

Мир без конфронтации
Москва «БОНФИ»
2002
КНИГА
М.С. Хромченко Б.И. Хасан

Мир без конфронтации
или Да здравствует конфликт!

Вместо предисловия

Выпускник юридического факультета Красноярского университета Борис Хасан после окончания аспирантуры заинтересовался проблемой возникновения и разрешения конфликтов и вернулся в родные пенаты, где присоединился к группе единомышленников - преподавателей математики, физики, филологии, не удовлетворенных качеством среднего и высшего образования. Вместе они искали новые методы обучения, экспериментируя в подшефной школе, ныне университетской гимназии «Уни-верс». Одновременно коллеги разработали и реализовали проект нового психолого-педагогического факультета, в котором доктор наук Б.Хасан возглавил кафедру психологии развития. А три года назад, став еще и директором «внедренного» в гимназию Института психологии и педагогики развития, Борис Иосифович создает городскую организацию (движение) «Мир без конфронтации», в котором подростки и взрослые в совместной деятельности учатся решать возникающие между поколениями конфликты.

Мы знакомы более 15 лет, неоднократно встречались, и вот по инициативе Института «Открытое общество» (Фонд Сороса) я, журналист Матвей Хромченко, лечу в Красноярск готовить цикл бесед с давним другом. Накануне командировки узнаю, что профессор Хасан - еще и эксперт по проблемам толерантности и гражданского общества. Вокруг этой темы и должны были разворачиваться наши беседы.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ

День первый

...Если мы сегодня не озаботимся строительством школы, адекватной возрастам, то наши дети обязательно будут сопротивляться обучению. Любому.

И при этом, говорю я, школа непременно становится местом, где ребенок обретает первый опыт... интолерантности! Потому что мир в лице взрослых его не понимает и не принимает, с ним не считается, насилует, держит за недоумка, должно быть только послушным.

Что придумал Коммениус...

Борис Хасан (далее Б.Х.) Начну с того, что в первую очередь я педагог и возрастной психолог, и только опираясь на многолетний опыт работы в сфере высшего и среднего образования - со студентами и преподавателями университета, со школьниками и педагогами - могу быть экспертом по проблемам толерантности и гражданского общества. И потому хотел бы начать нашу беседу именно с проблем образования. У меня есть несколько гипотез относительно того, что в этой сфере происходит и чего быть не должно. Считаю это моим обращением ко всем, кто «держит» школу - к учителям и управленцам. Обрати внимание: держит, а не делает - потому что школа давно «сделана». Я знаю разве что трех человек, которые пытаются делать свою школу.

Матвей Хромченко (далее М.Х.) Новую? За последнее десятилетие в России возникло много вариативных школ -лицеев, гимназий, учебных центров, хотя, на мой взгляд, чаще это - «хорошо забытое старое».

Б.Х. Вот именно. Словечко «новая» - спекулятивно: многие думают, что творят нечто небывалое, но потом это оказывается примитивной табуреткой. Я же говорю о новом типе школы, например, работающей по Эльконину и Давыдову, а точнее - по Выготскому, на концепцию которого соавторы опирались, или родившуюся в Англии школу Саммерхил. Все

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

остальное - варианты традиционной школы Коменского, которую Дьюи, Штайнер, Панкхерст, Монтессори и иже с ними лишь адаптировали к новым условиям, меняя в ней те или иные установки.

Своим обращением я надеюсь задеть всех начиная с учителя, кто претендует на удержание школы как института воспроизводства. В этом месте я схулиганю и скажу, что они держатся за традиции, как подпирающие друг друга инвалиды. И это не случайно: им больше не за что держаться.

М.Х. Учитель учит и воспитывает, других традиций вроде бы и нет.

Б.Х. Соглашусь, но быть учителем - не значит быть предметником и воспитателем. Воспитывать - это вообще непонятно что. Кто-то подразумевает под этим информальное содержание образования, формальным считая преподавание учебных предметов, а неформальным то, что на человека «надевают» или на что сам человек «натывается». Скажем, подросток в подворотне или в туалете впервые закуривает сигарету, старшеклассники показывают ему, как это делается. Здесь тоже складываются нормы поведения, отношения, статусы, компетентность, здесь много чему учат, например умению воровать...

С моей же точки зрения, информальное образование - это такая действительность, которая нигде как учебная не представлена, но как бы сама собой проявляется в любом взаимодействии. Вот сейчас я не просто проговариваю некий текст, я его переживаю как субъект этого текста, я к нему отношусь. И такое мое переживание заставляет слушателя, в данном случае тебя, мне доверять или мне возражать, то есть быть причастным.

Например, два учителя математики проходят с учениками одну и ту же тему. В одного сходу влюбляются, слушают, раскрыв рты, впитывают не столько что, а как он говорит, хотят ему - как человеку - подражать. При этом он не специально так говорит, он «просто» открыто, увлеченно живет своим делом. И это пробуждает доверие, которое становится тем каналом, по которому сообщаемая информация проходит энергичнее и усваивается гораздо эффективнее, чем в другом классе, у другого учителя, даже если тот все делает правильно, по методике, но информальные характеристики его действия совсем другие.

Если бы мне после окончания 9-го класса сказали, что я буду работать в школе, я посчитал бы этого человека больным. Но в начале следующего учебного года к нам пришел новый директор, молодой, ему тогда едва тридцать лет исполнилось, и перевернул мои представления о жизни, буквально все. Он был учитель от Бога, мы души в нем не чаяли, и благодаря встрече с ним, как я понял гораздо позже, мои планы изменились кардинально.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ_____7

Поэтому я согласен с другом и коллегой Сашей Ароновым, который утверждает, что школа - это не место, куда я прихожу, а то, что в нас. Мы ее на себе и в себе несем. Иными словами, учитель проявляется безотносительно к школе как Институту.

М.Х. Без специальной подготовки?

Б.Х. Вполне. То, что сегодня называется педагогическим образованием, следует называть как-то иначе.

М.Х. В таком случае сколько в педагогике как сфере деятельности может быть учителей от Бога? Единицы?

Б.Х. Обсуждая сферу образования, не надо говорить о школе. Сегодня она - один из

«участков» отраслевого ведомства, соответствующего министерства, ее устройство - исключительная прерогатива, говоря словом Солженицына, «образованцев». И потому в решении образовательных проблем крайне редко участвуют политики, хозяйственники, предприниматели, что, на мой взгляд, неправильно и плохо.

Приближаюсь к тезису, который хочу предложить для обсуждения с учителями. В истории образования был создан всего один эффективный образовательный институт - начальная школа: не младшая, а именно начальная, которую гениально придумал Коменский. Школой для детей младшего возраста, и калькой для старших она стала потом. У самого Яна-Амоса идеи возраста не было. Он решал две проблемы, объединенные идеей порядка. Первая: его народ оказался выдворенным со своей родины в диаспору, в мироздании возник беспорядок, и это проявлялось в отношениях между людьми, конфессиями.

Забавно: все то же самое мы имеем сегодня. Казалось бы, прошло несколько столетий, мы многому должны были бы научиться - научились ли хоть чему-то?

М.Х. Прости, но то, что история учит тому, что ничему не учит, -это самая банальная из всех банальностей.

Б.Х. Да, и потому я утверждаю, что нет никакой осмысленной истории - есть хроники, свалка дат и событий, и пополняют ее не историки, а романисты, которых просто интересно читать.

Вторая задачка, которую решал Ян-Амос, вытекала из первой: сохраниться в условиях диаспоры, в окружении чужого языка и чуждых традиций, для чего необходимо свою идентичность каким-то образом транслировать идущим следом поколениям.

Получив университетское образование, Коменский знал, что порядку в мире должен предшествовать порядок в головах людей, которые в нем живут и пытаются преобразовывать. А чтобы «упорядочить голову», надо

8

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

навести порядок в знаниях, придумав формы «упаковки» транслируемого знания в «продукт» и организуя их передачу. С этой целью были разработаны учебные предметы, которые «несли» появившиеся учителя. А еще надо было организовать пространство, в котором эти предметы должны будут усваивать молодые оболтусы, которых жизнь учила лишь воевать и в диаспоре выживать. Так была придумана классно-урочная система, собравшая в одном месте владельцев и получателей знаний.

Ян-Амос исходил из двух моделей порядка. Одну позаимствовал у природы с ее всегда одной и той же сменой суточных и сезонных циклов: за утром следует день, весна всегда сменяет зиму и т.д. Вторую модель он извлек из культуры: самым упорядоченным общественным институтом всегда была... армия - взводы, батальоны, роты, полки, дивизии и неукоснительная система передачи приказов по иерархической вертикали. В этом идеальном образце нет человека, нет мальчиков и девочек - есть единицы участников, поглощающих предметные знания. Да и учителя как такового здесь не стало: прикрепив к учебному предмету, связав с идеей трансляции и порядка, его лишили творческой свободы. В итоге он оказался элементом конвейера, его функциональным местом.

К слову, с чего это школьная форма мальчиков в России всегда была похожа на армейскую, а девочек - на сестер милосердия?

М.Х. Но не только же у нас?

Б.Х. Не только. Однако в тех странах, где педагоги отказались жестко следовать идее порядка, униформы уже давно нет. А в Российской империи даже лицей был задуман как учебное заведение, в котором изначально закладывалась идея государственной службы. И ныне кадетские корпуса, возрождаемые в стране, реализуют все ту же идею государственной машины, видя во всех, кто идет сюда учиться, будущих служаков. Но это не образование, а подготовка к функционированию в машинах разного типа с их

последующим воспроизводством. Не может быть открытой школой и гражданским институтом место, в котором человека нет, в котором учащийся получает лишь опыт послушного солдата. Потому что солдат, да простят меня люди в шинелях, это принципиально не гражданин.

М.Х. Открытая школа, она же гражданский институт - чем отличается от традиционной?

Б.Х. Принципиально тем, что учитель уже не может оставаться только и единственно специалистом, намертво прикрепленным к своему учебному предмету, да еще к тому же из года в год повторяющим, как граммофонная пластинка, одно и то же. Темп современной жизни стал столь ди-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 9

намичным, а она столь многообразной, что в глазах также быстро взрослеющего ребенка такой учитель оказывается ограниченным человеком. Даже ученики младших классов уже давно живут не только в семье и классе. Причастные к разным формам бытия, они смотрят телевизор, путешествуют по Интернету, а потому, хотим мы того или нет, начинают быстро разбираться в статусах взрослых. Открывать мир нынешнему ученику ограниченный своим предметом учитель уже не способен, а потому перестает выполнять важнейшую функцию «общественного взрослого». И я спрашиваю: хотим ли мы сохранить Учителя как социально и культурно значимую фигуру?

Открытая школа не должна копировать замкнутый мир монастырских келий со своим отличным от внешнего мира уставом. И учителем в ней - помимо, разумеется, увлеченности своим предметом - можно быть только в том случае, если одновременно включаться в другие виды деятельности исследователем, консультантом, разработчиком социокультурных проектов, значимым общественным деятелем хоть местного, хоть российского масштаба, экспертом, действующим спортсменом и т.д.

М.Х. Допустим. Так в чем обещанный тобой тезис?

Б.Х. Тезис и призыв к коллегам: давайте вместе двигаться к открытой школе или, более жестко, искать пути ее де-фелдфебелизации!

М.Х. Звучит!

Б.Х. Если тебя это шокирует, я проиллюстрирую это документально.

М.Х. Хорошо, мы еще вернемся к необходимости борьбы с казарменным устройством школы, но почему в традиционной школе учитель не может быть свободным?

Б.Х. Его держит единая образовательная программа. Он подчиняется навязанным школьным ритмам - дневному, недельному, учебной четверти. Он ведом не своей индивидуальной мыслью и не спонтанностью ребенка, то есть не тем, что для него, для ребенка, становится со-бытием.

М.Х. Но школа была и до Коменiusа.

Б.Х. Была, но совсем не так устроена. В школе Сократа, в академии Платона, в цеховом обучении у мастера все было индивидуально, штучно. А Коменский решал - и решил - задачу массовой подготовки, придумал отчуждаемую от уникального мастера технологию. И это принципиально.

АО _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Недоросль против Коменского

М.Х. Значит, на протяжении трех веков Школа Коменского устраивала весь мир, все цивилизованные страны. Отчего же она перестала устраивать век нынешний?

Б.Х. Назову несколько причин, хотя их много больше. Необходимость массового однотипного воспроизводства становится все менее насущной, и одновременно растет цена, как когда-то, профессиональной «штучнос-ти». В обществах зрелой демократии нарастает протест против казарменного устройства школы. Цивилизационная динамика вступает в противоречие с темпами взросления детей и прежними способами передачи им норм и традиций.

Вдумайся: все знания, необходимые для передачи следующим поколениям, Коменский собрал в одной книге! Да и написал-то всего две, правда, замечательные - «Компендиум» и «Великая дидактика», они перевернули мир. Именно с этого момента появилось то, что сегодня называется традиционным образованием, традиционной школой, предметно-программным обучением и классно-урочной системой.

Мало того, что последние десятилетия знания обновляются гораздо быстрее, нежели их способны усваивать ученики - исчезает осмысленность монопредметного образования: современный мир требует комплексных знаний, интегрированных одно в другое. До начала XX века право на такую сборку отдавали какой-либо высшей инстанции, например Богу или Природе, а преемственность поколений обеспечивало преподавание философии, древних языков, классической литературы. Ныне преемственность ничто не обеспечивает, и это чревато большими потрясениями.

Ситуацию усугубило удлинение - с «появлением» подростка - детства: подростковый возраст был осознан как специфический социокультурный феномен, как отдельный, выделенный из единого детства возраст. Реально это начало проявляться с середины прошлого века по мере усложнения производственных, затем социальных технологий. В какой-то момент общество убедилось, что допускать к общественной практике тысячи людей, у которых только-только завершился этап полового созревания, нельзя, это опасно, а заодно и неэффективно.

М.Х. Не наш ли Фонвизин первым подметил этот нарождавшийся феномен - недоросля с его знаменитым «не хочу учиться, хочу жениться»?

Б.Х. Вполне возможно. Кстати, в королевских семьях Европы подростки звались инфантами: они претендовали на трон, но по причине своей

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ 1

недостаточной взрослости, недоразвитости не могли его занять, почему и возникла необходимость в институте регентства. Осознав, что такие «недоросли» уже не дети, но еще не взрослые, общество вынуждено было придумать, что с ними делать, куда поместить, чем занять. Детей тогда учили четыре года, максимум пять лет, ни средней, ни старшей школы в помине не было, после младшей школы или домашнего образования представителей определенных социальных слоев индивидуально готовили к университету.

М.Х. И подростка посадили за парту?

Б.Х. Да, приняли простейшее решение: запихнули в школу, по существу все ту же начальную, разве что чуть усложнив «вменяемые» знания и умения.

Затем столь же массовым явлением стало юношество, которое надо было готовить к поступлению в вузы. При этом классические университеты с преподаванием богословия, философии, юриспруденции и медицины перестали устраивать научное производство, оно начало испытывать потребность в кадрах. Но науку нельзя изучать напрямую - только через учебные предметы. Так появилась десятилетка, объединившая под своей крышей все детство, за исключением младенчества и ранних лет. В результате школа окончательно утратила свою возрастную адекватность!

Ответ на вопрос: чем отличались в годы твоего школярства формы организации и способы обучения в первом и последнем классах?

М.Х. По принципу? Да вроде бы ничем.

Б.Х. А ведь все мы в 12-14 лет совсем не такие, какими бываем в 6-7 лет, и уж вовсе другие к возрасту получения паспорта. В десять лет у нас одни понимание и отношение к происходящему, установки и ресурсы, в семнадцать - совсем другие. Тебя в младшей школе научили читать, писать и считать. Что дальше? Чему тебя учили на следующем шаге твоей социальной и культурной жизни?

М.Х. Другие тексты читать, иначе считать.

Б.Х. То есть по тому же принципу, как всегда и всех - вместо того, чтобы двигаясь по возрастам, учить применять выученное на другом материале, параллельно осваивая новое.

Пока ребенок учится читать, писать и считать, ему ясен, говоря языком педагога, прагматический смысл учебной работы. Он растет, осваивает то, что умеют делать взрослые, это его перспектива, его путь во взрослость. Но что дальше? Если целевые установки и практический смысл действий человека лежат за пределами его актуальной ситуации, он готов преодолевать барьеры. А если таких установок и смысла нет? Вот почему

12

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

в любом возрасте человек должен понимать, что и зачем он делает, иначе он будет сопротивляться или изображать послушание, стараясь ничего не делать.

Скажи, что ты помнишь о синусах-косинусах?

М.Х. Забыл о них сразу после сдачи экзаменов.

Б.Х. А теперь представь, что твое чадо попросило помочь в них разобраться, ты говоришь: не могу, забыл. Как прикажешь ему это понимать? Мы же не можем отказать детям в способности переживать, думать, соотносить. И если успешный в своей деятельности папа обходится без этих синусов-косинусов, а постепенно выясняется, что не только без них, то приходит понимание, что учитель в сговоре с родителями заставляет делать что-то не то.

Из другой «оперы». Малышу говорят: надо чистить зубы, иначе в 30-40 лет они начнут портиться и выпадать. А ему - семь лет! Для его сознания это не аргументация: доводы взрослых сработают только в том случае, если будут соответствовать временной зоне ближайшего развития.

Поэтому если мы сегодня не озаботимся строительством школы, адекватной возрастам, то наши дети обязательно будут сопротивляться обучению. Любому. И при этом, говорю я, школа непременно становится местом, где ребенок обретает первый опыт... интолерантности! Потому что мир в лице взрослых его не понимает и не принимает, с ним не считается, насилует, держит за должного быть только послушным недоумком.

Образовательная политика столетиями следовала идее Коменского: учить надо всех, всему, легко и весело. Но учиться легко - это нонсенс. Такого быть не может. Легко в тюрьме сидеть - тебя содержат, ни о чем думать не надо. Легко работать в устоявшейся структуре: все твои действия предопределены штатным расписанием и функциональными обязанностями. И в армии быть легко: солдат спит, служба идет, за него думают другие, от старшины до генерала, исполняя устав и приказы, вот и вся недолга.

Думать начинают во внештатных ситуациях... что уже сложно.

М.Х. Может быть, именно потому в них быстрее ориентируются те, кто в школе отличался непослушанием?

Б.Х. Да, но сейчас я выделяю другой аспект и говорю: пока мы готовим послушных солдат, ситуация не изменится. А другой схемы устройства общественной жизни пока нет. Хотя идея переговоров, взаимного поиска согласия - то есть в конечном счете толерантности - стара как мир, она слишком медленно прорастает и никак, увы, не работает.

Итак, мой главный тезис: наша школа по-прежнему учитывает интересы не ребенка, а государства, которое... осталось в прошлом. Вот для

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 13

него школа Коменского годилась. Его идеи идеально соответствовали целям и задачам тоталитарной машины, поэтому стали «материальной силой», мгновенно, в историческом масштабе, распространились и были реализованы. А сегодня, когда приоритеты меняются, когда возникла идея демократического устройства общества, традиционная школа противостоит ему буквально на каждом шагу. Она интолерантна ребенку.

Ш.Х. Меня ты убедил: традиционная школа не видит в ребенке живого, растущего, развивающегося человека, заботится только о воспроизводстве служения. Но почему не вытеснили ее идеи достаточно мощных персонажей, ты их называл: Дьюи, Штайнер,

Монтессори? На протяжении XX века предложенные ими формы и методы обучения так или иначе поддерживали разные общественные силы, но и по сей день они не получили такого же распространения, как методы автора начальной школы?

Б.Х. Подкреплю твоё недоумение: не только общество, но даже государство давно выражает недовольство традиционной школой. Да, твой вопрос правомерен, но ответа у меня нет, могу лишь выдвинуть гипотезу: ни эти персонажи, ни другие не сумели в своих дидактических и иных разработках превзойти технологичность, в которую воплотил свои идеи Коменский. Все меняли шило на мыло. В том числе потому, что все они, как сегодня мы - продукты его, Яна-Амоса, образовательной машины и потому, как несли на себе, так и продолжаем нести идею воспроизводства. Суметь отказаться от веками устоявшихся привычек, хотя бы от одной - потрясающий экзистенциальный поступок. Мы ведь чаще всего рассуждаем так: да, это не то, что нам нужно, но зато знакомо, а потому удобно.

Двойной захват

М.Х. Ты сказал, что первый урок интолерантности мы получаем в школе. Но не раньше ли? Ведь до нее ребенок попадает в ясли, затем в детский сад. Более того: даже если до школы он живет в семье, среди самых близких людей, где вроде бы острых противоречий - культурных, этнических, конфессиональных - быть не должно, даже в ней он натывается на барьеры непонимания чуть ли не с первых месяцев жизни.

Не могу забыть эпизод из моего крайне неудачного отцовства. Дочь, ей тогда едва четыре года исполнилось, поздним вечером позвонила бабушке с дедушкой, говоря сквозь рыдания, что мама ушла, обещала скоро прийти, не приходит, а ей одной страшно. Меня удалось быстро найти, я

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

примчался, дочь, услышав, что я вхожу, выбежала в переднюю и, глотая невысохшие слезы (мама к тому времени уже была дома) проговорила: «Папа, возьми меня на ручки, как если бы я была еще маленькой»!.. А ей, повторю, было чуть больше четырех лет.

