Lexi-Kaye https://doi.org/10.54301/ANDD7636

קונפליקט חיובי: קריאה מושגית מחודשת

סמדר בן אשר*
שרגא פישרמן**

תקציר

המאמר מציע קריאה מושגית מחודשת במושג הקונפליקט המתבססת על מסגרת מושגית חלופית הרואה בקונפליקט מרחב שיש ללמוד להחזיקו באופן מיטבי תוך ערעור על התפיסה הדומיננטית הרואה בו תופעה שלילית, מאיימת או משבשת שיש לצמצמה. נטען כי קונפליקט אינו בהכרח עדות לכשל, אלא הוא עשוי לשמש מרחב דינמי של למידה, שינוי והתהוות. המאמר מגדיר "קונפליקט חיובי" כמצב של מתח מוחזק, המתקיים בתוך תנאים של ביטחון יחסי, הכרה הדדית ויכולת לשאת אי־ודאות, ובכך מאפשר ארגון מחודש של משמעות, זהות ויחסים. בהגותם של אפלטון, הגל, פרויד, אריקסון, פיאז'ה, ויניקוט, לוין ופרנקל מודגשת הטענה כי סתירה, ערעור ומתח אינם תקלות במערכת, אלא הם תנאי יסוד להתפתחות קוגניטיבית, רגשית, בין־אישית וחברתית. במאמר מוצגת הבחנה בין עצם קיומו של קונפליקט לבין האופן שבו הוא מובנה, מנוהל ומעובד. בעוד שקונפליקט עשוי להוביל להסלמה, שחיקה או פגיעה, הוא עשוי גם לתרום לחשיבה ביקורתית, ליצירתיות ולגיבוש זהות, וזאת כאשר מתקיימים תנאים של אמון, ביטחון פסיכולוגי והכלה. רעיון זה מודגם באמצעות יישומים מן השדה החינוכי והארגוני, וכן תוך התייחסות למשמעותו המתחדשת של קונפליקט בעידן הדיגיטלי והבינה המלאכותית.

מילות מפתח: קונפליקט חיובי–בונה; מתח פורה; קונפליקט כמשאב התפתחותי; למידה וצמיחה; ארגון מחודש של משמעות

מבוא

קונפליקט נתפס בדרך כלל כתופעה שלילית: חוויה בלתי־נוחה, מאיימת או משבשת. החוויה המתעוררת בעת קונפליקט היא צורך מיידי בהפחתת מתח, בפתרון מהיר או בהימנעות. עצם קיומו של קונפליקט מסמן כשל ביחסים, בתקשורת או בסדר החברתי, ולכן עולה צורך לצמצמו או להעלימו. גם ההגדרות המילוניות למושג 'קונפליקט' מתארות אותו בהקשר למציאות שלילית. אבן שושן (2003) מגדיר קונפליקט כעימות התנגשות או מאבק. מילון אוקספורד (Oxford University Press, n.d) מתאר קונפליקט כמאבק נפשי או חברתי. התפיסה השלילית של הקונפליקט מניחה שתי הנחות: א. כל קונפליקט הוא שלילי. ב. כל קונפליקט יכול להיפתר (Deutsch at el., 2011). תפיסה זו הובילה לציפייה לפתרון הקונפליקט, וכל עוד לא הושג הפתרון הקונפליקט השלילי נשאר בעינו.

ברצוננו להציג התבוננות מנקודת מבט תאורטית שונה, רחבה יותר המצביעה על כך כי אי־הנוחות המתלווה לקונפליקט אינה בהכרח עדות להרס, אלא היא עשויה לשמש אינדיקציה לתהליך חי, דינמי ומתפתח.

