сюжетом и правилами «общественные и нравственные нормы и качества» становятся ненужными: в сфере игры управляющими принципами является сюжет и правила. Так продолжается до тех, пор пока не нарушена сюжетная линия игры (это может быть как естественное нарушение, так и искусственно сконструированная остановка). «Сами общественные и нравственные нормы могут задаваться детям в качестве особых содержаний усвоения только в ситуациях, возникающих по поводу игры, причем именно в конфликтных ситуациях, ибо только здесь они могут быть использованы в качестве средств разрешения конфликта, и только здесь ребенок сможет увидеть и понять их роль в качестве таких средств» [8, с.77].

Следовательно, когда мы ведем речь об адекватном разрешении конфликта и обучении этому разрешению, нам следует говорить не просто об игре, как о самом процессе игrania, а об игре как о способности (об игровой способности). Т.е. о наличии у человека развитой культуры игры, когда он действительность может интерпретировать как мнимую (условную). И понимать, что могут существовать переходы между этой условной действительностью и реальностью, и двигаться туда и обратно. В любой момент создавать условную действительность для того, чтобы справиться с реальными трудностями, и затем из условной действительности выбрать те средства, которые в реальной действительности тут же и используются. Превратить реальность в условную действительность это и есть способность играть (причем именно как искусственная способность).

При этом, естественно, необходимо снять со слова «игра» некий флер несерьезности (в смысле: необязательно, неважно, баловство, пустяк и т.п.) В этом месте мы соглашаемся с К. Гросом, который говорит, что веселость игры

закljučается скорее в своеобразном чувстве свободы, которое и отмечает игру от «серьезных занятий» (К. Грос «Душевная жизнь ребенка» Киев, 1916.).

Иллюстрируя игровую способность, можно обратиться к игропрактике (практике проведения организационно-деятельностных игр). Эти игры традиционно содержат в себе конфликт, который задается условиями, и разрешение которого – есть цель игровой процедуры или всей игры в целом. (При этом именно в игропрактике, в отличие от другой социальной действительности, конфликты очень четко разделяются на содержательные и межличностные).

Опираясь на имеющийся у нас опыт ОДИ, можно заметить, что в процессе обучения «игра выполняет задачу останова, разграничения прошлого от настоящего. Это дает возможность рефлексивной оценки прошлого опыта. Игра структурирует пространство мышления и деятельности, задавая прошлое как определенный способ работы с материалом и построения отношений; обнаруживает перспективу реализации новых способов» [7, с.201].

И, тем не менее, ОДИ, имея массу достоинств, имеют также и недостатки. И не последнее место среди них занимает протяженность во времени (от трех до десяти дней). Кроме того, это достаточно громоздкое мероприятие, требующее специальной подготовки места, специалистов для ее проведения и т.д. Организованная ОДИ может решить определенные вопросы, но индивидуального обучения может и не произойти. И получается, что это не человек обладает игровой способностью, а целая группа людей, причем при определенном стечении обстоятельств.

Таким образом, модель ОДИ удовлетворяет нас в плане существа дела, т.е. отношения к конфликту и способам его разрешения, но не удовлетворяет в плане: времени, «распределения» игровой способности (в ОДИ группа, а нужен – индивид (персона)) и адресной действий (ОДИ направлена на разрешение коллективной проблемы, и в этом смысле не всегда может выступать обучающим действием).

Следовательно, среди дальнейших задач есть и разработка более «быстрых» игр для наблюдения и построения игровой способности.

Дополнительные замечания.

Вышеизложенный текст является как бы рефератом курсовой работы (Хасан Е.Б. «Игровая способность как фактор продуктивного решения конфликта» Красноярск 1992г.). В этом отношении описание может выглядеть несколько сжато и «галопом по Европам». Но приводить полные выкладки и описание эксперимента не имело смысла. Фактически текст фиксирует определенное отношение автора к игре и указывает на обнаруженные феномены разрешения конфликтов. Т.е. основным выводом является изменение точки рассмотрения ситуации: не игра, но игровая способность.

В дальнейших же работах предстоит разобрать (вернее описать) модель игровой способности, с одной стороны, и, с другой стороны, игровую способность в динамике. Т.е. должна «появиться» описанная игровая способность как оформившаяся и реализующаяся и как становящаяся, развивающаяся через специфическое играние, участие и освоение тех или иных игр, вернее следующий уровень этой игры, по отношению к предыдущей является как бы снимающим. Выход на следующий уровень игры означает овладение предыдущим.

В этом месте для исследований открываются очень большие возможности. Например, в зависимости от того, во что и как играет ребенок, мы можем выйти на базовый или ситуативный конфликт. Особенно, когда ребенок сам является инициатором игры.

В качестве базовой гипотезы лежит связь игровой способности с научением ребенка разрешать конфликт. Т.е., если ребенок последовательно овладевает игровой способностью на разных уровнях игры и в конечном итоге приходит к тому, что он умеет*** играть, то он способен более эффективно вести себя в конфликтных ситуациях и адекватно разрешать конфликт. Человек, который способен и умеет играть – способен разрешать любые конфликты.

Литература.

1. Выготский Л.С. «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» // Вопросы психологии, 1966г., №6.
2. Хасан Б.И. Содержательный конфликт – условие учебной деятельности и механизм ее развития // Современное состояние и перспективы развивающегося обучения. Красноярск, 1990г.
3. Фрейд З. «Психология бессознательного», М., Просвещение, 1979г.
4. Хасан Б.И. «Учебная деятельность и конфликтная педагогика» // Психологические основы новых педагогических технологий, М., Воля, 1990г.
5. Хасан Б.И. «Конфликт и его разрешение – условия реального самоопределения» // Проблемы самоопределения молодежи, Красноярск, 1987г.
6. Хасан Б.И. «Природа и механизм конфликтофобий» // Конфликт в конструктивной психологии, Красноярск, 1990г.
7. Хасан Б.И., Хасан Е.Б. «Конфликтное разделение интеллектуальных систем в образовании» // Проблемы эффективного включения человека в интеллектуальные системы, Новосибирск, 1991г.
8. Щедровицкий Г.П. «Игра и «детское общество»» // Дошкольное воспитание, 1964г., №4.
9. Эльконин Д.Б. «Психология игры» М., Педагогика, 1978г.

*** Здесь есть различие двух слов «способен» и «умеет». Предполагается, что они несут разную смысловую нагрузку. И это тоже вопрос для дальнейших разработок.