Б.Х. Здесь есть два сюжета, которые я готов обсуждать. Мы много чего умеем, но чаще и прежде всего заодно с умениями передаем детям свои неумения. Компетентные как профессионалы в своей сфере деятельности, мы абсолютно неграмотны в плане педагогическом. А потому наиболее успешно порождаем именно интолерантность.

М.Х. Предъявляя не столько свою силу, сколько слабость?

Б.Х. Да, причем второе значительно эффективней. Представь, что кто-то тебе в глаза говорит: вы очень мне симпатичны!

М.Х. Почти как в знаменитой пьесе Шварца «Голый король». Обращаясь к суверену, Первый Министр говорит: я старый человек, мне уже нечего бояться, поэтому выскажу тебе всю правду прямо в лоб: ты - гений!.. Что дальше?

Б.Х. Или другой вариант: ты вышел в вестибюль покурить, рядом беседуют два человека, вдруг один из них, тебя не замечая, произносит твоё имя и говорит о симпатии к тебе. Какая «информация» будет для тебя достоверней - в первом случае или во втором?

М.Х. Обе подвергну сомнению... Так и быть: скорее, во втором.

Б.Х. В том-то и дело. Когда отношение не декларируется глаза в глаза, а осуществляется попутно с чем-то, мы доверяем ему куда больше. Мы к такому проявлению отношения более открыты. Это давно известно, многие психологи такой техникой пользуются, читай хотя бы Карнеги. Теперь подумай, что делать в такой ситуации «двойного захвата» ребенку?

М.Х. Это термин из спортивной борьбы?

Б.Х. Нет, из психологии. Для пояснения воспользуюсь метафорой. Помнишь, в фильме «Здравствуйте, я ваша тетя» Александр Калягин с угрожающей интонацией цедит сквозь зубы: я тебя поцелую... потом... если ты, конечно, захочешь!.. Важен здесь не столько сам текст, а то, как артист его произносит. Интонация опровергает слова: непонятно, чему доверять, к чему относиться? Другой вариант: руководитель призывает подчиненных быть честными - и тут же совершает бесчестный поступок. Или учитель поучает: «надо быть

компетентным... это очень важно», а коллеге, к которому обращена сия декларация, хорошо известен его низкий профессиональный уровень.

Это все варианты «двойного захвата». И в такую ситуацию дети попадают постоянно. Заботливый папа в воспитательных якобы целях с ум-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 15

ным видом произносит: «учись... вот я в твои годы»... А сын в этот момент думает: ну и чего ты достиг?

Совершенно фантастическая история. Одна из моих, как психолога, клиенток никак не могла приучить своего уже двухлетнего малыша пользоваться туалетом. Вполне здоровый, во всем остальном просто замечательный мальчик писал в штаны. В жуткой тревоге мама пришла ко мне, я ее расспрашиваю, с пацаном беседую, ничего понять не могу, никакой патологии не вижу. Наконец решаюсь на крайнюю меру: вот вам, мамочка, диктофон, кассеты, батарейки, кладите диктофон в карман халата и включайте всякий раз, как только заговариваете с сыном.

Спустя несколько дней я слышу, как она говорит сыну: пойдём попи-саем... как мужчины! А я уже знаю по ее рассказам, как это происходит: ребенок поднимается на цыпочки к краю унитаза, мама ждет рядом... Никакого результата. Но как только они выходят, он тут же... да в штаны.

Я схватился за голову. Вновь отматываю пленку и говорю мамаше: послушайте, что вы несете! «Мы с тобой... как мужчины»... Но он же знает, кто вы.

Точно так же в принципе мы декларируем гражданское образование и формирование толерантности, а действуем с точностью до наоборот.

История с твоей дочерью, когда она просила тебя взять ее на ручки, как если бы была маленькой, совершенно замечательная. Но - не уникальная. Подобные драмы случаются с каждым малышом чуть ли не ежедневно и по многу раз. А именно: ребенка обманывают в его доверии к взрослым, поэтому он хочет вернуться в то время, когда его не обманывали и ему было комфортно.

М.Х. Вот тебе еще одна грустная история. Пятилетний сын моего давнего друга поведал отцу страшную тайну: более всего он боится стать взрослым!

Б.Х. Потому что мир малыша защищен взрослыми, но по мере его взросления их защита становится все «дырявее». Психологи знают: главный позитивный итог первого года жизни - обретение доверия. Если это происходит, доверяющий взрослым ребенок, у которого с ними устанавливается душевное единство, относится к миру с любопытством, охотно идет в него, открывает с радостью, завоевывает. Или, не обретя доверия, прячется за мамину юбку: им владеет страх.

Повторю: что твоя дочь, что сын твоего друга «знали», что маленьких не обманывают, и хотели вернуться в то время, когда они доверяли взрослым. Мама же, полагая, что дочь уже выросла и все понимает, сказала, что придет скоро.

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

М.Х. В том эпизоде мама, отправившись с друзьями в кино, надела личину воспитателя, сказав дочери, что ушла из дома в наказание за ее плохое поведение.

Б.Х. Не в том суть: говоря, что придет скоро, она исходила из критериев времени и пространства взрослого человека. А они почти никогда не совпадают.

Мой коллега гулял со своим малышом вдоль набережной, рядом воспитательница призывала детсадовских питомцев взглянуть на плывущий по Енисею кораблик. Тщетно: дети никак не хотели смотреть в ту сторону. В этот момент у папы развязались шнурки на ботинке, он нагнулся их завязать и... сообразил, что глаза детей находятся на уровне парашута, над которым «возвышаются» и папа, и воспитательница.

М.Х. Поэтому малыши не могли видеть кораблика?

Б.Х. Ну да. Какая простая вещь! Точно также в рассказанном тобой эпизоде. Для мамы два-три часа - это скоро, для малышки - вечность, страдать она начинает через пять минут.

За что мы мстим нашим детям

Б.Х. Как ни странно - тем более для меня, считающего Ш своим учителем, - я готов предположить, что многие наши беды связаны с очередным парадоксом мышления. Его масштаб и функции позволяют человеку пребывать в несоизмеримо большем физическом времени и пространстве, чем дает реальное бытие. Противоречие между ним и потенциальными, но не доступными для реализации возможностями рождает горькое понимание, что есть прошедшие без него столетия прошлого и столь же необъятное будущее, но - без него! Человек начинает понимать ограниченность своего пребывания на этой земле, свою частичность, свою временность. И такое - «спасибо» мышлению - рассогласование нередко порождает ощущение трагедии.

М.Х. Но всели такое переживают?

Б.Х. Все. Только не забывай, что это гипотеза. Одни переживают буквально, особенно дети, перед которыми открывается конечность-беско-нечность бытия, чаще это происходит, когда ребенок впервые сталкивается с чьей-то смертью. Другие то же самое переживают в иных проявлениях, решая, например, отныне жить быстро, чтобы как можно больше успеть.

М.Х. По принципу «и жить торопится, и чувствовать спешит»?

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ_____17

Б.Х. Конечно: чтобы прожить больше, надо жизнь интенсифицировать. Или продлить ее в творческих «продуктах», оставить свой след. Самое простое: воспроизвести себя в своем ребенке. Но поскольку он - это моя «репродукция», я распространяю на него свою экспансию. Это моя жизнь, пусть бы и в другом физическом обличье. Именно отсюда идея фамилии, наследования, продолжение начатого мною Дела.

М.Х. Как в популярной некогда песенке: «Если я тебя придумала, стань таким, как я хочу»!

Б.Х. Вот-вот. И потому - что дальше: я не сына или дочь как отдельное от меня живое существо люблю, а себя в нем, в ней! И когда он или она «вдруг» проявляют самостоятельность, отказываются продолжать мою жизнь, начиная проживать свою, я отказываю им в своей любви и причастности. Они мне изменили! Но как может сын или дочь изменить отцу? Или матери? Что означает сама эта мысль взрослого? А только то, что ребенок для взрослого человека не самоценен: если он не продлевает мою жизнь, он мне не нужен.

М.Х. Как говорится, мы любим своих внуков за то, что они отомстят за нас нашим детям...

Так что же, мы мстим нашим детям за то, что они изменили нам?

Б.Х. Да, за измену. За то, что они отказываются жить нашу жизнь. Сопротивляются идее продолжения нашей жизни. Поэтому - «ты должен! У тебя моя фамилия»!

М.Х. Недавно я видел потрясающий сюжет по «ящику». Некий папа не сумел достичь вершин в спорте, помешала болезнь, поэтому поначалу огорчился тому, что у него родилась дочь, а не сын, но делать-то нечего, и он решил сделать чемпионку из нее. Да как! Чуть ли не с первого дня ее появления на свет начал «качать» в ней силу, записывая достижения в антропологический, как он выразился, дневник ее развития. И демонстрировал перед телеоператором ее, младшей еще, судя по всему, школьницы, возможности. Например, она, как Атлант, стоя держит на себе и маму, и папу!..

Б.Х. Не хочу комментировать конкретный сюжет, любые подобные ситуации предельно драматичны, даже трагичны, и потому детство - отнюдь не безоблачная счастливая пора жизни. Все на отказах, на разрывах, порожденных идеей, почерпнутой из культуры, тогда как с «позиции» природы они несообразны.

Но вернусь к идее фамилии. Могу предположить, что культурная сама по себе, она была стихийно найденным механизмом компенсации, позволяющим преодолеть конечность отдельной конкретной жизни.

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

М.Х. От чего избавлены остальные «представители» животного мира.

Б.Х. Они избавлены от многих наших проблем. К слову, мы их постоянно антропоморфизуем, иначе не можем, это единственно возможная для нас единица описания. Хотя, как говорил Выготский, не психика животных есть ключ к психике человека, а психика человека - ключ к психике животных.

М.Х. Но тогда ведь получается, возвращаясь к нашей генеральной теме, что все «накрутки», связанные с интолерантностью - культурные, конфессиональные, этнические, - предопределены биологической, а затем социальной природой человека вне зависимости от среды, в которой он взрослеет и формируется. Тогда можно сказать, что в животном мире нет агрессии, и что хищник, что травоядное животное - это всего лишь реализация эволюционной программы.

Б.Х. Соглашусь с тобой только в том, что хищники и травоядные поедают ровно столько, сколько им необходимо для продолжения жизни. И потому у них нет и быть не может конфликта, это «прерогатива» человека, живущего в социуме.

У человека же есть базовое противоречие, которое всегда воплощается в той или иной конфликтной ситуации. Умея работать с ними, всегда можно выйти на то противоречие, на которое затем накручивается весь последующий сыр-бор. Хотя, конечно, это же и самое сложное.

Ведь что такое конфликт? Это всего лишь форма, в которой содержательное противоречие актуализируется и удерживается, это попытка конкретизировать в живом столкновении какое-то противоречие и тем самым его разрешить. Нам это или удастся, или нет. Поэтому мы различаем конфликты конструктивные, которые способны удержать, и неконструктивные. И пока способны действовать всего двумя способами, не сумев в культуре отделиться от своей природы... А мы от нее оторвались, изобретая лишь орудийные способы преобразования мира, но, взяв в руки орудие, себя изменить не догадались, забыли о себе.

Пользуясь понятиями возрастной психологии, можно сказать, что, сильно увлекшись внешними преобразованиями, своим растущим по мере подъема по эволюционной лестнице могуществом, человек - говоря о человечестве в целом - остановился на одной из ранних стадий своей эволюции. Потому и в конфликте он ведет себя как примитивное существо: есть зубы - укусит, нет - убежит! Все! Он даже в любви по-прежнему действует как захватчик, желая одного: иметь. Но «иметь» к любви отношения не имеет. Никакого. Совокупление - не любовь, это лишь средство репродукции, воспроизводства.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 19

Почему мальчик растет как мужчина, а девочка как женщина? Это еще одна отдельная тема, но пока ограничусь ссылкой на немецкого педагога и психолога Гаупа. Он говорил: мальчик - это отец ребенка! Как мальчик проживает свое мальчишество, таким мужчиной он и станет. Опыт мальчишества порождает сознание и способы жизни мужчины.

Отсюда еще одна мысль, в каком-то плане дерзкая. Одна из величайших идей, наиболее полно воплощенная в религиозных формах - это идея уподобления: мы, как известно, созданы по образу и подобию.

М.Х. Если принять эту, кстати весьма распространенную, точку зрения, то образование завершается по мере того, как мы уходим от жизни по религиозным установлениям.

Б.Х. Конечно, потому что, исходя из теологической позиции, осмысленно и праведно живущий человек обязан стремиться к Богу, шаг за шагом приближаться к нему, уподобляться. Но тут я задаю очередной дерзкий вопрос: а в чем я могу уподобиться? Что такое сделал Господь, чему я уподобиться могу? И отвечаю: Он совершил акт творения!

М.Х. И чтобы уподобиться, человеку «достаточно» стать... творцом?

Б.Х. Да, только творение обеспечивает мне уподобляемость. А теперь, обрати внимание: способностью к творению, данной природой, обладает только женщина. В этом смысле она уже образованна. Она способна воспроизводить, продуцировать, творить. Мужчина в

природном акте творения принимает... - как бы это сказать? - фрагментарное участие. И теперь я рискну сказать, что Адам... не был мужчиной! Как и, разумеется, женщиной. Он был Человеком! И Господь из человека сделал... пол. Два пола - мужской и женский. Конечно, это легенда, это попытка человека описать свое понимание того, как мы могли произойти. Он стремится к таким описаниям потому, что ему необходимы основания, он без них существовать не может, ему надо обосновать причины происходящего как опору своей жизни.

Идею опоры я чуть позже хотел бы обсудить детально, она чрезвычайно в образовании важна. Это, на мой взгляд, ключевой момент.

М.Х. Согласись: творения не бывает в естественном мире, в природе, это искусственный акт.

Б.Х. А изначально ничего другого и не было. Это то, чему можно было уподобиться.

М.Х. Но человек сходу придумал свои первые - для охоты и труда -орудия.

Б.Х. Я спекулирую абсолютно. Я говорю: образовать человека означает передать ему возможность творить. Ключевой образец творца - жен-

20 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

щина, производящая нечто из себя. Ее отличие от Господа в том, что она производит из себя, Он же творил «из ничего».

И я продолжил бы: идея культуры - абсолютно мужская, это компенсаторная идея.

М.Х. Стремление заполучить способность, Богом не дарованную?

Б.Х. Точно. Это и попытка компенсации, и способ самоотождествления, отделения себя от женщины. Ведь он ею произведен! А потому стремится преодолеть эту зависимость, обрести автономию и получить Дар. Говорю так, зная, что организм достигает взрослости одновременно с обретением способности к репродукции. В этом смысле человек становится человеком по достижению способности продуцировать и репродуцировать. То есть творить. И это важнейшая характеристика взрослости.

М.Х. А как же дети, которые еще до наступления половой зрелости, причем вовсе не в исключительных случаях, оказываются способными к настоящему творчеству?

Б.Х. Ну и что? Зато с каждым актом творения они оказываются все ближе к границе взрослости и уподоблению в ней. Они делают это в игре, втягивая в нее из будущего образ взрослости. Из будущего втягивают в настоящее и начинают образ взрослого предчувствовать.

М.Х. Но дети не сразу начинают играть, понимая, что они играют. В каком-то смысле они «играют» как животные, реализуя заложенную в них биологическую программу.

Б.Х. А это еще не игры, это освоение мира в чистом виде.

М.Х. Не то что «дочки-матери» или «казаки-разбойники»?

Б.Х. Да, пока игра не становится продуктивной, замещающей реальную жизнь, это не игра в культурном значении этого слова. И я продолжаю гнуть свою линию: все культуры созданы мужчинами, для мужчин, для мужского образования. А женщине для реализации ее функций, своего предназначения специального образования не нужно, она уже - от природы - образованна. Поэтому ей обучаться надо для другого, тогда как мужчине - для всего.

И потому у школы женская «природа», школа устроена репродуктив-но и циклично - при том, что выступает она как армейская структура.

М.Х. Но исходя из твоей логики, и армия женского рода. Потому что это «машина».

Б.Х. Да, особая машина, особый организм, также работающий продуктивно и циклично. Обрати внимание, сама по себе служба в армии не требует проявления мужественности. Поэтому мужику, который в нее попадает, чтобы почувствовать себя мужчиной, приходится выпендривать-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 21

ся. Выбираться за рамки установленных норм. Так появляется гусарство, так возникает идея подвига. Смотри, как интересно: если армия будет нормально функционировать, никакого подвига не нужно. Ведь подвиг - это тоже своего рода выход за норму. И в этом смысле нормально организованная армия - совершенно не мужская «машина».

М.Х. Тебе не кажется, что, опираясь на языковые формы, ты попадаешь в ловушку дилетантского «языкознания»? Ведь немало русских слов женского рода в других языках обретают мужской род или вовсе его лишены.

Б.Х. В данном случае это не имеет для меня никакого значения, хотя ситуация с языком тоже чрезвычайно интересна. Ведь все, что сегодня несет свое обозначение в языке, в слове, когда-то было им, знаком, как говорил Георгий Петрович Щедровицкий, «схвачено», а знак всегда несет в себе свое природное начало. Поэтому расшифровка знака приближает нас к его природе, к запечатленному в нем значению.

Батюшки: педикулез!

Б.Х. Я ведь утверждаю простую вещь: в основе истории культуры лежит история образования, которая создает канал, через который культура транслируется. И в этой истории был, повторю, создан всего один институт - начальная школа Коменского, которая доказала свою адекватность возрасту детей, встрече двух поколений, а также факторов искусственности с естественностью. Больше никто ничего не придумал. Потому прежде всего, что других возрастов не было! И когда «возник» подростковый возраст, то есть когда было осмыслено, что с миллионами половозрелых подростков что-то надо делать, в распоряжении педагогов оказалась только эта самая начальная школа. Ее взяли и на подростковый возраст «натянули!» Воспроизвели. А затем также поступили - почти ничего в образовательном институте не меняя - с юношеством. Разве что кое-что усложнили в комплексе учебных предметов. И до сих пор никакой другой Школы, кроме как начальной, мы не имеем. Даже в университете. Именно поэтому действительно образованные люди «получаются» почти случайно. Где-то что-то сошлось... ресурсы вбросили...

М.Х. Не слишком ли ты перехлестываешь в своем полемическом задоре? Ведь даже сегодня некоторые страны гордятся своими системами образования, считая их лучшими в мире. А известный в недавнем прошлом яростный критик коммунизма Александр Зиновьев тем не менее утверж-

22

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

дает, что Советский Союз сумел выйти победителем во второй мировой войне исключительно благодаря массовому всеобщему образованию: полученные знания и умения позволили выпускникам советских школ очень быстро, в ситуации страшнейшего цейтнота освоить новое вооружение и военную стратегию.

Б.Х. За счет чего выстояла в страшной битве наша страна, надо еще обсуждать. Но, даже если принять точку зрения Зиновьева, я все равно пока буду стоять на своем: не разработана главная, ведущая гуманитарная технология образования. А появиться она может только там и тогда, где и когда идея образования будет адекватно ухвачена и воплощена в соответствующих формах и механизмах.

Например, не решена сложнейшая проблема взаимоотношений в школе мальчиков и девочек. Все доказательства полезности совместного обучения получены в начальной школе, когда дети прежде всего ориентированы на учебную деятельность. Но дальше-то ситуация радикально меняется: разнополые подростки тайно и даже почти явно интересуются друг другом, а им все синусы с косинусами подсовывают.

М.Х. О, недавно мне рассказали, какой конфликт разразился в престижном лицее после того, как классный руководитель, он же психолог, пытался - то ли с благими целями, во имя повышения успеваемости, то ли в качестве наказания - пересадить детей, нарушив их привычное партнерство.

Б.Х. Это вовсе не уникальная ситуация. Да, учитель сажает мальчиша-плохиша рядом с

девочкой-отличницей, абсолютно убежденный в том, что она будет благотворно влиять на соседа. А я спрашиваю своих студентов: когда вы учились в шестом или седьмом классе, вы парты не делили? границ не проводили? Да, отвечают, было дело. Они же отталкиваются друг от друга не потому, что друг друга ненавидят, напротив, очень сильно друг другом интересуются. Но для этого и надо отойти на определенную дистанцию. Отойти! Это же период романтизации отношений, домысливания, дочувствования. А если близко, то ничего не видно. Да еще пахнет!..

Риторический вопрос: откуда, блин, взялось это кретинское убеждение, что девочка на мальчика-подростка будет влиять благотворно? Отвечаю: на самом первом этапе перехода от раздельного обучения к совместному такая встреча действительно оказалась полезной. Мальчики и девочки подтянулись, начали проявлять активность, стараться. Но эффект длился лишь до тех пор, пока не исчезло очарование новизны, а как толь-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 23

ко подростки друг к другу привыкли, все неизвестно куда испарилось. Но с тех пор, вот уже не один десяток лет, ту сладкую картинку вспоминают.