* פרופ' סמדר בן אשר, פסיכולוגית חינוכית מומחית, מרצה במכללת אחוה ומרכז מנדל בנגב.חוקרת בתחום אובדן אבל ושכול, קבוצות מודרות, נשים בדואיות ותקשורת במצבי לחץ.
bsmadar@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-6264-822X

** פרופ' שרגא פישרמן, יו"ר מועצה אקדמית וראש התוכנית לתואר שני באקדמית שאנן. חוקר בתחומי זהות, ערכים והתפתחות בגיל ההתבגרות. מחקריו עוסקים בממשק בין חינוך, דת, רווחה נפשית ותהליכי סוציאליזציה בחברות מסורתיות ועכשוויות.
shragafisherma'n@gmail.com

במהותו הקונפליקט מתייחס למצב של מתח מתמשך הנוצר כאשר צרכים, עמדות, ערכים, רגשות, מטרות או פרשנויות – נתפסים כבלתי־מתיישבים זה עם זה, באופן שמחייב התמודדות, הכרעה או החזקה של הסתירה ביניהם. הקונפליקט עשוי להתקיים במישור הפנימי (תוך־אישי), הבין־אישי או הקולקטיבי, והוא מאופיין בתחושת ערעור של הסדר הקיים ודרישה לשינויו או לארגונו מחודש. משמעותו של הקונפליקט אינה טמונה רק בתוכנו, אלא גם באופן שבו הוא נתפס, מוחזק ומעובד. השינוי הוא בראיית הקונפליקט כמרחב שבו עשוי להיווצר סדר חדש בעולם הפנימי של התפיסות והאמונות של האדם את עצמו ובמערכת היחסים שלו עם העולם. התבוננות זו מביאה לראיית הקונפליקט כמרחב מאתגר אך פורה, כזה המזמן חשיבה מחודשת, ארגון מחדש של משמעות והתהוות של עמדות וזהויות, והיא מאפשרת להתייחס אליו לא רק כבעיה שיש לפתור, אלא גם כמשאב התפתחותי בעל פוטנציאל מצמיח. שינוי נקודת המבט מן הקונפליקט כהפרעה אל הקונפליקט כהזדמנות עשוי להרחיב את השיח התאורטי והיישומי סביב המושג, ולהציע הבנה מורכבת יותר של תפקיד המתח בתהליכי שינוי אישיים, בין־אישיים וקולקטיביים.

רקע תאורטי

מנקודת מבט תיאורטית, תפיסת הקונפליקט כמקור פוטנציאלי לצמיחה אינה חידוש של ההגות המודרנית. כבר בהגות הקלאסית ניתן לזהות יסודות להבנה זו. בדיאלוגים של אפלטון, ובמיוחד במבנה הדיאלוגי עצמו, מתאר אפלטון (1997) את הקונפליקט בין עמדות מנוגדות כמנגנון מרכזי לחשיבה וללמידה. הקונפליקט בין עמדות מנוגדות אינו נתפס ככשל שיש לבטלו, אלא כמנגנון מרכזי לגילוי האמת. באמצעות עימות בין טענות סותרות מתאפשר תהליך של בירור, הפרכה והעמקה, המוביל לידע מורכב יותר (Cooper and Hutchinson, 1997).

אצל סוקרטס, כפי שהוא מצטייר בכתבי אפלטון (1997), מופיעה הכרה שיטתית בתפקידו החשוב של המתח והסתירה בתהליך החשיבה. השיחות שהוא מנהל מובילות למצב של אפּוֹריה (aporia). אפּוֹריה היא מצב של מבוכה, חוסר מוצא או קושי להגיע להכרעה ברורה. זהו רגע חשוב בדיאלוג שבו האדם מגלה שהידע שלו אינו יציב, וכך נוצר פתח ללמידה עמוקה יותר (אפלטון, 1997) זהו שלב הכרחי בדרך לבירור מושגי ולהבנה מעמיקה יותר לחשיבה שיטתית וללמידה. המתח אינו נתפס כמכשול אלא ככוח מניע; המבוכה הקוגניטיבית מהווה תנאי להתקדמות לעבר הבנה עמוקה יותר. במובן זה, הקונפליקט אינו רק תופעה שיש ליישבה, אלא שלב הכרחי בתהליך של גילוי עצמי ורכישת ידע (Benson, 2000).

תפיסות פילוסופיות אלו קיבלו ביטוי שיטתי ומפורש יותר בהגותו של הגל במאה התשע עשרה. הגל ראה בסתירה כוח דיאלקטי המניע את התפתחות הרוח וההיסטוריה, כאשר המתח בין תזה לאנטיתזה מוביל להתהוותה של סינתזה חדשה. (Hegel, 2010) אין מדובר רק ברצף מכני של שלבים, אלא בתהליך מורכב שבו כל שלב נושא בתוכו את גבולותיו הפנימיים ואת הסתירות המובילות להתגברות עליו ולהגעה להבנה עמוקה יותר. במובן זה, הקונפליקט אינו תוספת חיצונית למציאות, אלא תנאי פנימי להתפתחותה. עבור הגל, הסינתזה אינה מבטלת את הסתירה אלא משמרת אותה ברמה גבוהה יותר של הבנה. הוא מכנה תהליך זה בשם שימור־ביטול (Aufhebung) או "ביטול ושימור", כפי שהציע המתרגם י' יובל (הגל, 1996). כך, הקונפליקט הופך למנגנון שבאמצעותו מתפתחת התודעה האנושית, הן ברמה האישית הן ברמה ההיסטורית־חברתית. עם זאת, אין בכך כדי להבטיח שתוצאותיו יהיו הרמוניות או חיוביות, אלא רק להבטיח שהוא יהווה תנאי להתהוות של צורות חדשות של הבנה וארגון.

תפיסת הקונפליקט ככוח מניע להתפתחות קיבלה ביטוי רב והשפעה רבה בהגות שלאחר הגל, אך לבשה פנים שונות ולעיתים מנוגדות. במסורות ביקורתיות מן השמאל, כגון המרקסיזם, הניאו־מרקסיזם והגישות הפוסט־קולוניאליות, הקונפליקט נתפס כמנגנון מרכזי לחשיפת יחסי כוח, אי־שוויון ועוול חברתי, וככוח המאפשר שינוי היסטורי. מנגד, רעיונות דיאלקטיים דומים שימשו גם בהקשרים לאומניים במאות ה־19 וה־20, שבהם הקונפליקט פורש לעיתים כמאבק הכרחי בין קבוצות, עמים או תרבויות. מכאן עולה כי אף

שהקונפליקט עשוי לשמש מנוע להתפתחות, אין בכך כדי להבטיח שתוצאותיו יהיו חיוביות, והוא עלול להוביל גם להסלמה, להדרה ואף לאלימות (Mouffe, 2013). חשוב להדגיש כי הדיון בקונפליקט כמקור לצמיחה מחייב הבחנה בין פוטנציאל התפתחותי לבין תוצאותיו בפועל.

על רקע העיסוק הפילוסופי הערכי והחברתי בקונפליקט ניתן להבין כיצד גישות עכשוויות בפסיכולוגיה ובחינוך מאמצות את רעיון הקונפליקט כמרחב פוטנציאלי ללמידה, לעיבוד רגשי ולבניית זהות, תוך הדגשת התנאים שבהם פוטנציאל זה מתממש.

פרויד ראה בקונפליקט הנפשי בין דחפים, בין מבני האישיות (איד, אגו וסופר־אגו), ובין דרישות פנימיות לחיצוניות, יסוד מכונן של חיי הנפש. אף כי קונפליקטים אלו עלולים להוביל למצוקה, הם גם מהווים מנוע להתפתחות, לעיבוד וליצירת משמעות. בהמשך לכך, תהליכים טיפוליים נתפסים כמרחב שבו ניתן להכיר בקונפליקט, לעבדו ולהפוך אותו למשאב נפשי (Freud, 1961).