Когда мы в гимназии начали обсуждать необходимость возврата к раздельному обучению, одна учительница привела убийственный, с ее точки зрения, аргумент в пользу совместности: «им же потом вместе жить, должны же они обрести опыт общежития»! Каково, а? Я рассмеялся: милая моя, неужто вы полагаете, что дети приходят в школу из резервации? Что школа - это единственное место, где они встречаются и «обретают опыт общежития»? И нет у них своих смешанных компаний? Они на улице не бывают, на танцплощадки не ходят?

Итак, мы силком собираем мальчиков и девочек в одном помещении и получаем то, что получаем. Расскажу потрясающую историю. Приходит сын домой и говорит маме: больше не могу! Что не можешь? Сидеть с ней рядом. Почему? В чем дело? Вы же нормально общались. У нее... вши! Мать тут же подхватывается и бежит к классному руководителю: в нашем классе педикулез! Та в ужасе вызывает родителей девочки, школа забурлила, девочку срочно отправили в медсанчасть. Разумеется, никаких вшей не оказалось и в помине. Что же случилось? А это он так, бедняга, защищался от будоражащей его близости и педагогического произвола.

Коллеги, призываю я, давайте думать, что делать с этой жгучей проблемой. А мне в ответ: так вместе или раздельно? Да не в этом дело: не как - ради чего. Точно также с 12-леткой. Понимаю, в каких-то наших учебных стандартах заложен избыток информации, а чего-то все равно не хватает, но разве допустимо важнейший вопрос целого года жизни ребенка решать механически и арифметически? Вначале давайте поймем, как должна быть устроена 12-летняя школа, выложим основания, просчитаем ресурсы, а уж потом определим, чего и сколько давать, и сколько для такого устройства жизни потребно лет. Нет, все делается с точностью до наоборот.

И так во всем. Кто-то решил назвать свою школу гимназией, другой - гуманитарным или техническим лицеем, третий придумал аж комплексный учебный центр. Что-нибудь изменилось? Ничего, кроме вывески на здании - и 15 процентов надбавки к внебюджетному фонду!.. Но все гордо заявляют: мы делаем все то же самое, только намного лучше. А у меня «задумчивый» вопрос: надо ли это делать лучше? Может не надо? Может, делать-то надо что-то совсем другое?

24

МИР БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

День второй

Так, буквально по шагам началось сближение позиций, все стали выяснять, где есть взаимопонимание, где оно отсутствует. Педагоги перестали видеть в учениках только опекаемых, только воспитуемых, за которых они несут ответственность. Действительность возрастного неравенства отошла в сторону, ее заменило Дело!

И дети (вернее, уже не дети) перестали видеть себя героями в ожидании казни, готовыми стоять до конца. Они перестали выпендриваться по поводу пережитого и тоже включились в работу, начали обсуждать, что же они на самом деле сказали, где проводят границу между учительством и ученичеством, взрослостью и детскостью и т.д. И компромисс был найден: учителя согласились с тем, что их прежние установки не абсолютны, а потому пригодны не для всех.

Никто не дает вам права нас воспитывать!

М.Х. Вчера ты неожиданно для меня отозвался о воспитании: мол, это вообще невесть что. Как прикажешь тебя понимать?

Б.Х. Для ответа на этот твой вопрос расскажу одну историю. По изначально заведенной традиции, каждый год мы начинаем особой игрой по запуску учебного процесса. Разойдясь по группам, гимназисты старших классов, их советники и учителя, студенты, преподаватели психолого-педагогического факультета, согласовывают свои представления о совместной деятельности. Затем группы выносят свои суждения на общее обсуждение.

В один из дней на той игре, где произошло то, о чем я хочу рассказать, организаторы запланировали обсуждение взаимных ожиданий. Что будут делать учителя и ученики, а чего те и другие делать не должны. Какие требования ученики будут предъявлять себе по самостоятельной работе, по критериям достижений, по организации школьной и внешкольной жизни, по включению в социальную практику, короче говоря, по всему спектру возможных переговоров.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 25

М.Х. Что это дает?

Б.Х. Реализуя исходные идеи развивающего обучения по Эльконину-Давыдову и школы, устроенной в соответствии с возрастом, мы с первого года стремились к тому, чтобы процесс учения-обучения в старших классах гимназии строился иначе, чем в младших и средних, чтобы взрослые ребята действовали сознательно и проявляли больше самостоятельности.

И вот докладчица из группы гимназистов выходит к доске, садится на стул, раскачивается на нем - собирает волю в кулак - и заявляет: «Мы согласны с тем, что учить нас предметам - это ваша обязанность и наш совместный интерес. Но никто не дает вам права нас воспитывать»!

Представляешь? Она предложила исключить из практики старшей школы воспитание! Исключить то, что испокон веков было прерогативой учителя, святая святых педагогики. И это в середине 80-х годов, задолго до нынешней вседозволенности, и потому столь «наглая» претензия спровоцировала бурную реакцию преподавателей. Некоторые не выдержали игрового контекста, стали отпускать реплики типа «Щас!.. Ишь чего захотели»! Организаторам с огромным трудом удалось справиться с вспыхнувшими страстями и перевести обсуждение в деловое русло.

Меня же буквально распирало от гордости: это была моя ученица. И я понимал, что так думает не одна она: по тому, как на общем заседании вела себя ее группа, было ясно, что докладчик высказал согласованное мнение. К тому же я знал других ребят и степень их влияния на окружающих. Все они были, как принято говорить, сильными учениками, которые здесь, как революционеры, выдвинувшие непомерно смелый лозунг, скрылись в ожидании, какая реакция на него последует. Возникла уникальная ситуация, вынуждавшая взрослых занять столь же четкую позицию, объявив принципы и основания своих педагогических действий.

Особую активность проявили две группы учителей: они стали бегать к возмутителям спокойствия, спрашивая у ребят, что те, говоря то-то и то-то, имели в виду? И правильно ли они, взрослые, их поняли? Ребята успокоились, стали отвечать. Видя эти «перебежки», в какой-то момент я понял, что наблюдаю рождение полноценного диалога. Оказывается,

он возможен! Потому что, когда учителя спрашивали ребят по существу дела, правильно ли они понимают характер вызова, они интерпретировали ситуацию по содержанию, а не как столкновение личных отношений -не как коммуналку.

М.Х. Их интересовало, почему вдруг им отказали в праве на воспитание?

Б.Х. Нет, они стали спрашивать, какое содержание вкладывают подростки... в понятие воспитания, на каких образцах, в какой структуре!

26

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Где воспитание пересекается с обучением, а где и в чем отличается? Почему обучение ребята не считают воспитанием? Учителя начали обсуждать с детьми то, что даже между собой раньше практически не обсуждали, считая, что это и так ясно. И оказалось, что согласованного взгляда нет не только у ребят, но и у взрослых.

Так, буквально по шагам началось сближение позиций, все стали выяснять, где есть взаимопонимание, где оно отсутствует. Педагоги перестали видеть в учениках только опекаемых, только воспитуемых, за которых они несут ответственность. Действительность возрастного неравенства отошла в сторону, ее заменило Дело! И дети (вернее, уже не дети) перестали видеть себя героями в ожидании казни, готовыми стоять до конца. Они перестали выпендриваться по поводу пережитого и тоже включились в работу: начали обсуждать, что же они на самом деле сказали, где проводят границу между учительством и ученичеством, взрослостью и детскостью и т.д.

И компромисс был найден: учителя согласились с тем, что их прежние установки не абсолютны, а потому пригодны не для всех. Принимая вызов учеников, учителя на общем заседании выдвинули идею, согласно которой они готовы отказаться от «воспитывания» как специальных процедур, декларирующих морализаторские нормы, лозунги, призывы, но действовать в пространстве этически согласованных норм и правил. Но, не согласившись отказаться от воспитания как особого предмета, учителя начали обсуждать разницу между приемлемыми методами воспитания и пресловутым «воспитыванием». Не менее существенно, что те же смыслы появились у включенных в общую дискуссию старшеклассников. Так, почти случайно мы получили модельный образец сближения разных возрастов и необходимое культурное установление границ между ними: позиции «проросли», оказались занятыми и встретились. Анализ этой модели мог «подсказать», что в школьной жизни надо изменить, чтобы такое сближение возрастов и позиций, случайно блеснув, не исчезло и стало нормой.

М.Х. Но что значит «позиции проросли»?

Б.Х. Очень просто: два человека по сути дела впервые увидели друг друга и поняли, почему относятся к одному и тому же по-разному. Каждый увидел себя глазами другого человека на определенном функциональном месте: именно оно заставляет нас действовать так, а не иначе.

Учитель понял, что не только он видит ученика, но и ученик видит себя определенным образом. Учитель понял, что перед ним уже не дети малые, и они могут взглянуть на себя глазами учителя. Дети же поняли, что взрос-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 27

лые не однозначны. Впрочем, дети это рано начинают понимать, говоря, например, о конкретном учителе, что человек он замечательный, а как математик ничего не стоит, или наоборот. А дальше участники той игры открыли для себя, что можно переходить с одного места на другое - менять позиции, и весь вопрос в степени нашей свободы и умения. Наконец, позиции проросли после того, как участники взаимодействия перестали стоять, как скалы, а начали двигаться навстречу друг другу. Скала - не позиция, скорее, тюрьма.

М.Х. А Лютер сказал: «На том стою и не могу иначе»!

Б.Х. Это же он сказал кому-то, проявил себя для Другого и, проявляя, сделал шаг

навстречу. А с человеком нестигаемым желательно вообще не встречаться, его лучше обходить.

М.Х. Понял. Что было дальше?

Б.Х. Спустя несколько лет, когда мы готовились к переоформлению старшей школы, обсуждая формы совместной деятельности педагогов и старшеклассников... которые, заметь, переживают весьма непростой период своей жизни. Уже достигшие половой зрелости, но еще не взрослые в социальном плане, они выходят на такую ступень зрелости, при которой ощущают себя готовыми ко многим свершениям, но ограничены, в частности, в социальных правах. И вот во время этих обсуждений с коллегами, вновь вспомнив ту уникальную игру, я понял, какая пропасть была тогда между учителями и учениками. Ежедневно встречаясь, они оставались далеки друг от друга...

М.Х. Как декабристы от народа!

Б.Х. Почти точно. К слову, забавный эпизод из КВН. В соревновании команд есть момент, когда одна команда начинает фразу, а другая должна ее подхватить и завершить. Например, первые начинают: «стоя на границе с Германией, я думаю...», вторые подхватывают: «...куда же это Польша подевалась?». Вот и между учителями и учениками тогда было что-то вроде «потерявшейся» Польши.

М.Х. Говорят вроде бы про одно и то же, а думают про разное.

Б.Х. Я формулировал это очень просто: одни думают, что учат, другие - что учатся, уже начиная понимать, что в «десятку» не попадают, но при этом, как партизаны, героически держатся за этот миф, ни за что не хотят от него отказаться.

Например, учитель говорит: у меня мало часов, я не успеваю пройти программу. Но стоит начать обсуждать с ним продление каникул или его командировки, он с тем же напором будет отстаивать каждый день. Точь-в-точь, как дети.

28 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Это знает каждый, кто учился. Скажем, из всего курса химии большинство помнит разве что формулу бензольного кольца, ничего, хоть тресни, из тригонометрии и, как писали в школе с ошибками, так и пишут. Но ни то, ни другое, ни третье не мешает нам жить, хотя когда-то казалось, что отсутствие грамотности - это полный «финиш».

Признаюсь: меня исключали из пионеров, потом из комсомола, из школы, учился я плохо, в аттестате - одни «тройки», только по физике и физкультуре «четверки». А сочинение на вступительном экзамене в университет я написал на «отлично», ни одной ошибки не допустил, поступив на юридический факультет при конкурсе двадцать человек на место. И с ужасом думаю: а если бы сделал несколько ошибок и провалился бы!

Такая зависимость - это катастрофа. И когда педагог насмерть стоит, говоря, что конкретный ученик ему экзамен не сдаст, потому что не сдаст никогда, то что-то здесь, как в датском королевстве, не в порядке. Учитель перестает видеть за отметками живого человека. Или когда все переводит в «человеческие» отношения, доходя до того, что видит в ученике только нечто вроде инвалида, калеки, которого надо с утра до вечера опекать. У нас одно время даже термин появился: «отношания» - не относятся друг к другу, а относятся, сюсюкают. Я не раз наблюдал, когда учителя в старших классах ни с того, ни с сего становятся «подружками».

Как-то моя бывшая ученица, которая после университета вернулась в гимназию и работала в старших классах, прибежала в ужасе: «Что делать, что делать»? Она вдруг поняла, что ученик N в нее влюблен. И она, еще совсем юная, в ней тоже кровь играет... не знает, как удержать необходимую границу между ним и собой, чтобы ничего не испортить и ошибок не наделать.

М.Х. Это как в наших организационно-деловых играх: стоит игротехнику начать вместо организации содержательной работы строить отношения с ее участниками, как он перестает выполнять свои функции.

Б.Х. Да, хотя вне отношений ничего вообще быть не может. А всякие фантазии на эту

тому - это, с моей точки зрения, очередные формы защитного поведения человека, который не умеет строить нормальное взаимодействие с другими людьми. Как дети, которые, не умея выигрывать, отказываются играть.

Расскажу еще одну историю. Как-то мне пришлось лечь на операцию, весьма простую, и знакомые предложили поместить меня в лучшую городскую больницу, где и палаты хорошие, и кормежка, но врачи - «паркетные», то есть «блатные». К слову, те, кто их «устраивают», к тем же вра-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 29

чам и попадают, так что все по справедливости... Либо другой вариант: с обслуживанием хуже некуда, зато врачи - с лучшими руками, потому что «режут» с утра до вечера. Я выбрал вторую, и оказался в палате на восемь человек, семеро из них лежали «на счетчике».

М.Х. На чем?

Б.Х. А это означает, что мужиков подобрали в канаве, вдребезги пьяных, с ножом в боку. Они потому от шока не загнулись и выжили, что были под «наркозом», их спасли, но каждый день пребывания в больнице они обязаны были оплачивать по счету.

На следующий день после операции пробуждаюсь и слышу их «беседу»: лишь каждое третье слово не матерное и все этому стилю соответствует. В какой-то момент они начали обсуждать, кто как сегодня живет, и один из них сказал: не для того, мол, народ революцию устраивал, чтобы «эти» жировали. Я вскочил, забегал, держась за шов, по палате и принялся объяснять, что не народ совершает революцию - ее народом совершают, делают это маленькие группы людей, умеющие манипулировать общественным сознанием. Короче, прочел я им лекцию часа на два, после чего стал в палате «бугром».

М.Х. А это что такое?

Б.Х. Ты где все свои годы прожил? Бугор - это самый главный. Это когда из передачи с продуктами и вещами, которую приносят тебе, он забирает себе все, что хочет, а твое - это что он оставит, понял? Так вот им я и стал, и когда мы отправлялись в соседнюю палату, где лежали шоферюги, смотреть телевизор, мои соседи шли впереди и предупреждали: «Але, счас шеф придет, а он не любит, когда матерятся и сестричек за ягодицы лапают»! После чего приходил я...

Что же я тогда понял, и чего, на мой взгляд, напрочь не понимают нынешние пиарщики? А то, что нам надо чаще со своих конференций, семинаров и кафедр выбираться в жизнь, она разная, слоистая. Иначе нам не обойтись без проблем, иначе выбирать будут Жириновских, шандыби-ных, людей «из народа», которые говорят понятным ему языком. У них действительно свой язык, свое видение действительности.

Пример, конечно, не самый лучший, но ведь и с детьми мы слишком часто разговариваем не на их языке, даже не задумываясь, какая у них структура отношений, критерии оценки хорошего и плохого, что вообще происходит в их жизни. Мы, назначенные и раздувшиеся от этого назначения воспитатели, не сомневаемся, что наши ценности, способы жизни правильны безусловно, а потому наша задача сводится к одному - их транслировать и воспроизводить, а дети должны лишь их усвоить.

30 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Это очень опасное заблуждение. Меня тревожит, когда коллега на вопрос, какую задачу он собирается решать на уроке математики в первом классе, отвечает: «Введение понятия числа», «понятия величины». Я понимаю, что он говорит, но согласиться не могу. Предлагаю: вслушайся в то, что ты говоришь, другим ухом, например ухом родителей. На их месте я побоялся бы отдать тебе своего ребенка. Введение... Тебе не детьми, тебе вивисекцией заниматься надо. Еще говорят: наша задача развивать ребенка! Не создавать, не обеспечивать условия для развития - развивать! Нет уж, лучше отойди от ученика,

займись лучше чем-нибудь другим. Говоря между собой на профессиональном сленге, мои коллеги утверждают правильные вещи, но не слышат себя ухом другого.

М.Х. Правильно ли я тебя понял? Математик имеет право так говорить: его задача - ввести понятие числа, но учитель уже так сказать не имеет права. Этим они различаются принципиально. И потому же школьный учитель отличается от преподавателя вуза, который имеет дело с уже кем-то, до него, «развитым» человеком.

Б.Х. Именно так. Смысл в том, что человека надо учить не предмету, а предметом! Хорошее образование - это когда учитель понимает, что учит не математике, а с ее помощью ум образует, и при этом видит, как он это делает и что образуется в процессе освоения математического аппарата.

В одной компании, которая внедряет в школу правовое образование, я услышал такой постулат: ребенок должен знать жилищное право... налоговое право... уголовное право... основы гражданского права... тра-та-та... Спрашиваю: зачем? Отвечают: он в обществе живет, как же не знать. Но почему ребенок? Взрослый - куда ни шло, для него действительно лучше хотя бы кое-что из перечисленного знать. А так все будут твердить: мир вошел в информационную эпоху... мы живем в рыночной экономике... вступаем в эпоху биотехнологий... и каждый будет тянуть в школу свое. Может, лучше для начала понять, какие нормы на каждом этапе социализации должны быть освоены?

А теперь расскажу тебе другую историю.

Мудрый, он же наивный

Б.Х. Эпизод, давший важнейший импульс для размышлений об отношениях учителя с учеником, случился на нашем очередном интенсивно-проблемном семинаре, на котором мы хотели осмыслить результаты экс-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 31

перимента, завершеного в базовой школе красноярского университета. К этому моменту нам стало ясно, что параллельно с использованием в школьной практике принципов развивающего обучения надо менять и статус учебного заведения. Мы хотели перейти к современной гимназии с различными формами гражданского образования, но этот замысел следовало обсудить с коллективом учителей. Было важно понять, как они понимают смысл такого перехода, в чем видят миссию гимназии, как отныне следует организовать образовательную практику.

На семинар мы пригласили около 70 учителей, в том числе из других учебных заведений, а также политиков, которые входят в состав городского законодательного собрания, членов Попечительского совета, представителей бизнеса, финансистов, журналистов, владельцев рекламных компаний, спецов из научно-производственных объединений. Собравшиеся разбились на группы и принялись обсуждать разные аспекты общей для всех темы.

В моей группе педагоги обсуждали формы сотрудничества учителей и учеников. И сразу же возник вопрос: что задает действительность такого сотрудничества? Я вводил схему, согласно которой событие учения возможно только в том случае, если педагог, занимая позицию Мудрого - в своем научном предмете - и ставя ученика в позицию Наивного, допускает возможность своей наивности по отношению к мудрости ученика как человека, имеющего некоторый жизненный опыт. То есть Мудрый в одной ситуации оказывается Наивным в другой. Если учитель такого допустить не может, не делает принципом отношений с учеником, то со-бытие учения, утверждал я, невозможно.

Схему приняли, дополнив ее утверждением, что учитель, допускающий свою наивность, должен учиться сам. При этом возник весьма непростой вопрос: как открыть ученику позицию учащегося учителя? Предложить ему в какой-то момент самому стать учителем? Ученик примет это как баловство: с ним заигрывают. Иной вариант: ученик знает, что учитель учится в другом месте, экзамены сдает, отметки получает и т.д. Но в таком случае детям надо бы сообщать отметки учителей, знакомить с динамикой их успехов или

неудач.

И тут педагоги хором сказали: нет! Мы не хотим, чтобы наши ученики знали, как мы учимся. На самом деле, как позже стало ясно, они не хотели учиться и сдавать экзамены, попадая в ситуацию зависимости от экзаменатора. Ведь педагоги помнили, как их когда-то унижали.

М.Х. Не могли согласиться с тем, что учителя со стажем вновь будут экзаменовать?

32

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Б.Х. Не могли. А я возмутился: как же так, коллеги? Оказывается, вы знаете, как бывает унижительно, когда вас оценивают, и с самого начала работы в группе стремились ответить на вопрос, как уравнивать в правах всех участников образовательного процесса, говоря ученикам «мы такие же, как вы». Так почему же, получив вместе с учительским дипломом возможность больше не переживать такое унижение, вы не хотите избавиться от него своих подопечных?!

М.Х. В ответ коллеги, посчитав себя оскорбленными, встали и ушли?

Б.Х. Скажи я им такое в учительской, на их рабочем месте, они действительно могли поступить именно так. Но, приехав на семинар и оказавшись в другой ситуации, вынуждены были продолжить дискуссию. И после моего «взрыва» стали обсуждать нравственную дилемму: почему и как учитель, на себе испытав травмирующий опыт публичного ответа или сдачи экзаменов и отказываясь от такого испытания, считает допустимым пропускать через него детей.