אריק אריקסון (Erik Erikson, 1902–1994) היה פסיכולוג התפתחותי ופסיכואנליטיקאי שפיתח את תאוריית השלבים הפסיכו־חברתיים, שלפיה ההתפתחות האנושית מתרחשת דרך סדרה של קונפליקטים הכרחיים. כל שלב בחיים מאופיין במתח בין קטבים מנוגדים (למשל: אמון־חשד, יוזמה־אשמה, זהות־בלבול). התמודדות עם המתח, ולא הניסיון להעלימו, היא שמאפשרת צמיחה. לטענתו קונפליקט אינו פתולוגיה אלא מנגנון התפתחותי נורמטיבי. התפתחות זו מתרחשת דרך החזקה מתמשכת של מתח בין צרכים, ערכים ותביעות חברתיות. בתפיסתו ההתפתחותית של אריקסון, קונפליקט מהווה מרכיב יסוד בתהליך גיבוש הזהות, כאשר המתח אינו מבקש ביטול אלא עיבוד, והוא המאפשר התפתחות ובשלות לאורך מעגל החיים (Maree, 2022; אריקסון, 1974).

תפיסת הקונפליקט כבסיס ליצירת ידע ולמידה עוגנה בעבודתו של פיאז'ה (Jean Piaget 1896–1980). במסגרת התאוריה ההתפתחותית, הציג פיאז'ה את מושג חוסר האיזון הקוגניטיבי (Cognitive Disequilibrium) כמצב הכרחי ללמידה. לפי תפיסה זו, למידה מתרחשת כאשר האדם נתקל במידע או בחוויה הסותרים את המבנים הקוגניטיביים הקיימים שלו, ובכך מערערים את תחושת הוודאות והיציבות. הקונפליקט הקוגניטיבי הנוצר אינו נתפס ככשל שיש להימנע ממנו, אלא ככוח מניע המחייב ארגון מחדש של החשיבה באמצעות תהליכי הטמעה והתאמה. במובן זה, אי־הנוחות הקוגניטיבית אינה תוצר לוואי של הלמידה אלא תנאי להיווצרותה, ומכאן ההנחה כי למידה מעמיקה ומשמעותית אינה אפשרית ללא חוויה של מתח, ערעור ושינוי (Piaget, 1977).

ויניקוט (Donald Winnicott, 1896–1971) תיאר במסגרת התאוריה ההתפתחותית־פסיכואנליטית את חשיבות הקונפליקט. לטענתו קונפליקט, כעס או התנגדות אינם מאיימים בהכרח על הקשר, אלא הם דווקא מהווים תנאי להעמקתו. רק כאשר האחר "שורד" את הכעס או את ההתנגדות, כפי שהם נחווים בעולמו הפנימי, מתאפשר קשר בוגר ואותנטי. העמידה בקונפליקט עם האחר מאפשרת הכרה בנפרדותו, וכך נוצר קשר בוגר ואותנטי. במובן זה, הקונפליקט אינו עדות לכשל ביחסים, אלא הוא מהווה הוכחה לקיומו הממשי של האחר וליכולת לשאת מורכבות רגשית בתוך קשר חי (Winnicott, 2018).

הבנת הקונפליקט כמשאב לשינוי קבוצתי וארגוני עוגנה גם בעבודתו של קורט לווין (Kurt Lewin 1890–1947) מאבות הפסיכולוגיה החברתית והדינמיקה הקבוצתית. במסגרת תאוריית שדה הכוחות (Force Field Theory) תיאר לוין מצבים חברתיים וארגוניים כזירה דינמית שבה פועלים בו־זמנית כוחות מקדמים וכוחות מעכבים. שינוי, על פי גישה זו, אינו תוצאה של הרמוניה או היעדר התנגדות, אלא של מאבק מתמשך בין כוחות מנוגדים. הקונפליקט משמש אפוא אינדיקציה לתנועה ולפוטנציאל שינוי, ולא סימן לבעיה שיש לסלקה. במקום לראות בו איום על היציבות, לוין הציע להתייחס לקונפליקט כנקודת מפתח להבנת תהליכי שינוי, שכן היכן שמתקיים מתח – מתקיימת גם אפשרות לטרנספורמציה (Lewin, 1951; Burnes, 2004).

ולבסוף, תפיסת הקונפליקט כמרכיב קיומי מרכזי נוסחה בעבודתו של ויקטור פרנקל (Viktor Frankl, 1905–1997) מייסד הלוגותרפיה וחקר המשמעות. פרנקל הציע לראות את הקונפליקט כמתח בין המציאות כפי שהיא נחווית לבין הערכים, המשמעות או הייעוד שאליהם האדם שואף. לדבריו, ניסיון לצמצם או להעלים קונפליקט פנימי בשם איזון או רווחה עלול להוביל לריק קיומי ולאובדן משמעות. על פי תפיסה זו, הקונפליקט מעיד על חיים ערכיים ועל מחויבות למשהו שמעבר לסיפוק מיידי או נוחות נפשית. במובן זה, הקונפליקט אינו עדות לכשל נפשי, אלא סימן לחיות, לאחריות וליכולת של האדם לעמוד מול מציאות מורכבת מבלי לוותר על משמעות. המתח בין מה שיש למה שראוי להיות אינו פתולוגי אלא מנוע קיומי לצמיחה (פרנקל, [2022], 1970).

נראה כי על אף ההבדלים בין ההקשרים התאורטיים, אנשי הרוח שותפים להבנה שלפיה קונפליקט אינו תקלה שיש לבטלה. הקונפליקט נתפס כמצב של מתח שאינו מבקש בהכרח פתרון מיידי אלא החזקה ועיבוד; הוא מהווה מנגנון ליצירת ידע חדש (כפי שעולה אצל אפלטון ופיאז׳ה), תהליך של התפתחות זהותית (אריקסון ופרויד), תנאי להכרה באחר ובנפרדותו (ויניקוט), וכן מנוע לשינוי מערכתי וארגוני (לוין והגל). עקרונות אלו מאפשרים לעבור מהמשגה תיאורטית להבנה יישומית של קונפליקט, ולבחון כיצד שינוי באופן תפיסתו והחזקתו עשוי להשפיע על דרכי ההתמודדות עימו בשדות שונים.

בפסיכולוגיה ארגונית, בחינוך ובמנהיגות המושג השכיח והישיר ביותר הוא קונפליקט בונה (Constructive Conflict) שמשמעותו קונפליקט שמנוהל באופן שמוביל להבנה, ללמידה, לשיפור החלטות ולחיזוק יחסים ולא להסלמה או לפגיעה. הטיעון המרכזי הוא כי לא הקונפליקט הוא הבעיה, אלא האופן שבו מתמודדים איתו (Deutsch, et.al. 2011). מחלוקת סביב רעיונות, מטרות או דרכי פעולה שאינה מאיימת על היחסים נמצאה כקשורה ליצירתיות, חשיבה ביקורתית וביצועים טובים יותר.

בקרב ארגונים לומדים מתואר לעיתים מתח פורה בין המצוי לבין הרצוי, המניע תהליכי צמיחה וחדשנות. המתח עצמו אינו בהכרח בעיה, אלא הוא עשוי לשמש מקור אנרגיה לשינוי, כאשר הוא מנוהל ומעובד באופן מיטבי. עם זאת, לא כל שינוי הוא בהכרח חיובי, והמתח עלול גם להוביל לקיפאון, לעימותים הרסניים או לשחיקה, כאשר הוא אינו זוכה להכלה ולעיבוד מתאימים. תובנה זו בדבר הפוטנציאל הכפול של מתח ושל קונפליקט אינה ייחודית להקשרים ארגוניים, והיא באה לידי ביטוי גם בשדות טיפוליים וחינוכיים. בקרב אנשי טיפול וחינוך העובדים בגישות נרטיביות, הקונפליקט עשוי לאפשר יצירה של משמעות חדשה, זהות מתהווה או סיפור חלופי, אך פוטנציאל זה תלוי בהקשר, בתיווך המקצועי וביכולתו של האדם לשאת את המתח ולהפכו למשאב (O׳Neill et al., 2018).