М.Х. Я сказал бы, что в группе собрались преподаватели-предметники, но не учителя и уж тем более не воспитатели. К чему же они пришли?

Б.Х. Они начали обсуждать, как превратить экзамен не в «ответание» на заданную тему, а в творческий акт, в демонстрацию обретенных за время учебы умений. Одновременно всплыл вопрос о распределении ответственности в процессе выставления оценок, то есть когда это право предоставляется не только учителю.

М.Х. Пару лет назад я беседовал с девушкой, которая до шестого класса училась в Москве, а сейчас завершает обучение в американской муниципальной школе. В частности, она сказала, что за океаном учитель может вызвать ученика отвечать только в том случае, если тот сам вызовется. А чтобы никто не знал успеваемость соседей, оценки шифруют, и потому каждый ученик знает только свои.

Б.Х. У нас есть механизм тайного голосования на выборах - и что? Нет, на мой взгляд, это один, притом не лучший, из вариантов технического решения содержательной проблемы, тогда как оценка должна быть четко мотивирована. Сегодня же учитель позволяет себе оценивать не только знания или умения, а самого человека: прилежен ли он, хорошо ли себя ведет, даже нравится он или не нравится.

М.Х. Не решит ли эту проблему введение испытаний с помощью различных тестов и единого государственного экзамена?

Б.Х. Нет, она не будет решена до тех пор, пока учитель не «поделится» своим правом оценивать успеваемость учеников. Вопрос не в техноло-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 33

гии: никогда не удастся придумать такой замок, против которого не найдется отмычки. Необходимо изменить отношения учителя с учениками, отработать другую гуманитарную практику.

Да, есть экспертиза, разные системы экспертных оценок. А есть и отношения людей, причем разных возрастов. Наказывать или поощрять можно сколько угодно, можно ставить технически точную оценку, но она все равно может не совпасть с самооценкой самого подростка.

М.Х. Самооценка может быть завышенной.

Б.Х. Или заниженной, то есть в любом случае будет восприниматься как неадекватная.

Никто пока не предложил культурного механизма ее формирования, а имеющийся сложился под влиянием случайных факторов. Вот еще одна важная задача учителя: помочь ученику «вырастить» такие критерии. Можно не обращать на это внимание, мол, стерпится - слюбится, но конфликт обеспечен. И он может быть либо конструктивным, культурно оформленным, либо деструктивным, когда никто не поймет, что произошло, откуда «ноги растут».

Человек только тогда осмысленно переживает наказание или поощрение, когда они совпадают с его критериями. Включается рефлексия, позволяющая взглянуть на себя со стороны, и только тогда можно говорить, что мы создаем условия для развития. А формальные оценки порождают столь же формальное к ним отношение, выпрашивание более высоких отметок, натягивание баллов и т.д.

Учитель сегодня по-прежнему оценивает успехи или неудачи что первоклассника, что выпускника. А ведь это принципиально разные люди, у них разные психологические структуры и потенциал, средства коммуникации и понимания, способность переживать неудачи или искушение «медными трубами», самоуважение.

И потому я стою на том, что уже в средней школе подростки должны включаться в процесс выставления отметок, учиться понимать, за что их наказывают или поощряют. А уж в старшей школе и подавно надо знать, в каком случае осмысленна экспертиза, а в каком разумнее все отдать «на откуп» механизму самооценки. Известно же, что порой «четверка с минусом» ученику ценнее, чем «пять с плюсом». Потому что если я дополнительно занимаюсь в физико-математической школе - это одна ситуация и один с меня спрос, и совсем другая, если мне нужен приличный балл по математике в аттестате лишь для того, чтобы он не закрыл мне дорогу в гуманитарный вуз. Если я изучаю иностранный язык не первый год, да еще с репетитором, учитель может снизить мне оценку за произношение. А если я только начинаю знакомиться с новым для меня языком?! Что,

34

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

будем в любых случаях подходить с одинаковыми критериями? Или когда-нибудь над подобными вопросами задумаемся?

М.Х. И у тебя есть соображения, как вывести новые подходы на нормативный уровень?

Б.Х. Для начала надо ответить на вопросы, относительно какого внешнего норматива выводятся оценки и откуда он взялся? Должны ли все выпускники в равной мере знать одно и то же? У меня пока нет ответа на эти и подобные вопросы. Как человек, через многое прошедший, я знаю, что есть правила приличия, принятые в данном обществе, и, согласно им, говорю я своим школярам, наш гимназист не может не знать, что, например, в психологии существует 6-7 научных школ, хотя может в них глубоко не вникать. Наш выпускник не может не знать определенных фамилий, например Шекспир или Булгаков. Но это правила определенного времени, о них всякий раз договариваются, а потому соблюдают.

М.Х. Насколько я слышал от директоров вариативных школ, в последние годы многие лицеи и гимназии заключают с учениками договоры о совместной образовательной деятельности.

Б.Х. Как правило, с родителями. Но если это осмыслено в начальной школе, если пора задуматься над вариантами, когда дети переходят в шестой или седьмой класс, то уж в 10-11-х... Да, можно привлекать родителей старшеклассников. Но главным контрагентом должен стать этот самый старшеклассник. Если, конечно, мы хотим, чтобы он вышел из системы общего образования зрелым человеком.

М.Х. Главный контрагент!.. Звучит красиво, но как быть, если должный быть зрелым человек, попав в конфликтную ситуацию - скажем, учитель постоянно придирается, занижает оценки, одноклассники оскорбляют или еще что-то,- не может за себя постоять? Имеют ли право родители прийти в школу для защиты своего ребенка? И если имеют, то к кому в таких случаях обращаться как к посреднику и коллеге: к конкретному педагогу-

предметнику, классному руководителю, завучу школы, директору?

Вопрос продиктован недавно выслушанной сентенцией, суть ее сводилась к тому, что если в младшей школе появление родителей в школе не возбраняется и даже поощряется, то в подростковой, тем более в старшей школе это уже недопустимо. Мол, вмешательство родителей может лишь усугубить ситуацию. К тому же, дети должны сами прожить и научиться разрешать свои «межличностные» конфликты, иначе они никогда не повзрослеют и войдут во «взрослую» жизнь неподготовленными к

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 35

ней. И еще: при таком вмешательстве «сильные» родители чаще всего не способствуют становлению характера своего ребенка, а корежат его.

Б.Х. Мой ответ: родители как самые близкие люди всегда имеют право вмешаться, если их ребенку что-то угрожает. Другое дело, как они это делают: «врываясь» в школу и действуя как слон в посудной лавке или вступая в особые отношения «по поводу», считаясь с тем, что тот, чьи права они отстаивают, сам должен уметь защищаться. Но декларируемое «сам должен уметь» - это не более чем наше хотение, а что в итоге получается?.. То есть, с одной стороны, я этого твоего собеседника понимаю и поддерживаю, с другой - его сентенция всего лишь декларация, которую вряд ли можно применить к любой ситуации. Я знаю множество случаев, когда прямое вмешательство родителей в межличностные отношения подростков ни к чему хорошему не приводило. Жаль, что родители не всегда это понимают и уж тем более не могут выстроить ясное отношение к случаю. Надо ведь продумать и то, как подросток воспримет действие или бездействие родителей: как стремление выступить вместо него, как вмешательство в его дела или, наоборот, как полное равнодушие. В тех же случаях, когда подростка или юношу нужно защищать от безнаказанно агрессивного отношения сверстников, учителей или школьной администрации, тут уж право родителя вообще неоспоримо. Вопрос лишь в том, как он -она - они это делают.

Почему мы умнее шимпанзе

Б.Х. Кстати, к вопросу о «межличностных» отношениях: буквально сегодня я спросил своих старшеклассников, почему, с их точки зрения, многие взрослые предпочитают некооперативные формы поведения?

Например, воскресенье, семь утра, большинство жильцов дома спят, вдруг кто-то включает дрель. Это означает: ее владелец не считается с тем, что другие люди отдыхают, их для него будто бы и нет, он полагает, что, будучи у себя дома, может делать все, что захочет. Тем самым он игнорирует интересы соседей, учитывая только свои и не понимая, что порождает конфликт.

Другой пример. К остановке подъезжает переполненный автобус. Ожидающие хотят войти, но те, кому выходить на следующей остановке, уже приготовились, стоят у выхода и мешают остальным. Входящие втискиваются, преодолевая сопротивление. На следующей остановке ситуа-

36 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

ция оборачивается: тот, кто втиснулся, отвечает на претензии пассажира, который хочет сойти - как ты мне разрешал войти, так и я тебе позволю выйти!..

Авторы воспитательных методик рекомендуют нравственные заповеди, древние правила, например такое: поступай по отношению к другим так, как хочешь, чтобы поступали с тобой! А я спрашиваю: эти нормы существуют тысячи лет, покажите мне, кто их не знает? Или кто-то полагает, что их нарушают по незнанию? И «на иглу» человек садится тоже по незнанию? Я утверждаю: очередная ложь! Мы врем сами себе, желая двигаться простейшим путем.

М.Х. В одном из интервью твой московский коллега Александр Асмо-лов выдвинул тезис: «Вместо заповедей нужны правила, нарушения которых караются». И далее: «Я боюсь,

что все сведется к педагогике, хотя все должно быть сведено к идеологии».

Б.Х. Поскольку я хорошо знаком с Александром Григорьевичем, то убежден, что высказал он развернутый тезис, а в газете опубликован вырванный из контекста фрагмент. В любом случае я с ним абсолютно солидарен: современная педагогика, «избавленная» от идеологии, сведена к преподаванию учебных предметов, что к педагогике никакого отношения не имеет.

М.Х. И заповеди «не убий», «не укради», «не возжелай жену ближнего своего» - это всего лишь лозунги? Но в таком случае мы должны признать лозунгом, который не может стать повседневной нормой, любую статью самых прогрессивных конституций и замечательных деклараций.

Б.Х. Да, потому что любая конституция, хотя и является законом прямого действия, есть все-таки свод рамочных правил, а декларация - нечто вроде протокола о намерениях. Никакие заповеди никогда напрямую не работали, не работают, не будут работать. Ни одна мысль, как тебе хорошо известно, напрямую не превращается в действие. Мысль - это схема, заповедь - общая схема, основа, на ней всегда выстраивались конкретные формы жизни, детализировались правила и т.д. За любой заповедью стоит система норм и правил, из заповеди вытекающих и на ней построенных.

Никакие нормы и правила не могут быть взяты в готовом виде, они должны «прорасти» вместе с взрослением каждого конкретного ребенка. Обычно он не принимает конструкции взрослого мира. Для него все вокруг пронизано этими «взрослыми» нормами, они ему обрыдли, тем более что за любым их нарушением следует наказание.

Бессмысленно спрашивать, почему ребенок поступает так, а не иначе, для него такие
КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 37

проявления естественны, да? И только после того, как он начинает понимать, что можно действовать иначе - лучше, эффективнее, его мир преобразуется, он усваивает новые способы понимания и автономного поведения.

Как буржуазия выращивала своего могильщика, так и мы, взрослые, выращиваем своего критика, сильного оппонента. Отныне ему ничего нельзя декларировать, он ничего на веру не принимает, он должен все проверить, пропустить через себя, через свой конструктивный опыт, а умный взрослый должен помочь ему такой опыт обрести - опыт правового поведения.

Об этом, как я понимаю, и сказал Асмолов. Надежда на действенность заповедей самих по себе эфемерна. Взрослые могут кукарекать сколько угодно, но рассвет не наступит. Любую базовую норму необходимо переводить в системы деятельности - в правовую форму и методы правового регулирования по типу «если... то...».

И вот я спрашиваю школьников, почему порой некооперативное поведение предпочтительней? Ведь любой человек, стоит ему лишь начать размышлять, понимает, что выгодно и что невыгодно. Можешь предугадать ответ ребят?

М.Х. Предпочитаю услышать от тебя.

Б.Х. Они сказали: люди не хотят вести себя кооперативно! Потому что тот, кто хочет, может все. Есть «не могу» и «не хочу»: все могут, но не все хотят.

М.Х. Третий вариант: не умею.

Б.Х. Подожди. Я ребятам возразил: нет, такой ваш ответ я не приму, вы предлагаете очень уж поверхностное объяснение. Принимая его, проще всего перенести ответственность за происходящее на другого: он меня не понимает, потому что... не хочет. И привел им твой рассказ о пятилетнем пацаненке, который сказал маме: я-то тебя понимаю, но и ты меня пойми!.. А дальше все развивается по любимой присказке моего приятеля: ты-то вдарись, я-то выживу, я-то вдарю, ты-то выживи...

Принявшись обсуждать разные ситуации, ребята пришли к выводу, что люди много чего знают, но, как ни странно, не всегда умеют. Тогда-то и проявляется твой, третий, вариант: не «не хочу», а «не умею, и поэтому не хочу». Потому что умение требует усилий по его

обретению. Люди не умеют считать...

М.Х. Просчитывать?

Б.Х. Именно считать не умеют, а потому и не просчитывают, принимая за умение считать странные вещи. Я их спрашиваю: про что матема-

38

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

тика? Они начинают говорить про величины, числа, уравнения, приемы разные и т.д. Тогда я рисую на доске простое математическое выражение, например корень квадратный или сумму двух чисел, и спрашиваю: что в нем отображено, это о чем? Пока все думают, до одного «инсайта» доходит: это - про отношение! Да, вся математика в основе своей - про отношения. Поэтому если мы умеем считать, то можем не только удерживать ситуацию, но и выходить за ее границы.

Кстати, наши гимназисты учатся «выкладывать» свои представления на доску, благодаря чему обретают возможность рефлексировать. Именно в этот момент, с прорисовки простейших схем на доске, и появляется мышление, которое «строится» тем, кто у доски стоит. Об этом еще Выготский говорил: психика - это результат переживания, то есть установление связи, отношения между собой и миром, поэтому психология - не внутри головы, она между миром, отраженным в схеме на доске, и человеком.

М.Х. Ты связываешь психику с интеллектуальной функцией или мышлением?

Б.Х. О, замечательный вопрос, вот что значит школа Щедровицкого, в которой учат разводить эти понятия! Нет, я не психику с ними связываю, я лишь полагаю, что она позволяет человеку или, если угодно, интеллекту «подключаться» к мышлению. Благодаря наличию первого, его функции «анализируют» характеристики окружающей среды и обеспечивают способность организма к ней подстраиваться, приспосабливаться - мы можем решать лишь ситуативные, сиюминутные задачи, что называется, здесь и теперь. Но только мышление, которое несоизмеримо мощнее интеллекта, позволяет нам строить программы и проекты, то есть будущее, увязывая его с прошлым и настоящим, и в силу этого организовывать свою деятельность, кооперироваться с соседями и т.д.

Скажем, детеныш шимпанзе, а это самая продвинутая из обезьян, все месяцы детства движется в своем интеллектуальном развитии чуть ли не быстрее человеческого детеныша, но, выйдя из детства, остается на том же уровне. Почему? Потому что кроме интеллектуальных функций обезьяна ничего освоить не способна. А ребенок уже в самом раннем детстве встречается с речью, со знаковыми формами мышления, благодаря чему он способен действительно воспринимать в ее многозначности.

Едва ли не первый признак такой способности проявляется «фазой зеркала»: видя свое отражение, малыш узнает, что это он - и совершает открытие: он есть не только здесь, но и там. Открытие в том, что в зеркале-то его на самом деле нет! Этому предшествуют определенные игры, которые малышу очень нравятся. Например, он сидит на руках у матери,

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 39

папа то появляется из-за ее спины, то исчезает, а малыш ждет его в том месте, где папа должен возникнуть. Более того, он знает, что папа есть все время, хотя в какие-то моменты его не видит. В подобных играх у ребенка формируется способность к мышлению.

М.Х. Когда пацаненок вставляет палку между ног, прыгает и кричит: «Я всадник!», он понимает, что палка это не конь?

Б.Х. Конечно, палка для него - такой же знак, как слово. Ш в статье «Игра и детское общество» писал: на каком-то этапе дети перестают «быть самолетиками» и начинают обсуждать правила игры в самолетики - правила по поводу игры. Кстати, именно здесь они получают первые опыты формирования толерантности, это то, о чем Лидия Семина пишет в книге «Учимся договариваться». Потому что следующий шаг - это учиться сле-

довать своим же договоренностям.

Вот тебе замечательный пример. Пару лет назад в одном из классов нашей гимназии ребята купили в складчину магнитофон, но никто не подумал, что предварительно надо было договориться, говоря юридически, о процедурах и параметрах его использования. А дальше возникает типичная для подобных случаев ситуация. На перемене один из владельцев включает магнитофон, другой в это время читает, музыка ему мешает, он подходит и ее вырубает. Недовольны оба, возникает «толковище»:

- Щас я тебе в лоб дам, и ты поймешь, кто может включать, а кто нет.

С угрозой приходится считаться, и тот, кто адекватно ответить не может, соглашается:

- Ладно, сейчас я смотаюсь за Вовкой из седьмого «б», он тебе такого пенделя отвесит, мало не покажется...

Тут уж не до магнитофона, про него «оппоненты» забывают, входят в раж, ситуация раскручивается по принципу «а я гранату взорву»... «а я за пулеметом сбегаю»... в бой вступают полки, дивизии, армии. Страшное дело...

Любая договоренность требует определенной культуры и организации, но кто и где этому ребят учит? Тогда как дети, которые научились преодолевать простые противоречия, например, заранее условившись, как будут пользоваться общим магнитофоном, смогут и в более сложных ситуациях вспомнить, как выходить из конфликта.

Апелляции к правилам, которые оказываются конвенциональными, то есть принятыми обеими сторонами, и к которым можно всякий раз возвращаться - это и есть предтеча права.

Недостаточно создать норму в ситуации, хотя именно здесь начинает строиться то, что называется правовым сознанием, правовым мышлением-

40

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ем. Мы договорились и сняли напряжение нашей жизни «здесь и теперь». Это необходимо, но не достаточно. Вот если мы научимся новое правило вычленять и класть в «банк», а затем в сходной ситуации не примемся вырабатывать его заново, мы или другие, но воспользуемся извлеченным из «банка» - вот это и будет правом, так оно появляется: не мною найденное для конкретной ситуации, а другими принятая норма.

Например, когда люди поймут, что деньги - это определенные знаки, в которых нечто воплощено, они перестанут заблуждаться по поводу экономики, которая якобы взята как базовая идея организации общества.

М.Х. Так почему же более распространено некооперативное поведение?

Б.Х. Потому что, как ни странно, оно более легкое, инфантильное. Это, если хочешь, возврат даже не в детство, а в естественность природы, в до-социальную жизнь. Человек ведет себя в ситуации, сообразно сиюминутному удобству, не просчитывая, что уже через пять минут это обернется для него большими потерями. Он решает свои затруднения «здесь и теперь», ему сейчас надо снять напряжение. А потом хоть трава не расти.

Мудрый во власть не стремится

М.Х. У тебя нет ощущения, что нынешний системный кризис в образовании инициирует переход в новое время - от педагогики воспроизводства к педагогике развития?

Б.Х. Может быть, но меня тревожит один вариант. Идея развития не тождественна идеологии «развивания». Если есть тот, кому будет дано право кого-то развивать, то обязательно найдутся и те, с кем он будет делать все, что заблагорассудится, оправдывая любые свои действия «презумпцией развития».

Мне это напоминает известную советскую схему, по которой человека рассматривали как «солдата партии»! Извлекали его откуда угодно - из технологического института или средней школы, с производства или из профсоюзных, комсомольских верхов - и назначали на должность, например, секретаря райкома, горкома, обкома. С этого момента «солдат» занимал в иерархии место, которое трактовалось известной присказкой «ты начальник - я дурак, я начальник - ты дурак», при этом даже учитель становился начальником. И люди,

которые никогда не занимались управлением, начинали руководить людьми, оценивать их и качество их работы. Предполагалось, что такие руководители сумеют собрать вокруг себя

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 41

квалифицированных экспертов. Увы, такого почти никогда не происходило. По известной причине.

Они как рассуждали? Будь я дурак, меня ведь не назначили бы! Следовательно, как я про это думаю, так оно и есть. И все: дальше уверенность свежее испеченного начальника в своей правоте подкреплялась челядью. Ей всегда выгодно поддерживать такого рода установку. Челядь, как рыба-прилипала, на этом преуспевает: образуется «двор», который перекрывает новичку все каналы связи с внешним миром. Даже если он пришел на новое место с интересными идеями, через некоторое время он непременно оказывался в изоляции.

Психолог потому берет в группу для совместной работы не больше 12 человек, что только в этом случае он сохраняет интенсивный и качественный контакт непосредственно с каждым участником. Будет участников работы больше, возникнет надобность в посреднике.

Полагать, что человек, окруженный челядью, самостоятельно принимает решения - опасная иллюзия. Да, он подписывает все документы. Но кто их готовит, какие обоснования и в каком контексте предлагает? Поэтому хвост виляет собакой. Или, как сказал все тот же Ежи Лец, колокол начинает раскачивать звонаря.

Поразительно точно. В том числе для образовательных структур. Программа, учебный план и динамика учебного процесса, оценка эффективности школы с точки зрения поступивших в вузы выпускников или количества отличников - все это в совокупности и есть тот самый колокол.

М.Х. Почему?

Б.Х. Потому что эти показатели ограничивают свободу творчества учителя. Довольными же остаются только те, кто, как я говорил, «держат школу», то есть занимаются воспроизводством одного и того же. Они, как некогда ставшие руководителями «солдаты партии», боятся ровно того, что с ними и происходит: боязнь чего-то объединяет человека с предметом его страха. И потому то, чего мы боимся, с нами чаще всего и случается. Они чутко улавливают разницу между собой и компетентным профессионалом и потому боятся, что ими начнут манипулировать - как в свое время они другими. И потому ими манипулируют некомпетентные прихвостни.

М.Х. Владимир Лефевр предупреждал: не претворяйте свои опасения в явь!..

Б.Х. Да, боясь чего-то, мы начинаем переживать свой страх задолго до того, как это что-то с нами случается.

М.Х. Как «бедная Эльза» из сказки братьев Гримм.

42

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Б.Х. Несложно понять, почему квалифицированные, компетентные люди неудобны. Они дорожат своим именем, опираются на мышление, самостоятельны, плохо встраиваются в аппаратные структуры, особенно армейского типа, с трудом подчиняются, тем более не приемлют глупости, фанаберии. Мудрый человек во власть не стремится, это давно известно.

М.Х. Давай вернемся к оппозиции «воспроизводство - развитие». Понимаю, что тебя насторожила опасность идеи «развивания». Но ты же не можешь не согласиться, что человечество произвело уйму ненужных, а то и вредных вещей, погрязло в «вещизме», а потому, хоть и медленно, с трудом разворачиваясь, переходит из эпохи функционирования в эпоху развития?

Б.Х. Принимаю. Забавная, кстати, штука: оппозиция практики и не практики. Еще Платон

говорил, что практика - это не то, когда люди нечто руками делают, хотя критерий продуктивности для нее важен. К слову, сама по себе идея «продукта» - не меньшая практика, чем производство тысячами пар никому не нужных калош. Или избыточное производство алюминия. Всего того, что потом годами гниет на складах.

Что задает критерий? Вновь не могу не процитировать Маркса: критерием истины служит практика. Но какая? Историческая! А потому инновации или реформы, которые задумало и провело наше поколение, оценят потомки. Лет через 100 - 150 - 200... Мы же единственно можем заниматься своеобразной футурологией - в той мере, в какой у нас развито мышление. Мы можем в мысли спроектировать будущее, оценить тенденции, характеристики, вызовы цивилизационной динамики и понять, что требуется от нас. Но понять системно, а не с позиций той или иной отрасли. И из мыслимого будущего попытаться оценить, насколько практично то, что мы сейчас делаем.

Но даже те, кто предлагают увеличить срок школьного обучения до 12 лет и обсуждают это системно, сферно, не предлагают качественных ответов на критические замечания и вопросы, что позволяет оппонентам втягивать реформаторов в обсуждение ныне существующей школы. А потому, действуя внутри ситуации, доказывают разумность и рациональность предлагаемых изменений, исходя из понятных оппонентам идей воспроизводства.

М.Х. Ты хочешь сказать, что они не предваряют переход к 12-летке обсуждением главного вопроса - содержания образования?

Б.Х. И форм организации жизни в новой школе, следовательно, не закладывают в этот переход реформу педагогического образования. Никто же не обсуждает это самое содержание. Но оно не сводится к материалу изучения, к содержанию, об этом еще Выготский писал: содержание -

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ_____43

это то, что образуется и удерживается в коммуникации. Это не «что», а «как», каким образом.

М.Х. Недавно я беседовал на эту тему с одним академиком, в своей области - молекулярной биологии - крупным, известным в мире специалистом. Он утверждает: надо отсеять все лишние подробности, весь «мусор», а давать основные принципы, фундаментальные законы в их взаимосвязях, то есть вернуться на 30-50 лет назад.

Б.Х. Отлично. Давайте «давать»? Я «за». Но дальше я тихо спрашиваю: а если не возьмут?.. И потому считаю: тех, кто убежден, что необходимо «давать» - то ли, это ли, надо гнать в шею, гнать как можно дальше от школы, потому что они политиканы и спекулянты, они либо карьеру делают, либо кричат как базарные торговки, которых что-то ущемляет.

Поэтому когда мои оппоненты после слов «надо давать это» ставят точку, я им говорю: стоп, ребята, давайте кооперироваться и договариваться. Не точку надо ставить, а запятую, обсуждая, как то, что кем-то предлагается, может поместиться в общем контексте и к чему окажутся способны те, кто возьмет - или не возьмет - то, что предлагается дать.

М.Х. Например, биологи утверждают, что мы вступаем в век биологии, биотехнологий.

Б.Х. Постой, давай хоть мы с тобой обойдемся без лозунгов и ярлыков. Со всех сторон я слышу, что грядущий век будет веком биотехнологий или информационным, или экономики, или самоопределения, или еще каким-то... И это все на один век?

На самом деле, за каждым таким лозунгом торчат ушки единственного примитивного интереса: денег дайте!

Приглашая коллег на конкурсы гуманитарных образовательных проектов, мы столкнулись с тремя реакциями. Первая: мы без вас знаем, что и как делать, поэтому дайте денег и гуляйте. Самое смешное, или грустное: давали им деньги, но и год спустя, и два спроси, что сделано, на что гранты потрачены?... Бестолку. Вторая реакция: такого быть не может,

то, что вы предлагаете, никакого отношения к реальной жизни не имеет, одни фантомы. Любопытно, что обвиняя нас в отрыве от жизни, наши оппоненты даже не подозревают, что между идеей и жизнью всегда должен быть разрыв, иначе это никакая не идея. И третья: мы это давно делаем!.. Если не знаем, то фантом, а если «узнали» нечто знакомое, то давно делаем.

Мне очень нравится чья-то фраза, помню ее не дословно: столкнувшись с необходимостью изменить себя для того, чтобы что-то получилось, человек обязательно найдет кучу оснований для того, чтобы этого не делать...

44

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Фельдфебеля в Вольтеры дам...

Б.Х. Хочу познакомить тебя с уникальным текстом, послушай. Учащийся в школе должен быть аккуратно и не вызывающе причесан (в скобках: не допускается стрижка «под ноль», под «панка» и т.д.), иметь при себе чистый носовой платок. Учащийся должен следить за чистотой тела, рук, зубов, носа... не разрешается произносить бранные и нецензурные слова и выражения.

Как «тонко» увязана чистота тела с чистотой речи... почти по Чехову. Читаю дальше.

При разговоре со старшими учащийся должен встать, руки в карманах держать нельзя, переход в свободный режим общения допускается с разрешения взрослого. В торжественных случаях одежда учащегося должна соответствовать моменту: мальчики и юноши должны быть в светлых рубашках, темных костюмах, темных полуботинках; для юношей старше 14 лет обязателен галстук. Девочки и девушки должны быть в темных, строгих костюмах и светлых блузках; яркие и вызывающего вида украшения и косметика строго запрещены; обувь - туфли на небольшом каблучке в тон костюму...

Чувствуешь лексику, тональность, слог: «переход в свободный режим общения допускается»!.. И почему в торжественных случаях галстук обязателен? Или кто определит, какие украшения вызывающие? А ведь этот текст - «Жизнь по правилам гимназии» - сочинен коллегами в элитарной красноярской гимназии, вчера его с гордостью зачитали и раздали на ежегодном городском родительском собрании.

М.Х. С какой целью? Как образец для подражания?

Б.Х. Не знаю, может быть. Хотя у меня отторжение вызывают буквально все положения этого, с позволения сказать, документа. Например, я согласен с тем, что в школе нельзя курить, но почему надо написать курение категорически запрещено? Почему, разумеется, категорически запрещается приносить в школу вещи, не имеющие отношения к занятиям? В первом же пункте первой главы - «Внешний вид учащегося», а это «оценивается» при выходе из раздевалки дежурным учителем или, того лучше, администратором - ребят обязывают приходить в школу опрятно одетыми (чисто, аккуратно, не пестро), иметь и переобувать в школе сменную обувь, уличная и сменная обувь должны быть чистыми. Но ежели она чистая, зачем ее менять? Впрочем, как это у нас в Красноярске обувь может быть чистой?..

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 45

За нарушения следуют: уведомление родителей; вызов родителей в школу; направление на беседу с медицинским работником, психологом школы; вызов на административное совещание и педсовет. Обрати внимание: беседа с медицинским работником или психологом - тоже наказание.

Расписан чуть ли не каждый, начиная буквально с порога школы, шаг ученика; читаю: при входе в школу учащиеся здороваются с дежурным администратором, учителем, товарищами, вытирают ноги, раздеваются.... В раздевалке... не задерживаются, игры и возня в раздевалке запрещены, посещение раздевалки в течение учебного дня допускается только в присутствии гардеробщицы.

Это какая-то особого типа поэзия. Например, говорится, что ученики должны прийти в

класс не позднее, чем за пять минут до начала занятий, и для помощи учащимся в выполнении этого пункта в школе дается предупредительный звонок. Нахождение учащегося после предупредительного звонка вне учебных кабинетов рассматривается как опоздание на урок. Опоздавшие учащиеся регистрируются дежурным администратором или учителем, получают записи об опоздании в дневник. Обрати внимание, опоздавшие допускаются с разрешения заместителя директора по воспитательной работе, учитель на это права не имеет.

А как подробно расписаны «Требования к учащимся по содержанию учебных принадлежностей, соблюдению культуры учебного труда»! Учебники и книги должны быть аккуратно обернуты, тетради - чистыми и опрятными, хорошо подписанными, с полями. Письменные принадлежности ученика должны быть следующими: ручка, хорошо очищенный карандаш, необходимые приборы для выполнения задания по геометрии, черчению, фломастеры. Не разрешается начинать новую рабочую тетрадь, если не закончена старая, что удостоверяется подписью учителя по соответствующему предмету. Требуется обязательное соблюдение полей, запись числа и пропуск строчки перед каждой письменной работой, если страница не новая. Ученик при письме должен отделять один смысловой отрывок от другого красной строкой. Тетради хранятся учащимися в специальной папке. Учащийся обязан иметь все необходимые принадлежности на каждом уроке, забывать или по каким-либо другим причинам не приносить необходимые на уроке принадлежности - учебник, книгу и тому подобное (пункт 3) - запрещается.

46

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

М.Х. Так и написано: запрещается забывать?

Б.Х. Именно. Авторы решили проблему, недоступную величайшим умам человечества! Забыл? Не имеешь права, и потому помни! Никаких сомнений! А еще учащийся должен выполнять все работы четким разборчивым почерком с наклоном вправо. Дневники учащихся должны быть в обложке, без украшений и изображений. Дневник заполняется учащимся в соответствии с инструкцией, проверяется классным руководителем еженедельно, выдается на еженедельном классном собрании, подписывается родителями. Дневник предоставляется учащимся по требованию любого работника школы. Любого! И потому держи дневник при себе постоянно, иначе не сможешь предъявить его по требованию хоть гардеробщицы, хоть посудомойки. Не предъявишь - вызовут родителей или потянут на педсовет.

Не разрешается стирать записанное в тетрадях и дневниках, вырывать листы; все листы в тетрадях и дневниках учащихся должны быть пронумерованы. Каждый учащийся должен иметь по две рабочих тетради по русскому языку и математике и по одной тетради для контрольных работ по этим же предметам. По остальным предметам каждый учащийся должен иметь по одной рабочей тетради и по одной тетради для контрольных работ. В тетрадях поля должны быть шириной 2,5 сантиметра, проведены простым карандашом; в тетрадях по русскому языку дата пишется прописью, по остальным предметам - цифрами. За датой пишется тема урока (начиная с пятого класса). Неправильно написанное должно быть аккуратно зачеркнуто одной прямой чертой.

М.Х. Пощади, и так уже все ясно.

Б.Х. Осталась последняя глава: «Требования к учащимся на уроке», который начинается только - внимание, только! - при наличии всего необходимого для нормальной учебной работы. Мел, чистая доска, тряпка тщательно вымыта и отжата; класс должен быть чисто убран и проветрен, дежурные по классу обеспечивают такую готовность учебного помещения к каждому уроку. Ничего лишнего на учебном столе не должно быть у учащегося; перечень необходимого на каждом уроке и в определенные моменты урока, например на самостоятельной работе, определяются учителем.

При вызове для ответа учащийся должен встать и выйти к доске... В некоторых случаях возможен ответ ученика с места, как стоя, так и сидя... да, да, допускаются ответы сидя!

это ли не свобода, это ли не демократия! Впрочем, ограниченная: порядок ответов с места определя-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 47

ется учителем, а учащиеся, желающие отвечать или что-либо спросить у учителя, обязаны поднять руку. Каким-либо другим способом обратить на себя внимание учителя нельзя!...

И финал: учащийся стоит у доски лицом к классу или, при ответе с места, лицом к учителю, говорит громко, внятно, не спеша, пишет на доске аккуратно, разборчиво. При ответе с использованием плаката, карты, схемы и тому подобного стоит в пол-оборота к классу, показывая указкой то, что необходимо, правой или левой рукой в зависимости от расположения материала. Во время урока, сидя за учебным столом, учащийся обязан следить за осанкой, постановкой ног и наклоном головы. Учащийся обязан выполнять распоряжения учителя относительно правильной осанки. Учащиеся по окончании урока встают и по распоряжению учителя уходят из класса спокойно. Подсказки и списывание на уроке категорически воспрещаются. В классе ведется «рапортчик». Нарушение настоящих правил учащимся во время урока фиксируется учителем с обязательной записью соответствующих замечаний в дневнике нарушителя.

М.Х. Что же ты собираешься с этой «поэмой» делать?

Б.Х. С тех пор как мне ее передали, меня гложет одна мысль: прежде всего ее необходимо опубликовать целиком.

М.Х. Допустим, опубликуют, что дальше? Кто-то даже возликует, немедленно все пункты перепишет и начнет применять в своей школе.

Б.Х. Для меня это уникальный документ, проявляющий степень ненависти автора, или авторов, к детям, уникальная иллюстрация грез по казарме, к которой школа, несмотря ни на что, продолжает тяготеть. Ребенка в этом тексте просто нет. Есть ученик как функциональная единица. Солдат, ресурс, средство достижения учебных целей. И это очень серьезно.

Я не удивился бы, если бы такой текст сочинили в школе, есть у нас в рабочем районе, которая целиком сохранила советские порядки, пионерскую и комсомольскую организации. Но эта престижная гимназия с углубленным изучением английского языка претендует на соответствие современным условиям, как федеральная экспериментальная площадка она известна не только в Красноярске. Поэтому я не могу расценить появление такого свода правил как случайный вывих.

М.Х. Его авторы скажут, что заботятся об эффективности учения, хотя скорее их заботит спокойствие учителя.

Б.Х. Уверяю тебя, они руководствовались благими намерениями и, услышав тебя, оскорбятся до глубины души. Вот почему мы должны проверять себя, слушая свои тексты ушами других людей.

48 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Мне этот текст напоминает устав морского кадетского корпуса. Вот что важно: коллеги полагают, что они, обращаясь к архивам, делят историю. И, скорее всего, будут утверждать, что восстанавливают гимназические традиции.

М.Х. Хотя напрочь вылетают из современного контекста.

Б.Х. Из правового контекста точно. Почти все перечисленное - вопиющее нарушение прав человека, полностью противоречащее Конвенции прав ребенка. Я тоже не исключаю, что среди педагогов найдутся его сторонники, а потому считаю необходимым познакомить с этим текстом всех, кто озабочен правами ребенка и реализацией программы толерантности.

М.Х. Но что, у вас нет своих правил? Нет сменной обуви? Никто не встает, когда в класс входит учитель? И вообще жизнь иначе организована?

Б.Х. Да, иначе, хотя и сменная обувь есть, и за дисциплиной мы следим. С одним, но

принципиальным отличием: в нашей гимназии правила не вменены, а непрерывно согласуются, хотя не все соблюдаются. Мы исходим из простого соображения: нельзя вводить правила, которые непременно будут нарушены! Категорически нельзя! Это порождает нигилизм, двоедушие, цинизм. Точно также нельзя давать домашние задания в объеме, с которым невозможно справиться - они очень быстро будут дискредитированы. Требования должны быть разумными, что подразумевает, в частности, принцип распределения: правила всегда должны соблюдать, как минимум, две инстанции - и ученик, и учитель. При этом учитель должен иметь право и возможность запрещать, но так, чтобы запреты или ответное им сопротивление побуждали договариваться и определять границы дозволенных действий.

В любом случае ребенок должен понимать смысл того, что от него требуют. Когда пацану в первом классе говорят, что он должен чистить зубы, иначе к сорока годам у него зубы испортятся, это разговор взрослого с самим собой или с кем-то еще, но никак не с этим малышом. Он скорее примет, что, не почистив зубы, получит подзатыльник. Вот это ему будет понятно. Хотя вопрос, почему получишь подзатыльник, останется одним из секретов взрослого. И они должны быть - не всегда и не во всем разумно быть открытым.

Мы исходим из того, что ограничения и запреты - это вызов детям. Не пробудили встречного движения, значит, сработали в пустоту. Мы не пересеклись, не встретились. Да, наши ребята в гимназии меняют обувь, но лишь потому, что та, в которой они идут по улице, грязная. Кстати, знаешь, почему в некоторых западных странах нет сменной обуви? Там улицы чистые, их ежедневно моют.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ

49

День третий

Выйдя в космос, человек понял, что границ между странами не существует.

Выход в космос стал еще одним сигналом того, что прошлое кончилось.

И потому, предъявляя свое понимание глобальной проблемы, говорю: она в том, что политику и поведение людей по сей день продолжают определять «музейные» ценности. Мы с упорством, достойным иного применения, совершенствуем не общество, а изоляционные механизмы, ведущие в тупик.

Этносы не воюют

М.Х. Недавно в семье нашего с тобой общего знакомого «случилась история». Дочь училась в престижной московской школе с углубленным изучением иностранных языков, много читала, не пропускала интересных художественных выставок и театральных постановок. Все это, вроде бы, должно было укрепить ее жизненные позиции, обеспечить ресурсом стойкости. Увы... После того, как одноклассники дважды ее оскорбили, упомянув ее национальную «принадлежность», она объявила родителям, что уезжает из России в Израиль, и они вынуждены были за ней последовать.

Б.Х. Издалека оценить эту ситуацию легко, но начну «с разбега» и метафорически.

Сегодня психологическое образование не столь престижно, как экономическое или юридическое, но по-прежнему весьма популярно: несмотря на все связанные с психологией иллюзии, оно задевает человека. И потому к нам поступают мотивированные ребята, которые на приемных экзаменах пишут интереснейшие сочинения.

М.Х. Идут к вам, потому что столкнулись с личными проблемами?

Б.Х. В основном, за исключением тех, кто пришел за компанию. Но разве есть люди без личных проблем? Поэтому идут те, кто себя на этом поймал и попытался «нырнуть» глубоко...

50 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Итак, первое сентября, в аудитории первокурсники. Они такие счастливые: они поступили, куда хотели, пройдя сквозь сито самого большого в Красноярске конкурса - 12 абитуриентов на место. А я, обращаясь к ним, начинаю с того, что говорю: примите мои...

соболезнования по поводу вашего поступления на наш факультет! Может быть, пока не поздно, кто-то из вас заберет свои документы? Конечно, я понимаю, надеяться на такое после того, как вы прошли конкурс, глупо. Но моя задача - сказать вам об этом, чтобы потом, спустя какое-то время напомнить: вас предупреждали.

Никакого шока - они понимают, что профессор «играет», но я продолжаю. Я рисую им картинку школьного коллектива, когда учителя и психологи работают, не пересекаясь и не объединяя свои усилия для решения общих задач. И если первые претендуют на свою подготовленность и предназначенность: мы, мол, больше понимаем, что происходит с детьми, и берем на себя за них ответственность, то психологам действительно надо наращивать силу. Но это - с учетом того, что они превращаются в какие-то странные фигуры, - опасная тенденция: Александр Асмолов образно называл ее грядущей «психозойской эрой».

На мой взгляд, миссия психологов в школе должна быть иной. Они должны организовать свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы учитель нуждался не в их руках - в их голове. Иными словами, необходима психологическая образованность учителей и родителей.

В незапамятные времена Человек начал преобразовывать мир и, увлекшись, напрочь забыл о себе в наивной убежденности, что именно такие преобразования ему и нужны, именно они делают его могущественным. Ан нет. Человек упустил из виду, что с каждым шагом на пути технического «прогресса» меняется сам. И выйдя к границам допустимых изменений, даже, не исключено, перейдя их, уперся в неразрешимые, а потому грозные парадоксы. На мой взгляд, давно пора спохватиться и вернуться к своим - человеческим - проблемам. Если это, на что я надеюсь, произойдет, тогда предсказание Асмолова сбудется, но... психологическое образование перестанет быть специальным. Оно органично войдет в общие учебные курсы не только университетов, но и любых вузов, после чего исчезнет нужда в тысячах психологов, вернее, в психологических должностях. При этом качественный профессионал особенно в нашей области - это не результат массовой подготовки.

М.Х. Так ты же типичный лоббист своего предмета!