בספרות הפסיכולוגיה החברתית־ארגונית מקובלת ההנחה כי האתגר אינו ״להעלים״ קונפליקט, אלא לכוון אותו לרמה מיטיבה, כלומר לרמה שאינה נמוכה מדי המייצרת הימנעות, קונפורמיות וקיפאון מחשבתי, אך גם אינה גבוהה מדי כזו המובילה להסלמה, לשחיקה ולפגיעה בתפקוד. גישה זו מניחה שקונפליקט, ובעיקר קונפליקט משימתי, עשוי לתרום לעיבוד מידע, לדיון ביקורתי ולחדשנות, כאשר הוא נשמר במינון ובאינטנסיביות המתאימים. בהתאם לכך, עבודות עכשוויות בתחום ניהול קונפליקט מציגות את יעד ההתערבות ככזה המבקש לכוון את הקונפליקט לרמה אופטימלית ואפקטיבית (Carton, and Tewfik, 2016) .

מחקרים אמפיריים עדכניים מצביעים על כך שקונפליקט, כאשר הוא מנוהל באופן קונסטרוקטיבי, עשוי לתרום ללמידה, לחשיבה ביקורתית ולהתפתחות זהותית. כך למשל, מחקרים בתחום החינוך מראים כי עימותים מבוקרים בין תלמידים או בין תלמידים למורים עשויים לעודד עיבוד קוגניטיבי מעמיק יותר והבנה מורכבת של סוגיות (Tjosvold, Wong, & Chen, 2014; Johnson & Johnson, 2009). כמו כן, המחקרים מצביעים על כך שגם בהקשרים של עבודה צוותית וחינוך, קונפליקט משימתי (task conflict) עשוי לתרום לחדשנות ולביצועים, כל עוד מתקיימים תנאים של אמון וביטחון פסיכולוגי (O׳Neill et al., 2018). נראה כי הפוטנציאל החיובי של קונפליקט אינו טמון בעצם קיומו, אלא באופן שבו הוא מובנה, מנוהל ומעובד.

בחלק הבא יוצגו שתי דוגמאות יישומיות למעבר מהתבוננות שלילית בקונפליקט להתבוננות חיובית בו כבעל פוטנציאל.

יישומים בחינוך

קונפליקט בין הבית לעבודה נתפס לרוב כקונפליקט שלילי, שתוצאותיו עלולות להיות פוגעניות. (Kirchmeyer, 2000) הספרות הקלאסית בתחום מייחסת קונפליקט זה להתנגשות בין דרישות התפקיד לבין צורכי המשפחה. חלק מן המחקרים התמקדו במתחי הזמן ובציפייה, לעיתים מגדרית, להשקעה בקריירה על חשבון הבית; אחרים הדגישו את הדרישות הסותרות בין שני התחומים, המעוררות אי־נוחות, קושי רגשי ושחיקה (Chang et al., 2017). מחקרים עדכניים יותר (למשל: פישרמן ובן־אשר, 2021, 2023) מצביעים על האפשרות לתוצאות חיוביות של קונפליקט זה, והם מראים כי מיומנויות המתפתחות בזירה אחת (כגון עבודה) עשויות לתרום לתפקוד בזירה אחרת (כגון הבית).

דוגמה נוספת שניתן להביא מהשדה החינוכי הוא קונפליקט שכיח בבית הספר המתרחש בין מורה להורה סביב התנהגות של תלמיד הנתפסת כלא נורמטיבית. קונפליקט זה נתפס לעיתים כקונפליקט בין־אישי, אך במקרים רבים הוא משקף גם מתחים מערכתיים רחבים יותר, הנוגעים ליחסי כוח בין צוותי חינוך לבין הורים ולשינויים במעמד בית הספר בעידן שבו המערכת מושפעת יותר ויותר מתפיסות של "צרכנות" חינוכית. במצב זה בידי המורה מספר דרכי פעולה. הוא עשוי להרחיק את עצמו מן הקונפליקט ובכך לצמצם את השפעתו, או להעבירו לזירה מוסדית רחבה יותר (למשל באמצעות הנהלת בית הספר), ובכך להפוך אותו מקונפליקט בין־אישי לקונפליקט אישי–מוסדי או אף מערכתי. לצד זאת, קיימת גם אפשרות להתבוננות בקונפליקט כמרחב לעבודה תוך־אישית. באמצעות רפלקציה או "דיבור פנימי", המורה עשוי לשאול מה מעורר בו המפגש עם ההורה, כיצד הוא חווה את הפגיעה או את האיום, ומה ניתן ללמוד מכך על זהותו המקצועית.

ברצוננו לציין כי סוגיית הקונפליקט החיובי מקבלת צביון חדש בעידן הדיגיטלי ובכניסתה של הבינה, שכן מערכות המציגות ידע זמין וסמכותי לכאורה מטשטשות את גבולות הוודאות ומצמצמות באופן פוטנציאלי את המרחב הביקורתי. בתוך מציאות זו מתחדדת חשיבותה של יצירת קונפליקט באופן מכוון, ברוח סוקרטית, כמרחב פדגוגי חיוני. העבודה עם בינה מלאכותית אינה רק צריכת מידע, אלא היא מחייבת פיתוח מיומנויות של שאילה ביקורתית, הטלת ספק והחזקה של אי־ודאות. במובן זה יש לראות בעידוד מצבי אפוריה, ערעור של הידע הנתפס כמובן מאליו, תנאי ללמידה עמוקה ולא גורם מפריע. הקונפליקט אינו מתמצה עוד בהתנגשות בין עמדות אנושיות, אלא הוא מתרחב למפגש בין ידע אנושי לידע אלגוריתמי, ומזמן למידה שבה המתח, הספק והבירור הם הכוחות המניעים ארגון מחודש של משמעות.

עם זאת, ראיית הקונפליקט כמשאב התפתחותי מחייבת התבוננות ביקורתית. לא כל קונפליקט מוביל לצמיחה, לעיתים הוא עלול להוביל דווקא להסלמה, לפגיעה ביחסים, לשחיקה ואף להדרה. הפוטנציאל החיובי של הקונפליקט תלוי בתנאים שבהם הוא מתרחש, ובהם מידת הביטחון הפסיכולוגי, יחסי הכוח בין הצדדים, היכולת לשאת מתח ואי־ודאות, והקשר התרבותי והארגוני המאפשר ביטוי של מחלוקת ללא איום. בהיעדר תנאים אלו, הקונפליקט עשוי להפוך לכוח מפרק ולא לכוח בונה. יתרה מכך, גם כאשר קונפליקט נתפס כהזדמנות לצמיחה, קיים סיכון לנרמול יתר של מצבי מתח, באופן המטשטש מצבים של אי־צדק, פגיעה או דרישות בלתי סבירות. לפיכך, האתגר אינו רק "להחזיק קונפליקט", אלא להבחין בין קונפליקט שיש לעבדו לבין מצבים המחייבים הצבת גבולות, תיקון או שינוי מבני.

לסיכום, הקונפליקט מתגלה לא כסטייה מן הסדר אלא כאחד ממנגנוני היסוד של שינוי והתפתחות. תפיסתו כמרחב של התהוות מאפשרת להבין כי לא עצם קיומו של המתח הוא הבעיה, אלא האופן שבו הוא נתפס, מוחזק ומעובד. קונפליקט חיובי אינו מבטל סתירה, אלא יוצר תנאים להמרתה להבנה מורכבת יותר, למשמעות חדשה ולזהות מתפתחת. הקונפליקט אינו בהכרח מצב שיש למהר ולפתור, אלא מרחב שבו

מתרחשים תהליכים של שינוי, למידה והתהוות. בניגוד לתפיסה הרואה בקונפליקט סימן לכשל או איום על יציבות, הגישות שנדונו במאמר מציעות לראות בו מצב גבולי, טעון ומאתגר, אך גם פורה, המאפשר ארגון מחודש של משמעות, זהות ויחסים. הקונפליקט, במובנו החיובי, אינו נמדד בהיעלמות המתח אלא ביכולת לשאת אותו, לעבדו ולהפכו למנוף להתפתחות אישית, בין־אישית, קבוצתית וארגונית. שינוי מושגי זה מזמין מעבר מחשיבה דיכוטומית של פתרון לעומת כישלון, לחשיבה דינמית הרואה במתח עצמו תנאי לחיות, ליצירתיות ולצמיחה. אימוץ נקודת מבט זו עשוי להרחיב את השיח התאורטי והפרקטי בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך ולהציע מסגרת מושגית שאינה רואה בקונפליקט יעד שיש לסלקו, אלא מרחב שיש ללמוד להחזיקו באופן מיטבי.