Б.Х. С тем отличием, что не предлагаю разрабатывать отдельно психологическую предметность как самостоятельную, автономную от других

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ_____51

деятельность. Как считаю странным и то, что в рамках отдельного предмета изучают родной язык. На мой взгляд, все учителя, не только словесности, должны развивать языковые нормы и практики. Мы ведь родной язык постигаем всюду: на любом уроке, на улице, дома, «ухватываем» его с экрана телевизора. И потому иностранным языком овладеть можно лишь в соответствующей языковой среде. Уроки - вещь замечательная, но без повседневной практики в языковой среде гораздо менее эффективны.

Приближаюсь к ответу на твой вопрос о дочери нашего приятеля. Мы мыслим категориями истории и мира, а живем - в квартире! Соотнести одно с другим - невероятно сложная работа рефлексивного мышления. Потому что ведем мы себя сообразно ситуации, а мыслим свою жизнь, определяем свои ценности и т.д. вовсе не исходя из нее. В конкретных ситуациях мы часто вынуждены отказываться от некоторых ценностных категорий, оправдывая себя тем, что это все фантазии, а жизнь - вот она какая... И поскольку жить надо сейчас, в руках приходится держать автомат!

М.Х. Это то, что вчера на семинаре ты сказал студенту, который утверждал, что действует в соответствии с выработанными ценностными стратегиями?

Б.Х. Да, есть стратегии, а есть тактики, которые должны реализовать стратегии, но очень часто им противоречат. И потому мы гораздо чаще живем не стратегически, а тактически, смещая рамки-границы глобально намеченной стратегии. Стратегический уровень самоопределения, стратегические модели понимания мира чаще всего не представлены в

конкретных жизненных ситуациях абсолютно адекватно.

М.Х. Слушая тебя - и себя, вдруг поймал себя на мысли: как приятно обсуждать стратегии и тактики, сидя в уютном кабинете, попивая предложенный тобой кофе. Более того, я сам готов вспомнить древнюю, как мир, максиму: худой мир лучше доброй ссоры. Человечество столько крови пролило - пусть даже ради чьего-то реального блага, что давно пора бы остановиться. Но, если говорить не о глобальном противостоянии политических систем, цивилизаций, культур, а о повседневной, обыденной жизни, всели и всегда ли можно простить и забыть? Подашь ли ты руку подлецу? Спустишь ли оскорбление даже не близкого человека, а любого, кто не способен за себя постоять? Или предложишь в этот самый момент... переходить к переговорам? Где предел компромисса, где та граница, за которой следует - или можно, допустимо - переходить от переговоров к более «адекватным» действиям? Думаю, что здесь не может быть одного ответа...

52

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Б.Х. Разумеется ты прав, нет однозначного ответа на такой вопрос. Разумеется, не все можно простить и уж тем более забыть. На мой взгляд, границу всегда определяет «цена» решения, то есть то, что последует за нашим ответным действием. Если за этим последует кровь, то, черт с ним, сыграю, подам руку, наступлю на свою гордыню, особенно тогда, когда последствия, даже драматические, могут коснуться не только меня. Мне кажется, что предел связан с тем, как я смогу после этого - подам руку или не подам - к себе относиться. Я понимаю, что такие рассуждения действительно хороши в кабинете, а по жизни за такого рода решения отвечает моя нравственная привычка. А это такая штука, которая «выделяется» и проверяется.

И еще одно суждение. Меня нельзя оскорбить или обидеть - я могу оскорбиться или обидеться. Это принцип и ценность, связанная со сформированным отношением к себе и миру, причем к миру, принимаемому не как враждебный, даже если он таким кажется. То есть не всякое действие в мой адрес, которое по мысли действующего содержит оскорбление или «обижание», именно так мной воспринимается. В целом, если хочешь, все это теснейшим образом связано с ощущением собственной силы. В плане не мышечной массы, а именно самочувствия. Я много разубеждался, что оно как-то улавливается агрессором. Ну и, разумеется, есть ситуации, когда не драться нельзя. И никакие переговоры не могут быть альтернативой. Это тот случай, когда есть ясная опасность для жизни и здоровья человека и ее иначе никак не предотвратить. Это тот случай, когда есть прямая непосредственная и немедленная угроза самому смыслу существования.

Но вот тебе реальный случай со мной. Прилетаю в Москву в качестве эксперта Совета Европы, меня встречает коллега высокого ранга в роскошном «Мерседесе» с водителем в форменном кителе. По дороге мы обсуждаем ситуацию на Северном Кавказе, проблемы гражданского образования, способы разрешения конфликтов. Меня огорчает, говорю я по ходу беседы, что на моей родине предметом гордости по-прежнему остаются лучшие в мире боевые вертолеты или автоматы. Военная мощь не должна быть основанием патриотизма. Остается уважение людей с кулаками, а это психология, доставшаяся нам в наследство от животных, в поведении которых заложена программа сохранения жизни: если есть зубы, укуси, если нет, убегй. Культура дала нам возможность уйти от биологической программы, создать другие формы совместного бытия, а мы почему-то упрямо держимся за прошлое. Стратегической линией современного человека должна быть конверсия, и патриотизм состоит в том, чтобы обустривать Дом, а не охранять помойку с ружьем...

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 53

Внезапно в разговор вмешивается водитель, которого мои высказывания чем-то задели, и он повторяет банальную мысль: кто не хочет кормить свою армию, будет кормить чужую.

Я ему возражаю: ружье не может не стрелять, иначе это не ружье, а муляж. И потому человек с ружьем, обязанный оправдать свое существование, раньше или позже найдет повод выстрелить. На это водитель говорит, что решение проблем России не в разоружении, а в том, чтобы найти... гадов, которых сам бог велел перестрелять! А дальше, объясняя, кто они, добавляет, что Гитлер и Сталин слишком мало потрудились для их уничтожения... Моя собеседница в ужасе.

М.Х. Испугалась, что конфликт выплеснется за пределы «Мерседеса»?

Б.Х. Она переживала за меня, полагая, что мне причинили боль. А у меня другое отношение к подобным репликам, хотя в юности да, бывало, в ответ на слово «жид» я сразу бросался в драку. Но папа научил меня не поднимать любую перчатку!.. А Ежи Лец призывал нас не скрещивать шпагу с теми, у кого ее нет! Именно так надо проявлять чувство собственного достоинства. Конфликты, следом за которыми люди начинают скрещивать шпаги с теми, у кого их нет, неразрешимы, это столкновение с принципиально разным ресурсом.

М.Х. То, что противоречие слишком часто «прячется» не там, где его пытаются разрешить, я понимаю, но почему такие конфликты неразрешимы?

Б.Х. Когда мы скрещиваем шпагу с теми, у кого ее нет, мы свою шпагу... теряем! Проигрываем, потому что теряем ресурс. Я спрашиваю детей: как оценить отказ лермонтовского Арбенина принять вызов Звездича? Кто-нибудь усомнился в силе, в преимуществе Арбенина? Никто. Потому что, не приняв вызов, он победил. А несчастье его в том, что затем он попался на манипуляцию, втянулся в борьбу на следующем шаге - и проиграл.

М.Х. Так что же ты думаешь о нашей «героине», покинувшей страну? На мой взгляд, в этой ситуации проиграли все. Родители, которые согласились с решением дочери. Но в первую очередь сама девочка: не научившись отстаивать свое достоинство, она завтра проиграет схожий конфликт, в другой ситуации, на другом материале.

Б.Х. Она много знала, но не умела рефлексировать и действовать. То, что она знала, тешило ее самолюбие, могло обеспечить пропуск в общество, по слову Александра Исаевича, «образованцев». Но ее знания не были инструментальны, то есть не были средством разрешения реальных жизненных конфликтов. Да, убегая от первого конфликта, она уже проиграла - стратегически. Или убежала на время, чтобы отрастить зубы.

54

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

М.Х. Или убежала к «своим», полагая, что они кусать не будут. Но свои тоже кусаются, пусть по другим поводам.

Б.Х. Мне мама говорила: евреи замечательно приспосабливаются именно в диаспоре, поскольку это условие противостояния, сопротивления. Чтобы преодолевать и овладевать ситуацией, они вынуждены были постоянно наращивать интеллектуальный потенциал. Именно преследование спасло этот этнос от исчезновения. Создав свое государство, они тут же утратили все свои преимущества...

М.Х. Чем с водителем закончилось?

Б.Х. Ничем. Довез до места назначения, помог донести чемодан, извинился. И, конечно, не раскаялся, потому что подобные тексты так просто не высказывают.

Агрессию порождает страх

М.Х. Меня давно не отпускает вопрос, почему самые ранние мои воспоминания связаны с огорчением, обидой, страхом, хотя все детские годы я был окружен любовью близких людей. Вот первый эпизод. Мне лет пять, я в гостях у сестры, мы играем на балконе, в какой-то момент я выпускаю из рук пестик от замечательной, почти всамделишной медной ступки, он скатывается с балкона, мы бежим во двор, но пестика найти не можем и горько плачем.

Второй эпизод. Мне купили лыжи, я хочу их опробовать и впервые самостоятельно

выхожу из дома. У подъезда подскакивает пацан моего возраста и говорит: дай покататься! Я вижу гвоздь в его руке, стоящих рядом ребят постарше... Центр Москвы, ясный солнечный день, наулице полно взрослых, но меня сковывает страх и я молча, безропотно, навсегда расстаюсь со своими замечательными лыжами.

Наконец, первая военная зима, эвакуация в Куйбышев, нас размещают в здании средней школы. Наутро ко мне подходит сверстник и приглашает спуститься вниз для знакомства. Теперь представь: в вестибюль ведут две лестницы, по одной сбегая я, по другой несутся пригласившие ребята, они налетают на меня и... затевают драку! Удивительно, что никогда в такие переделки не попадавший, драться не умевший, я им не сдался. Потом все как-то образовалось, мы даже подружились, но я и по сей день не могу забыть острого чувства несправедливости и обиды: почему, за что они так на меня навалились?

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 55

Б.Х. Твои эпизоды очень интересны, могу добавить к ним свои. Скажем, как у тебя лыжи, так у меня во дворе пытались отнять только что подаренный трехколесный велосипед, правда, несмотря на пережитый испуг, мне удалось подарок отстоять. Но сначала я предпочту задать рамки, а уже потом обсуждать существо проблемы.

Рамка первая: в «природе» агрессии всегда лежит страх. Даже если она не сразу следует за испугом - это всегда попытка компенсировать страх. Агрессивные люди, как правило, кажутся нам смелыми, но такая «смелость» защищает их от страха.

М.Х. Не уверен, что во всех случаях человек проявляет смелость исключительно от страха, но понимаю то, что ты говоришь. Вот у меня был друг, отчаянный арбатский хулиган, он дрался, как мало кто другой. Но однажды, когда я поведал ему о своей, мягко говоря, нерешительности в уличных столкновениях, он в ответ признался, что, предчувствуя неизбежную драку, ощущает холод в животе, но по многолетнему опыту знает: чтобы не быть избитым, он должен ударить первым.

Б.Х. Судя по всему, он один из немногих, кто ухватил эту связь. Тот же, кто страха не испытал, не агрессивен. Кстати, после случая с велосипедом я тоже не раз попадал в разные переделки и вынужден был драться. Причем, стоило мне почувствовать угрозу, как душа тут же падала в пятки, и я никогда толком не видел, кого и куда бью...

М.Х. Но всегда ли агрессия выступает спутником или следствием страха? Например, признаюсь тебе как на исповеди: я считаю себя доброжелательным человеком, но, подходя в час пик к автобусу или вагону метро, ощущая, как во мне рождается чувство враждебности по отношению к стоящим со мной рядом, причем не только к молодым, но и пожилым людям - они, как и я, тоже хотят сесть, а свободных мест на всех нас не хватит... Всякий раз при этом я страдаю от стыда, но ничего с собой поделать не могу.

Б.Х. Так на индивидуальном уровне проявляется, как говорят психологи, идея делить ресурс, провоцирует интолерантность и агрессию. Поэтому надо искать, сколь бы трудно это ни было, способы не делить, а приумножать ресурс. Это принципиально иная культурная ориентация - на развитие, на новые принципы организации жизни в общежитии.

Возвращаясь к паре «страх-агрессия», расскажу еще об одном давнем случае. Я был уже взрослым мужчиной, кандидатом наук, когда после стажировки в Японии вернулся в Красноярск наш бывший выпускник и в городском подразделении внутренних дел обучал разным приемам кара-

56 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

те группу захвата, никаких ОМОНов тогда в помине не было, да и карате было чуть ли не под запретом, запретный же плод, как известно, сладок. Вот мы с приятелями и уговорили нашего знакомого обучать нас этому виду единоборств, организовали нечто вроде секции, стали ходить в зал, кричали полагающиеся слова, куда-то лупили в свое удовольствие.

Тренер обучал нас контактными приемами, других, очевидно, не знал, а мы, чтобы ничего

друг другу не повредить, пользовались разными прикрытиями. К слову, когда сегодня я вижу дешевые американские боевики, то понимаю, что если бить всерьез, то после любого такого удара человека сразу должны свезти в больницу или на кладбище, а герои боевиков скачут как ни в чем не бывало! Ну да ладно. Занимался я почти год - до тех пор, пока не поймал себя на желании кого-то... вдарить! Проверить, так сказать, эффективность тренировки в «полевых» условиях. Потому что умение применять приемы - это как ружье, которое раньше или позже должно выстрелить, иначе это муляж. На следующий день, осознав, что со мной произошло, я вышел из секции.

А недавно я увидел телерепортаж с тренировки каратистов и услышал закадровый текст: журналист призывал «накапливать и транслировать опыт таких единоборств»! Понятно, вдарить так, чтобы соперник не встал - это мы с радостью, и потому опыта единоборств должно быть больше. Хотя обеспокоиться следовало бы другим опытом: успешных переговоров, соглашений, преодоления конфликтов.

М.Х. Но одно с другим никак не связано.

Б.Х. Еще как связано. Назови вид спорта, где выигрывают за счет кооперации. Да, я знаю, есть игровые виды, но и в них команда выигрывает, побеждая соперников.

М.Х. Но есть немало спортивных соревнований, от легкой атлетики до экстремальных, как их называют, видов, то же скалолазание или спуск в лодках по горным рекам, когда человек преодолевает в первую очередь самого себя. Кроме того, спорт - это огромная область современной культуры, особая форма бытия, уникальный воспитатель.

Б.Х. И какие такие замечательные качества воспитывают единоборства?

М.Х. Умение победить соперника, в том числе за счет мысли.

Б.Х. Ну ты хватил.

М.Х. Не я, об этом на методологическом семинаре говорил Владимир Юркевич, чемпион мира по классической борьбе: в схватке двух равных по силе соперников побеждает тот, кто умеет в мысли и рефлексии опережать соперника.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 57

Б.Х. Заметь - в схватке мастеров, а чемпионское мастерство нарабатывается годами. Но в первую очередь единоборства пестуют не мысль, с помощью которой можно обыграть соперника, а жестокую силу, которая должна сломать не партнера по схватке, а противника, врага. И это, на мой взгляд, очень опасная тенденция, культивирование которой точно ориентировано на самые низменные инстинкты. Потому что соответствует страху. И вот тебе вторая максима про то, что такое страх: присущий человеку как биологическому виду, он связан с тем, что все мы приходим в этот мир, переживая, пусть неосознанно, колоссальную утрату.

М.Х. Ты подразумеваешь роды?

Б.Х. Да, когда из условий абсолютной защищенности человека выбрасывают в мир полной неопределенности. Вспомни: чтобы чувствовать себя, свое присутствие в мире, надо во что-то или обо что-то упереться.

М.Х. Никогда не задумывался о своем присутствии в мире, но всегда сознавал, что основа моей, в каком-то смысле, беззаботности - это отчий дом: что бы я ни вытворил, я всегда смогу найти у родителей приют и поддержку.

Б.Х. Они были твоей опорой, в которой - в той или иной степени - нуждаемся все мы. Взгляни: едва стул, на котором я сижу, пошатнулся, как я испугался, что могу упасть. Тут же в крови оказывается повышенное содержание адреналина, сердце начинает сокращаться чаще, включаются гладкие мышцы, не подвластные центральной нервной системе, и я теряю способность управлять собственным организмом. То же самое мы испытываем в лифте в секунду невесомости, но спустя мгновение опора возвращается и все встает на свои места. Кстати, именно поэтому самым сложным в работе с космонавтами была отработка преодоления чувства невесомости.

Итак, природа страха - в утрате опоры, определенности. А теперь комментарии

рассказанных тобой эпизодов. К тебе подскочил пацан, ты заметил его более взрослых подельщиков и в ту же секунду утратил ресурс определенности: животом ощутил, что не знаешь, что произойдет через секунду-другую. Твоего друга с Арбата научила бить первым улица, у тебя в шесть лет такого опыта быть не могло, ты почувствовал свою беспомощность - и тут же начал не любить себя!

Вот главное: едва ли не самое неприятное переживание - это чувство унижения, утрата чувства себя. Мы потому стыдимся страха, что под его влиянием пасуем перед обстоятельствами. Они оказались сильнее нас: нам пришлось смириться, «лечь под них», публично утратить гордость, достоинство. И спустя годы человек переживает не когда-то испытанный

58 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

страх, а то, что за ним последовало. И это уже социальная характеристика человека, связанная с уровнем его самооценки.

Точно также мы боимся потерять близких людей - свою опору.

М.Х. Это понятно: оплакивая ушедших, я жалею себя, оставшегося в одиночестве.

Б.Х. Конечно. И потому главный смысл похорон - сохранение в своей памяти образа ушедших и отношений с ними, переведенных в знаки, в ритуалы. Мы хотим удержать хотя бы часть прежних связей, прежней определенности. Даже ожидаемый уход близких людей мы компенсируем растягиванием ритуала: собираемся на девятый день, на сороковой, приходим к могилам.

Повторю: мы чаще всего имеем дело не с биологическим страхом, а с его социальными производными. В том числе с аутоагрессией: я уничтожаю в себе того, кто унижен. Она может привести к самоубийству: человек не приемлет себя такого настолько, что готов к самому худшему. Это бывает с людьми в тюрьме, «зоне», если их «опускают».

А почему человек, падая с высоты, кричит?

М.Х. Пугается.

Б.Х. Само собой, а кричит потому, что пытается ухватиться, как за последнюю опору, за голос. Точно так же слабый человек, боясь неотвратимой драки, кричит, подспудно думая, что криком усиливают свой ресурс.

В годы перестройки Красноярск заполонили китайцы. И я не раз наблюдал одну и ту же сценку: войдя в магазин, они пытаются что-то купить, продавщица им что-то говорит, они русский язык не понимают, и в какой-то момент она начинает повышать голос. Понятно, почему, да? Она опору ищет в единственном своем ресурсе.

М.Х. И какое все это имеет отношение к проблемам толерантности?

Б.Х. Страх, обида, унижение - эти социальные проявления всегда «опрокидываются» на того, кто опору отобрал, в том числе, как в случае с суицидом, на самого себя. Можно обижаться на кого угодно: на соседа по лестничной клетке, на человека «кавказской национальности». Или на судьбу, погружаясь в самобичевание и, в конце концов, в шизофрению, что присуще, как говорил незабвенный Ильич, «гнилой интеллигенции». Вот тебе и начало конфликта.

Если человек начинает понимать природу страха и его производных, то ему уже можно помочь, нормализуя его психологическое состояние. Избавиться от страха нельзя, но можно сформировать культурные способы его преодоления, не переводя его в ответную агрессию. Самое глав-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 59

ное: научиться понимать, что со мной происходит. Не понимая, я пытаюсь найти эрзац-опоры. Так возникает ксенофобия, боязнь незнакомца, образы врага. Как только это произошло, все становится на свои места: ситуация определилась, я нашел причину своих бед.

М.Х. Понятно, согласиться с тем, что причина внутри меня, - самое трудное.

Б.Х. Да, но нельзя искать источник своих бед только в себе самом или только вовне, они «распределены». Как говорил Выготский: искать причины чего-либо в собственном мозгу - это все равно, что искать свое изображение за зеркалом. Они могут и генерироваться во мне, и порождаться социальным окружением. Они многослойны, многообразны, разнообразны и целостны во взаимозависимости. Думать, что отдельный автономный человек может быть сильнее мира - опасная иллюзия. Именно поэтому Георгий Петрович все время возвращался к идеям клуба, в котором только и может жить личность, и организации.

А мы продолжаем связывать все наши нынешние беды, отраженные в социальных и политических ситуациях, с «лицами кавказской национальности» или с международными, в том числе сионистскими, заговорами.

Мы одной крови, ты и я!

М.Х. Как тебе известно, в соответствии с программой формирования общественной толерантности в разных городах страны пройти выставки плакатов под общим названием «Я не хочу ненавидеть!». На одном из плакатов меня привлек текст: «Мы это они» - «Они это мы»! Мысль, безусловно, благородная, но не согласишься ли ты со мной в том, что, пока мы будем оставаться в пространстве красивых деклараций, ничего не изменится? Потому что все мы разные хоть в чем-то, все не такие, как окружающие, иначе жизнь была бы невыносимой по совсем другим причинам.

Б.Х. В том-то и дело: человек одновременно стремится быть как все и не как все.

Расскажу любопытную историю. Александр Кроник и Евгений Голо-ваха, мои друзья и коллеги, философ и психолог, написали известную в свое время книгу «Психологическое время личности», затем разработали метод исследования, назвав его методом биографий. Это нечто вроде игры, которую они называли «Линия жизни». Включаясь в нее, каждый человек может описать всю свою жизнь, буквально соткать ее из событий, в том

60

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

числе случившихся до его рождения, что важно, потому что некоторое содержание нашей жизни возникает до нас. Мы это с тобой обсуждали, говоря о значимости фамилии. Одновременно фантазируя по поводу будущих событий и заново формируя свое отношение к прошлому, настоящему и будущему, человек проявляет способность, кто больше, кто меньше, мыслить стратегически. Самое главное: он может решить, что какая-то часть жизни его не устраивает, и переделать ее. Получает уникальную возможность «работать» со своей жизнью как с материалом «на доске», с которым может делать все, что пожелает, и становится в буквальном смысле демиургом - творцом собственной судьбы.

Последние годы я активно использую этот метод в работе со школьниками, студентами, в группах по гражданскому образованию, предлагая некоторую предварительную процедуру, которую авторы метода условно назвали «Чародей». Согласно этой процедуре, включившиеся в игру условно принимают меня, ее руководителя, как великого мага, чародея, который может дать человеку любое качество, которого тому недостает. После чего каждый пишет о том, чего ему, с его точки зрения, в характере не хватает и что он хотел бы иметь. Поначалу это длиннющие списки пожеланий. Но я говорю: как человек честный, должен предупредить, что всех и во всем удовлетворить не смогу, вас много, времени мало, поэтому выберите что-то одно, для вас важнейшее. Они выбирают, и свои записочки, не подписываясь, передают мне. Собрав их, я выдвигаю еще одно условие: заказы ваши я принял, но как человек с большим профессиональным опытом предупреждаю, что желаемое качество вы обретете только в том случае, если окружающие вас люди будут к нему толерантны, то есть, окажутся носителями условий, при которых оно себя проявит. Поэтому предлагаю подумать, какая черта характера в окружающих вас людях - родственниках, друзьях, коллегах, учителях, да хоть у соседей по автобусу - мешает проявлению ваших лучших качеств. Они пишут, и я кладу новые

записки рядом с первыми: одна кучка - черта характера для себя, другая - для окружающих, после чего переписываю на доске эти качества в два столбика.

Когда авторы методики опробовали ее с помощью публикации в журнале, получая письма читателей со всей страны, а я то же самое получаю, работая в группе, выяснилось, что себе человек желает быть твердым, уверенным, целеустремленным, волевым, мобилизованным и далее в том же духе. То есть мы чувствуем, что нам не хватает внутренней уверенности, твердости духа, мы знаем, каких трудов стоит нам принятие каждого решения и т.д. Вспомни: быть самим собой, собраться, сосредоточиться...

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ⁶ 1

А чего мы желаем окружающим? Улыбаешься? Да, мы хотим, чтобы наши друзья и коллеги были людьми понимающими, контактными, внимательными, уступчивыми... И первый вывод, который можно сделать, глядя на выписанные столбцы, такой: я хочу иметь власть над людьми, они должны быть податливыми, чтобы мне было легко ими манипулировать и управлять, чтобы они мне служили, в буквальном смысле это отношение сверху вниз: я твердый, ты мягкий - я во главе.

Но, разобравшись, поняли другое. Ведь эти записочки написали одни и те же люди. Они же, прося себе твердости, знают про себя, что они мягкие и податливые, хотя соседей видят - а это те же люди - избыточно твердыми. И тот, в котором углядели избыточную твердость, про себя знает, что он слишком мягкий! Оказывается, мы воспринимаем в других внешнюю форму, а она жесткая и определенная, мы такими формами сталкиваемся друг с другом и к ним относимся. И чтобы узнать, что другой человек на поверку оказывается таким же, как я, при всех отличиях, требуется либо время, которого у нас, как правило, нет, либо случай, либо вот такая игра. Оказывается, другой не совсем другой: если удастся вскрыть внутреннее содержание, то все начинают выглядеть иначе, похожими на нас и значительно для нас приемлемей.

М.Х. Я улыбнулся, потому что в такую ситуацию однажды попал вне всякой игры. В доме отдыха познакомился с другом моего друга, вновь мы встретились спустя полгода за праздничным столом. И после того, как было принято несколько рюмок, он мне вдруг доверительно говорит: «А ты, оказывается, потрясающий обманщик!» Я оторопел, а он продолжил: «Когда мы познакомились, я увидел в тебе эдакого супермена, а на самом-то деле ты же мягкий, как воск!»

Б.Х. Почему-то принято относиться к человеку буквально по внешней форме.

М.Х. По одежке встречают...

Б.Х. Да, замечательная человеческая мудрость, но дальше-то: на самом деле по одежке не только встречают, но и провожают, люди не спешат одежды сбрасывать перед другими, поскольку их видят другими - чрезмерно твердыми. А мы не знаем, что стоит за этой твердостью, которая нам, на самом деле, померещилась. И другая присказка: все же помнят, что «кто-то камень положил в его протянутую руку»... Именно поэтому ребенок на вопрос, что он ждет от встречного, от взрослого, отвечает: аванс доброты! Но никто аванс давать не хочет, это рискованно.

М.Х. И это ты считаешь одним из краеугольных камней проблемы толерантности? Но тогда при чем здесь разрыв и конфликт поколений?

62 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Б.Х. Потому что недоверие, отказ выдать аванс доброты, боязнь рискнуть и проиграть - это все воспитанное, культурой воспроизводимое. О чем мы предупреждаем детей чаще всего? Это чужой! К чужому не подходи, чужого не тронь, чужой опасен.

М.Х. А и вправду, позволь ребенка нынче не предупредить, чтобы он не открывал незнакомцу двери...

Б.Х. Лет десять назад в журнале американской психологической ассоциации была большая публикация о программе, принятой в связи с сексуальным насилием в стране. Программа предусматривала специальный тренинг для девочек: их должны были учить

правилам поведения при встрече с незнакомыми мужчинами и вообще лицами мужского пола, умению держать дистанцию, уходить от контактов с непредсказуемыми последствиями и т.д. Как всегда в Штатах, программа быстро получила национальный статус. Спустя несколько лет американцы получили результат - колоссальное напряжение в ситуации брачной активности, то есть когда знакомятся будущие женихи и невесты или даже будущие мужья и жены. Оказалось, что большинство боятся друг друга, этот страх в них заложили! Они жаждут сближения, но поведение диктует страх перед агрессором, потенциально сексуальным маньяком и т.д.

Если установку на то, что другой - это источник потенциальной опасности, закладывают последовательно и долго, то потом преодолевать ее страшно трудно. Это же не просто информация, к которой можно отнестись критически, это результат длительного воздействия, начиная с ранних возрастов, когда ребенок очень доверчив, особенно к ближайшему взрослому.

А сегодня наши средства массовой информации со всей своей мощью просто лелеют идею агрессии, с поразительной настойчивостью культивируют ее. И я как психолог утверждаю, что, внушая отвращение к чему-то, мы закладываем в человека тягу к отвратительному, а запугивая, получаем обоюдоострую ситуацию. С одной стороны, он начинает бояться всего на свете, с другой - психологи давно знают, как притягательно для человека то, чего он боится.

М.Х. Но, скажем, в гору мы лезем еще и потому, что «есть прелесть бездны на краю»... Мы все время стремимся преодолеть себя, заложенный в нас страх, разве не так?

Б.Х. Все гораздо сложнее. Но пока я хочу лишь довести до родителей простую мысль. Они должны знать, что запугивание срабатывает в обе стороны: одновременно страшит и притягивает, особенно в те моменты, когда подросток входит в ситуации поиска собственной идентичности,

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 63

когда ему нужно рискнуть для того, чтобы почувствовать себя на краю и понять, как он может себя преодолеть. И ему постоянно напоминают: смотри, как отвратителен пьяный! как несчастен человек, сидящий на игле! как безобразно ведут себя эти подростки, которые целуются на глазах у всех! Что после всех этих предупреждений делает ребенок? Начинает двигаться в том направлении, от которого его предостерегали, и именно потому, что это ему отвратительно. Дело в том, что предостережения человека со слабой психикой начинают преследовать, и он мучается, понимая, что пока сам того же не совершит, это его не отпустит, его начинает к этому тянуть, он хочет это попробовать - либо для того, чтобы отпустило, он же знает, что это безобразно, либо... кого-то кувыз, всей птичке пропасть.

Вновь упомяну мои тренировки карате, которые я прекратил, как только почувствовал, что хочу кого-нибудь вдарить. Но я-то был тогда взрослым и понимающим ситуацию человеком. А ребенок по мере овладения приемами единоборств обязательно будет искать способ их применить, проверить мощь своего удара, иного быть не может.

М.Х. Давай вернемся к периоду доверчивости. Думаю, ты согласишься, что в боязни чужого биологического происхождения животные и люди похожи. Но по мере взросления и воспитания в семье ребенок начинает формироваться как социальный субъект, и это родители первыми втолковывают ему, к какому народу, или, в советской терминологии - национальности - он принадлежит.

Б.Х. Да, разумеется, с первыми проявлениями национального характера я, как, очевидно, и все мы, познакомился в семье: к родителям приходили друзья, я тут же вертелся..

М.Х. И все друзья родителей были одной «известной» национальности?

Б.Х. Почему же, разных, но той, на которую намекаешь ты, было больше.

М.Х. Именно в той общности ты по сей день находишь свою идентичность?

Б.Х. Нет, это для меня не источник ресурса, а место, где когда-то нечто складывалось,

происходило, случалось, но это прошлое, и я не собираюсь использовать его в своих конструкциях.

М.Х. И проблем с толерантностью в этом пункте, с твоей точки зрения, не возникает?

Б.Х. Нет, конечно, я это принимаю как некую данность, не более того. Что было, то было, это нельзя класть в перспективу, вот где страшная ошибка. Интолерантность вырастает там и тогда, где и когда мы канонизируем старые схемы, превращаем их в нормы, абсолютизируем и буквально тре-

64 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

буем, с ножом к горлу, от человека ответа: так ты кто, еврей или не еврей?! Я же на такой вопрос отвечаю: я человек. Все! Могу сказать, что я мужчина, к слову, у меня есть концепция мужчины, могу сказать, что я психолог, педагог, исследователь, социально активный персонаж, еще я ростом 172 см, близорукий. А то, что я еврей, татарин, русский, калмык или американец, меня как человека ну никак не характеризует.

М.Х. Значит изначально в силу своего семейного или родового происхождения мы не обречены на этническую интолерантность?

Б.Х. Нет, не обречены, хотя бы потому, что мы с тобой, а одновременно с нами другие эту тему обсуждаем. Потому что все больше людей в мире понимают, что это путь тупиковый, что безудержная эксплуатация подобных культурных традиций вредит строительству будущего. Мы тащим в жизнь то, чему место в музее. У музейного экспоната - своя ценность, люди должны ее знать, понимая, что эта ценность - из прошлого: так мы жили. Но использовать их как культурный ориентир в строительстве будущего абсолютно неуместно, хотя бы с точки зрения цивилизационной динамики. Их столкновение порождает монстров.

Выскажу тезис, который возмутит очень многих: идея разных этносов - такая же музейная идея. Она совершенно неадекватна становящимся формам организации жизни, современным технологиям, кооперации. Им же не адекватна идея отделения, сегрегации. Все нормальные люди понимают, что палестинцы с их абсолютной нищетой и цивилизационно продвинутые израильтяне ни за что, сохраняя статус кво, не уживутся. Но искать выход из ситуации, опираясь на музей, в стремлении отделиться, в кровавом споре о том, кому исторически принадлежит тот или иной участок земли, столь же бесперспективно. И потому, на мой взгляд, был не прав Солженицын, когда писал о «подбрюшье» России, предлагая отделиться от южных соседей. Какие границы нынче могут что-то перекрыть? Можно ли с их помощью победить тот же наркобизнес? Ни за что. Пока нищие люди не освоят другие способы заработка и нормальной жизни, они будут протаскивать наркотики через границы, несмотря ни на что.

Тебя не ужасает знание того, что ядерным оружием владеет нищая страна, что им могут овладеть и другие нищие страны? Не дай Бог, какому-либо из их полуграмотных лидеров втемашится бабахнуть по богатому соседу, по «враждебному» этносу.

Все! Время, когда способы организации жизни и взаимодействия людей опирались на музей, себя исчерпало. Что требуется? Новое мышле-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 65

ние. А оно либо отсутствует, либо развито в одном направлении, в одном предмете. Как, например, у военных.

Выйдя в космос, человек понял, что границ между странами не существует. Выход в космос стал еще одним сигналом того, что прошлое кончилось. И потому, предъявляя свое понимание глобальной проблемы, говорю: она в том, что политику и поведение людей по сей день продолжают определять «музейные» ценности.

Глобальной, а не локальной, становится проблема энергии, питьевой воды. В погоне за скоростью ежегодно гибнет больше людей, чем на войне. И если мы начинаем выдвигать на передний план гуманитарные проблемы, то одной из первых должна быть осознана

задача замедления скорости.

М.Х. Ты предполагаешь, что возможность замедлиться в развитии существует?

Б.Х. Я вижу определенные тенденции, имея в виду не линейные характеристики скорости. Как и с конфликтами: их нельзя решать по принципу «либо - либо». Это тот самый случай, когда если рефлексии нет, все видно предельно плоско, примитивно, а не, скажем, голографически.

М.Х. Какие же тенденции ты видишь?

Б.Х. Например, удлинение детства. Первый такой признак появился относительно давно: помимо появления младшего возраста, для которого придумали начальную школу, осознали как массовый возраст подростка, затем юношеский. Я убежден, что последнее время появилась и стала разворачиваться линия на вычленение университетского возраста, и надо понять, как юноша должен в этот возраст входить. Человек должен иметь длинную молодость. Вопрос в том, как в нее втянуть социальное бытие. До сих пор понятие молодежи ассоциируется в лучшем случае с понятиями учения, развлечения, потребления. Что такое молодой человек? Это нахлебник, бездельник, которого надо обеспечить.

Нет, говорю я, это не так. Идея образования становится идеей, существенно удлиняющей и в каком-то смысле замедляющей динамику взросления. Вредно перешагивать через возраст, спешить заканчивать обучение в школе как можно раньше, подростком поступать сразу аж на второй курс университета.

В год окончания школы я познакомился со сверстницей, которая училась уже на втором курсе университета. У нас сложились дружеские отношения, и спустя пару лет я привел ее, хвастаясь таким знакомством, в свою кампанию. Но оказалось, что не только моим друзьям сложно общаться с

66

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ней, но и ей не сладко в университете: однокурсники, сверстники, но не ровесники, ощущают себя рядом с ней, как с неким эксклюзивом, неловко, а потому стараются дистанцироваться от нее. В результате она выпала из сообщества, оказалась изолированной.

М.Х. Но родители гордятся своими вундеркиндами, требуют для них создания специальных классов и даже школ.

Б.Х. Понимают ли родители, что, не продумав способов компенсации, они обрекают детей на несчастную жизнь? Это опять же путь к сегрегации, к обособлению одаренных детей в одном месте - оградим их заборчиком... Как преступников. Но, обрати внимание, преступники, собранные в тюрьмах и лагерях, воспроизводятся, а умножаем ли мы изоляцией таланты? Увы... Этот вопрос для меня риторический. Я убежден, что мы с упорством, достойным иного применения, совершенствуем не общество, а изоляционные механизмы, ведущие, что давно понятно, в тупик.

И тогда нам придется вводить разные статусы и права для разных «сег-регантов», хотя борьба за равные права не утихнет никогда... Униженные женщины будут бороться за равные права с мужчинами. Ресурсно недостаточные люди, которые могут существовать только при условии социальной помощи, будут, объединившись, сражаться с людьми, присвоившими себе избыточные, по их мнению, ресурсы. А эти спустя какое-то время возмутятся: мы вкалываем, зарабатываем, с какой стати должны делиться и кормить бездельников.

И так до бесконечности. Потому что на вооружение взят принцип не интеграции, а диссоциации, порождающей требования к особым правам, особым нормам и т.д. Такая тенденция архаична и сдерживает развитие.

Плюралист ты... поганый!

Б.Х. А вот тебе еще один аспект темы, которую мы начали обсуждать. Пару лет назад в гимназию пришел папа - лицо, как сегодня говорят, кавказской национальности - и

спросил, сможет ли его сын учить у нас не только русский, английский, но и армянский язык.

М.Х. По-моему, в этом ничего предосудительного: родители хотят, чтобы дети не забывали свои национальные корни.

Б.Х. Не спорю, более того, это их право, а потому система дополнительного образования должна обеспечить возможность изучать национальную историю и культуру. Ситуативно это верно. Но я все равно считаю такой подход очередным паллиативом.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 67

На мой взгляд, права этноса, нации, народа на самоопределение вторичны, производны от прав человека в независимости от его национальной принадлежности. Выделяя права отдельных групп, мы сразу противопоставляем их другим, фактически иницилируя людей занять место, территорию. Оградить ее. Пометить особым знаком. Увековечить иное! Создать много резерваций! Но тогда почему право должно соотноситься только с происхождением? А как быть с правами рыжих или голубоглазых? Или сексуальных меньшинств?

Права человека не трансформируются в права групп, объединенных по тому или иному признаку, будь то этносы, культуры или пол, не могут и не должны. Требование прав одной группы немедленно порождает противоречия, которые неминуемо разворачиваются в конфликты. Потому что реализация идеи права означает, что должны быть обеспечены ресурсы. И пошло-поехало: общие ресурсы должны быть перераспределены и уравнены, статистики должны подсчитать, сколько среди нас армян, сколько русских, таджиков...

Почему до сих пор порой звучат требования о пропорциональном представительстве титульной нации в правительстве? Обрати внимание, в правительстве! Разве оно должно отражать этнографическую картину? Как равноправный, независимо от национальной принадлежности, гражданин страны, я заинтересован только в одном: чтобы любой министр был компетентен в своей профессиональной деятельности. И только.

Но продолжим. Мы утверждаем, например, что права народов обусловлены исторически сложившимися обстоятельствами. Так спорят об Иерусалиме Палестина с Израилем: каждый выбирает свой клочок истории и на его основе, доказывая его безусловную значимость, отстаивает свое «право».

Если апеллировать к прошлому, то все американцы должны немедленно покинуть свой нынешний континент. А все нынешние сибиряки немедленно освободить территории за Уралом для титульных, как говорят этнографы, наций, в том числе киргизов. К слову, недавно я был в Татарстане, где узнал, что все мы вышли... из Золотой Орды! Оказывается, есть и такая «история». Симптоматично, кто ее творит. Исторические спекуляции творят так называемые профессионалы, намертво прикрепленные к тому или иному научному предмету, той же истории или этнографии. Системное мышление отсутствует у них напрочь. Они не проектируют будущего, а настоящее рассматривают не из будущего - из прошлого. Часто к тому же из прошлого вымышленного, мифологизированного, именно такое прошлое предлагая воссоздать. Это ход в никуда: подобные

68 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

конфликты разрешить невозможно. Хотя бы потому, что многие нынешние конфликты порождаются противоречиями совместного бытия. Решить их, разделившись, нельзя, не получится.

М.Х. С помощью таких спекуляций решают свои ситуативные задачи политики-популисты.

Б.Х. Не только популисты. Кто контролирует конфликтные ситуации и посредничает на переговорах? Как правило, тот, в чьих интересах обострять ситуацию, иначе посредник не нужен. Но при чем здесь межэтнические противоречия, когда на кону - глобальные

геоэкономические интересы, во имя которых надо держать под напряжением целый регион. И не будь межэтнических конфликтов, придумали бы другие.

М.Х. А если рассуждать как обычные люди. Чтобы не ссылаться на других, приведу в пример себя. Меня, воспитанного в духе интернационализма, национальность окружающих интересует в последнюю очередь. Но, скажем, когда в электричку одновременно со мной входит десятка полтора галдящих и по моим ощущениям давно немых цыган, женщин и детей...

Б.Х. Постой, постой, при чем здесь национальность? А если рядом с тобой окажется давно не мытый бомж? Тебе неприятны конкретные люди, этически неприятны, но вместо того, чтобы обозначить неприемлемое по существу, ты подставляешь имя собственное - цыган. Это обычная подмена, на которой мы ловимся, пользуясь догмами и попадая в расставленные повсюду знаки-ловушки. Символы прошлого - это вериги, висящие на нас тяжким грузом. И что, будем тащить их в будущее? Будем лелеять подобные «ценности», по-прежнему оперировать знаками, которые веками заставляли человека воевать, убивать, принося в жертву десятки тысяч, миллионы людей.

М.Х. Так ты полагаешь, что человечество придет к необходимости пересмотреть прежние, в том числе этнические и национальные догмы?

Б.Х. Убежден в этом, хотя крови прольется еще видимо невидимо. Я же не идиот, я понимаю, что изжить прошлое невероятно трудно. Всем нам. Потому что мы впитываем самые разные мифы с молоком матери.