תודות

המחברים מודים לישראל שורק, פילוסוף, חבר סגל מנדל, על תרומתו בהעמקת ההבנה של המחברים בהתייחסות הפילוסופית המובאת במאמר.

מקורות

אבן־שושן, א׳ (2003). **המילון החדש** (מהדורה משולבת). ירושלים: הוצאת קריית־ספר.

אפלטון. (1997). מנון. בתוך י׳ ליבס (מתרגם), **כל כתבי אפלטון, כרך א׳**, (עמ׳ 414־462). שוקן. (היצירה המקורית פורסמה ב־385 לפנה״ס בערך).

אריקסון, א״ה (1974). **ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן**. ספריית פועלים

הגל, ג״ו, פ׳ (1996). **הקדמה לפנומנולוגיה של הרוח** (י׳ יובל, מתרגם). ירושלים: הוצאת מאגנס. (המקור פורסם לראשונה ב־1807)

פישרמן, ש׳, ובן־אשר, ס׳ (2021). קונפליקט עבודה־בית בקרב מורים. **היועץ החינוכי, 23**, 293־272.

פישרמן, ש׳, ובן־אשר, ס׳ (2023). קונפליקט עבודה־בית ושחיקה בקרב יועצים חינוכיים ומורים. **היועץ החינוכי, 25**, 167־172.

פרנקל, ו׳ (2022). **האדם מחפש משמעות מבוא ללוגותרפיה**. כנרת זמורה דביר. (המקור פורסם ב־1970)

Benson, H. H. (2000). Socratic wisdom: the model of knowledge in Plato's early dialogues. Oxford University Press.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a reappraisal. Journal of Management studies, 41(6), 977-1002.

Carton, A. M., & Tewfik, B. A. (2016). Perspective- A new look at conflict management in work groups. Organization Science, 27(5), 1125-1141.

Chang, X., Zhou, Y., Wang, C., & Heredero, C. P. (2017). How do work-family balance practices affect work-family conflict? The differential roles of work stress. Frontiers of Business Research in China, 11(8). https://doi.org/10.1186/s11782-017-0008-4

Cooper, J. M., & Hutchinson, D. S. (Eds.). (1997). Plato: complete works. Hackett Publishing.

Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2011). The handbook of conflict resolution: Theory and practice. John Wiley & Sons.

Freud, S. (1961). The ego and the id. (J. Stachey, Trans.).

Hegel, G. W. F. (2010). Georg Wilhelm Friedrich Hegel: the science of logic. Cambridge University Press. (Original work published 1812–1816).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational researcher, 38(5), 365-379.

Kirchmeyer, C. (2000). Work-life initiatives: greed or benevolence regarding workers' time. In C. L. Cooper & D. M. Rousseau (Eds.). Trends in organizational behavior (pp. 79–93). Wiley.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.).

Maree, J. G. (2022). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. The influence of theorists and pioneers on early childhood education, 119-133.

Mouffe, C. (2013). Agonistics: Thinking the world politically. Verso Books.

O'Neill, T. A., McLarnon, M. J., Hoffart, G. C., Woodley, H. J., & Allen, N. J. (2018). The structure and function of team conflict state profiles. Journal of Management, 44(2), 811-836.

Oxford University Press. (n.d.). Conflict. In Oxford English Dictionary. Retrieved February 1, 2026, from https://www.oed.com/dictionary/conflict_n

Piaget, J. (1977). The development of thought: Equilibration of cognitive structures. (A. Rosin, Trans.). Viking. (Original work published 1975)

Tjosvold, D., Wong, A. S., & Feng Chen, N. Y. (2014). Constructively managing conflicts in organizations. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1(1), 545-568.

Winnicott, D. W. (2018). The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development. Routledge.