При этом я также понимаю причины живучести подобных мифов. Например, если я захочу, а финансы позволят, поехать отдохнуть куда-нибудь в теплые края, скажем, на Багамы, мне, как любому гражданину России, придется не только покупать билет, но и оформить визу. Как и жителю Багам, если он захочет приехать ко мне в гости. С какой, казалось бы, стати? Ответ простой: потому что среди наших современников есть люди, назовем их мягко - нечестные, от которых страны вынуждены защищаться, опираясь на международные правила.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 69

Возвращаюсь к вопросу о якобы межэтнических или межкультурных противоречиях: нам всем необходимо по возможности минимизировать потери.

М.Х. Чего?

Б.Х. Людей. Ресурсов. Своей жизни. Моя у меня одна, другой не будет, я хочу обсуждать прорывы человеческой мысли и Духа, а мы что сейчас с тобой обсуждаем, на что тратим время? Что из того, что мне вслед могут бросить - жид! А могли бы - очкарик. Рыжий. Яйцеголовый. Недавно приятель сказал: «Знаешь, какими словами тебя ругать надо? Плюралист ты... поганый»!

М.Х. Это понятно: когда жизнь достает, самый простой выход - воспользоваться известными клише. Еще анекдот. Лето, жара, пастух не может справиться со стадом, коровы разбредаются, а он, вытирая пот со лба, в изнеможении бормочет: у-у, евреи...

Б.Х. Это и есть фетишизм, подмена реально происходящего фетишем: человек не в состоянии сообразить, что происходит. И мы опять возвращаемся к неразвитости мышления, вне которого мы не можем программировать и проектировать свое будущее.

70

МИР БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

День четвертый

...есть детская игра: десять ребят ходят вокруг девяти стульев, по хлопку ведущего садятся, один оказывается лишним. Девятый стул убирают и один участник выбывает, тот, который не успел занять место по хлопку. Теперь вокруг восьми стульев ходят девять участников и т.д. Как-то раз я был свидетелем варианта такой игры: стулья один за другим убирали, а ребята оставались, заканчивалось соревнование тем, что всем десятерым надо было усесться на один стул.

Ты бы видел, с каким азартом ребята помогали друг другу, поддерживали, цепляли. Обрати внимание, они не побеждали себя и других. Они решали задачу. И решили. Справились с задачей, с противоречием -нес собой.

Гражданином может быть только свободный человек, который всегда ощущает себя в пространстве альтернатив и осознает ответственность за свой выбор, за свои предпочтения. Ответственность перед окружающими, но прежде всего перед самим собой, потому что тот, кто перед собой не отвечает - ни с кем не считается.

Вот почему способность ответственно выбирать - одна из ключевых характеристик гражданского поведения в обществе.

Куда бежим, ребята?

М.Х. Если я правильно понимаю, неявно ты утверждаешь, что основные причины конфронтации этносов, религий, культур так или иначе связаны или даже порождены разрывом поколений. Полагаю, что такое видение нынешней ситуации неожиданно не только для меня. На чем оно основано?

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ7 1

Б.Х. Прежде всего на том, что дисбаланс экономики и уровня жизни порождает огромные пустоты. В связи с мощным развитием технологий к концу XX века миллионы молодых людей с их «термоядерной» энергетикой «выдавлены» из сферы трудовой, прежде всего творческой деятельности.

Индустриально развитые страны, накопившие колоссальный ресурс, вместо того чтобы использовать его по максимуму для организации осмысленной жизни миллионов невостребованных людей, направлять эти ресурсы в образование и культуру, по-прежнему вкладывают накопленный ресурс в совершенствование военных технологий и производство новых видов вооружения. А уж найти ему применение охотников, недовольных нынешним миропорядком, выше крыши.

Вот почему я утверждаю, что отныне весь интеллектуальный и материальный ресурс должно вкладывать в развитие человека, используя время, традиционно называемое свободным, не только для отдыха (от чего?), но прежде всего для продуктивной творческой деятельности.

Именно продуктивной, потому что занятые пустопорожним делом люди очень быстро обнаруживают иллюзию своей занятости, которую справедливо расценивают как непричастность к жизни. А пустота порождает страх! Ощувив его, они начинают искать хотя бы иллюзию опоры. А кто оказывается среди этих людей? Тот, кто хуже образован и мало что умеет. Молодежь, не успевшая получить полноценное образование и приобщиться к созидательной творческой деятельности. Или та ее часть, которая специально нацелена и подготовлена к разрушению.

Идея строительства общества потребления себя исчерпала: человек накопил кучу тряпок, машины, развлечения меняет, как перчатки, уже и в сексе не находит удовлетворения. Что дальше? Ничего. И потому с ужасающей интенсивностью культивируются простейшие псевдоформы жизни, суррогаты занятости, не требующие особой подготовки и творческих усилий, - поп-культура, квази-игры, наркотики, война.

М.Х. А что не суррогат?

Б.Х. Социально-позитивное творчество. Любая деятельность, соотношенная с культурными ценностями. А что, ты возьмешься утверждать, что жизнь в стране, на планете в целом, обустроена? И нет проблем, которые требуют колоссальных творческих усилий? Мы же с такой скоростью гонимся за скоростью, что в погоне за ней несем колоссальные потери.

М.Х. Мой приятель, горовосходитель из Бишкека, говорил: скорость движения группы должны задавать не те, кто идет впереди, а отстаю-

Б.Х. Очень близко. Вот я и спрашиваю: куда бежим? Или хоть кто-то знает, куда и когда надо добежать? Никто. И потому все большему числу людей остается одно: потреблять, оглушая себя разного вида наркотиками.

Я не против скорости, я против жертв ради скорости. Я понимаю, за все надо платить, но платить соразмерно, то есть жить по средствам, иными словами, в зоне ближайшего развития. А человек стремится бежать так, чтобы сзади уже никого не было, но это - убогая идея. Как Икар - рвануть ввысь, не подумав о том, что ресурсов на рывок нет никаких. Но за чьим-то подвигом всегда стоит чья-то глупость. Потому-то в обустроенной жизни ему места нет и быть не может.

М.Х. Но не будь прорывов, подобных икаровскому, не было бы и развития. К тому же, ни Икара, ни Прометея - ряд имен можно продолжить - никто ни к чему не побуждал, они сами устремились к своим свершениям.

Б.Х. Спорить не буду. Замечательно, если человек действует в соответствии со своим свободным выбором. Однако мне всегда хочется выяснить подоплеку: с чем связана жертва? Легенды и мифы несут свои смыслы, но кто-то, когда-то и с какой-то целью их придумал.

Все, кто внимательно читал пьесу Шекспира, знают, что Ромео воспарил к Джульетте после фиаско с другой женщиной. Не потому ли их любовь была столь невражденной и драматичной? Так нередко случается, если человек действует из компенсаторных соображений, в состоянии аффекта. А что такое аффект? Это сужение сознания до такой степени, что человек начинает руководствоваться единственным мотивом. В итоге может даже подвиг совершить, который затем будет интерпретирован в контексте культуры. Что при этом с человеком происходило, сюжет отдельный, человечеству неинтересный.

Теперь переведу взгляд с литературы на реальную жизнь. Неужели надо было миллионы людей положить, подвигов на совершать просто невероятное множество - и все для того лишь, чтобы понять ужас тоталитарных режимов?

Я убежден, что, «поставив» на мысль, на мышление, все можно сделать иначе. Примеры же возвышенные, описанные в мифах и легендах, - это, увы, все те же архаизмы, которые повисли на нас и не дают расстаться с прошлым. И вне мышления вопрос о том, как сжечь время, чтобы занять пустоту, становится одним из ключевых. Более того, на его разрешение тратятся колоссальные деньги, а те, что на этом зарабатываются, вновь на ускорение и сжигание вкладываются.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 73

М.Х. Поясни.

Б.Х. Я с этого начал, говоря о псевдоформах жизни, суррогатах занятости, куда отношу так называемые игры, большинство из которых на самом деле давно утратили свою первоизданную природу, и уж тем более спорт.

М.Х. Даже спорт, едва ли не самая «населенная» сфера самореализации личности, по-твоему, - суррогат?

Б.Х. У меня сложное отношение к спорту. На мой взгляд, это чрезвычайно мощная система не самореализации, а разрушения личности. В нем заложена идея победы, которая, как и подвиг, абсолютно архаична.

М.Х. Но идея победы, стремление быть первым заложена не только в спорте. Автор гениального произведения или ученый, открывший новый закон, оставляют свое имя в истории...

Б.Х. Очередная подмена. Некто сотворил нечто, что он и окружающие трактуют как победу, после чего начинают ее превозносить. Но что в конце концов произошло? Этот некто достиг вершины, пережил акмэ, почувствовал себя. Все. Поэтому я категорически против интерпретации творческих достижений как победы. Не случайно это слово связано с другим - с поражением. Потому что всякий раз надо победить кого-то или что-то.

М.Х. В очередной раз, как дятел, скажу: свою нерешительность, слабость, трусость.

Б.Х. А я в очередной раз с тобой соглашусь. Только теперь спрошу: кого человек в себе побеждает и куда девается проигравший? Я-то давно знаю, что он никуда не исчезает, живет во мне, в нас, и ждет своего часа. И потому его боюсь. Понимаю, что он живет во мне с идеей реванша. Когда наши древние предки расстались с дикостью, они вместо того, чтобы убивать побежденных, стали брать их в плен. И на этом погорели. Потому что потерпевшие поражение люди всегда стремятся к реваншу.

М.Х. Предлагаешь вернуться к обычаям дикости?

Б.Х. Ну, эту-то дилемму я рассматриваю очень просто. Если радикально исходить из идеи победы, доводя ее до рафинированной формы, то да, побежденного противника надо уничтожить. Но, оказывается, и это не выход. Ведь человек существует только через приобщение к другим людям. Поэтому, убив себе подобного, человек убивает себя. Либо... создает в себе инстанцию, которую отныне сам же все время боится.

74

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Но поражение от победы ты сам не должен отличать

М.Х. Отказываясь от идеи победы, ты отказываешься и от идеи соревнования, за которой стоит не только спорт, но и физическая культура...

Б.Х. Нет, но соревнования хороши до тех пор, пока не становятся самоцелью. Нормально, пока идея соревнований остается служебной. Нормально, если я радуюсь, что мне удалось добежать до рекорда, а удалось это мне потому лишь, что бежали мы все вместе. Или мы это сделали потому, что кому-то удалось прибежать первым и тем самым показать, что такое возможно.

М.Х. А в истории остается только тот, кто добежал первым.

Б.Х. Ничего подобного. Человечество хранит в памяти имена и дела тысяч людей, никогда не игравших первые роли, оно помнит и вторых, и пятых, и даже десятых. То, что в истории якобы остаются только чемпионы - это ложь тех, кому выгоден такой миф, на нем удается наживаться.

Что же до соревновательности, то ее природу глубоко исследовал Джером Брунер, американский психолог, автор новой образовательной парадигмы в США. В частности, он утверждает, что увлечение играми очень опасно: охваченный азартом человек перестает играть, для него то, что раньше было игрой, перестает выполнять свою важнейшую функцию познания и приспособления к миру. То есть человек играет до тех пор, пока осознает, что нечто имитирует. Вспомни пацана, который «скачет» на палке, изображая конницу Буденного: он понимает, что под ним не лошадь, а палка, вот в чем секрет. Но он своей причастностью преобразует ситуацию, одновременно понимая всю условность происходящего. Так же и с игрушечным пистолетом. Но стоит взять в руки настоящее оружие, игра заканчивается... Точно также она заканчивается, когда мы доводим игрушки до совершенства, не оставляя в них какого-либо имитационного элемента.

Олимпийские игры и чемпионаты мира давно превратились в сражения сродни военным. Поэтому, говорю я, соревнования - вещь замечательная до тех пор, пока люди соревнуются за что-то, а не между собой. Не должно быть цели преодолеть всех - все хуже меня, я лучше всех. Цель соревнования должна быть в том, чтобы доказать себе: я что-то могу, что-то достиг, сделал и т.д. Увы, произошло смещение смыслов: главным стало достижение первенства, да еще любой ценой, а не прорыв к новым границам человеческих возможностей.

М.Х. Ты хочешь сказать, что если мы признаем игрока лучшим в его виде спорта, в стране или в мире, то означать это должно одно: коль скоро он может так играть, то и вы, по принципу, можете?

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 75

Б.Х. Да, потому что в его лице человечество вышло на новый уровень развития, неважно в чем. И произошло это, да, благодаря соревновательной практике, которая ускоряет

движение к более высокому уровню совершенства в данной области деятельности. Но это в моем представлении, в реальности же такое движение слишком часто смещается в бессмыслицу.

Как и в наращивании скоростей передвижения. Скорость автомобиля осмысленна до какого-то предела, после чего эта машина должна трансформироваться в самолет, затем в ракету и, далее, в любое средство передвижения, которое у нее перехватит эстафету! Мы же не можем остановиться. Чтобы определить победителя в беге на короткие дистанции, мы начинаем отслеживать миллиметры и считать тысячные доли секунды! А потом зарабатываем на борьбе с наркоманией и допингом, с запрещенными препаратами. Сначала вынудили людей их принимать - и тут же запретили. Это ли не движение в бездну?

Так что идея безусловной и во всем победы - это еще одна из идей, взятых в музее. И человечеству придется с ней разбираться, развивая такие стороны того же спорта, которые ведут к развитию и совершенствованию, а то, что в нем человека губит, отправляя безвозвратно в утиль.

Возвращаюсь к исходному вопросу: я за физическую культуру, за укрепление своего здоровья, за игры, которые, позволяя каждому участнику ощутить себя, не позволяют другому или за счет другого получить отрицательные эмоции.

М.Х. Но согласись, даже на школьных уроках физкультуры, если соревнуются две команды, одна выигрывает, другая проигрывает.

Б.Х. Да, и потому я против спорта.

М.Х. Тем самым, буду настаивать я, против культуры, в которой спорт занимает одно из важнейших мест.

Б.Х. Нет, я, разумеется, не противник культуры. Но вопрос остается. Необходимо понять, что в современном спорте рационально и осмысленно, а что архаично. Первое развивать, от второго постепенно отказываться. И потому меня радует, что уже получают распространение виды соревнований, которые спокойно справляются с идеей победы.

Например, есть детская игра: десять ребят ходят вокруг девяти стульев, по хлопку ведущего садятся, один оказывается лишним. Девятый стул убирают и один участник выбывает, тот, который не успел занять место по хлопку. Теперь вокруг восьми стульев ходят девять участников и т.д. Как-то раз я был свидетелем варианта такой игры: стулья один за другим убирали, а ребята оставались, заканчивалось соревнование тем, что всем

76 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

десятерым надо было усесться на один стул. Ты бы видел, с каким азартом ребята помогали друг другу, поддерживали, цеплялись.

Обрати внимание, они справились с задачей - не с собой. Они не побеждали себя и других, не ломались, как в спорте высших достижений, не карабкались на вершины Олимпа, чтобы затем заплатить за это не только своим здоровьем - всем своим будущим. Потому что сегодня чем больше усилий надо вложить в победу, тем раньше приходится со спортом расставаться. Разве мало чемпионов вынуждены покидать спорт не по возрасту, а из-за травм, оставаясь на все последующие годы людьми духовно опустошенными, без достойной пенсии, без профессии, потому что стать успешным тренером или спортивным чиновником дано отнюдь не каждому. Я остаюсь при убеждении, что спорт со всей его красотой для миллионов зрителей - это место таких человеческих трагедий, каких свет не видывал. Я понимаю, что человек должен страдать. Я уже говорил об этом. Но творить страдание!..

М.Х. И все же проблема, которую ты поднимаешь - это, на мой взгляд, проблема не спорта как такового, как сферы деятельности, а мирового сообщества, которое согласилось с глобальной политизацией спорта высоких достижений, тон чему, кстати, задали гитлеровская Германия, вспомни Олимпийские игры 1936 года, и Страна Советов сразу после второй мировой войны. Одновременно спорт стал мощнейшей отраслью индустрии,

превратив спортсменов в средство получения сверхприбылей. А любительским спортом, согласись, увлекаются миллионы нормальных, не обремененных высочайшими достижениями, людей, для них он остается не столько средством укрепления здоровья, сколько отдыхом и развлечением.

Б.Х. Да, но культивируется он только потому, что служит источником пополнения элитарного и упомянутых тобой сверхприбылей. Разумеется, я понимаю, что борюсь с ветряными мельницами. В том числе потому, что спорт дает работу миллионам людей, стимулирует развитие науки, инженерии, техники. Как, заметь, и война!.. Но я спрашиваю: войдя в третье тысячелетие, мы по-прежнему будем считать то и другое непреходящими ценностями? Или наконец-то признаем пережитком варварства?

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ_____77

Учить доверию

М.Х. Давай вернемся к разрыву поколений. Конечно, проблема отцов и детей существовала испокон веков, не Тургенев о ней первым написал. И все же: почему такого масштаба разрыв поколений достиг именно сегодня, к концу XX века? В ситуации, когда человечество, вооружившись мощнейшими технологиями, вплотную подошло к критической черте, за которой...

Б.Х. Ответ в твоём вопросе. И вроде бы, мы уже подступали к этой теме. Развивая в стремлении к «прогрессу» орудийные средства взаимодействия с окружающим миром, в итоге планету изменив до неузнаваемости, заодно постоянно воспроизводя прежние отношения, человек не осознал, что ему необходимо менять самого себя. По сей день человечество, уже выходя в космическое пространство, в психологическом и социальном плане живет не будущим, а прежними правилами и представлениями.

Обнаружив этот разрыв, молодежь оказалась перед грустной перспективой. Быть такими, как дедушки-бабушки, папы-мамы, она не хочет, альтернативы не видит, и сбежать некуда! Но если, говорят молодые, все, чего вы добились, и есть наивысшая точка успеха, то зачем нам ваше образование, ваша культура, ваши этические нормы?

Ситуацию, предопределенную всеобщим разочарованием и поиском спасительных путей словно бы предвидела Маргарет Мид, описавшая, подразумевая взрослость и детство, три типа культур.

В соответствии с первым, поколение отцов, определяя свой путь, стремится к воспроизводству тех схем жизни, что были выстроены предками, и, действуя по принципу «я все знаю, следуй за мной, делай, как я», тащит за собой детей. Иначе говоря, детство копирует, повторяет взрослость.

О втором типе свидетельствуют попытки детства и юности, оттолкнувшись от старших поколений, создать свои формы жизни. В результате «здесь и теперь» сосуществуют разные субкультуры. Именно такой тип, на мой взгляд, присущ нынешнему российскому обществу: между нами, старшими, и нашими детьми пролегла огромная дистанция с неопределенными границами. Наблюдать это можно во многих семьях.

Для чего мы организовали «Мир без конфронтации»? Что, собирая в одном пространстве людей разных возрастов, пытаемся делать? Для того, чтобы границы между поколениями оформить, чтобы подростки и взрослые начали совместно обсуждать свое единство и свои различия, принимать границу и ценность другого как раз в его инаковости, потому что,

78 _____МИР _____ БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

если все будут такими, как я, жизнь будет сплошь монотонной и предельно неинтересной. А интересно человеку жить именно потому, что он окружен другими.

И есть, говорила Маргарет Мид, или будет третий тип культуры. Это когда дети начинают идти впереди взрослых, которые начинают учиться у детей.

М.Х. Это как?

Б.Х. Не знаю. И Мид на твой вопрос не ответила, она лишь предвидела время, некоторые

признаки которого можно заметить уже сегодня. Например, дети гораздо эффективнее взрослых работают с компьютерной техникой, с информационными технологиями, нынешние дети быстрее, мобильнее, избирательней, точнее.

Позволь сделать шаг в сторону. Как-то на уроке в младшей, обрати внимание, школе я спросил детей, кто кого лучше понимает: взрослые детей или дети взрослых? Конечно, мы лучше, ответили школьники. Но это же парадокс, сказал я, как такое может быть? В ответ ребята быстро нарисовали два кружочка, один внутри другого, подразумевая, что внутренний - это дети в окружении взрослых. И пояснили: взрослость имеет две границы: с детством - маленькую, а с окружающим миром - большую, поэтому взрослый человек, вынужденный гораздо больше внимания уделять внешнему миру, слабее реагирует на сигналы из внутреннего кружочка.

Спустя несколько лет я встретил мальчика из того класса, студента университета. Вспомнив те кружочки, он исходя уже из своего опыта последующих лет добавил, что мы не чувствуем себя до тех пор, пока что-то у нас не заболит, будучи уверены при этом, что уж себя-то мы понимаем, знаем и собой управляем. Но заняты мы все активное время внешним миром, а боль, как правило, приходит ночью... когда ты перестаешь суетиться. Точно так же и взрослый человек: он не замечает детей до тех пор, пока они не причинят ему боль. Дети внутри нас, они наше продолжение, наша, простите за несимпатичный образ, печень, и, пока она не взбунтуется, мы ею не обеспокоены.

А для ребенка его окружение - единственное условие жизни, других-то вообще нет, все вокруг - сплошная взрослость, и надо исхитриться, вывернуться наизнанку, чтобы организовать свой собственный мир. Малыш этого сделать не может, разве что в игре. В ней он режиссер, копирующий взрослых и проводящий собственные эксперименты, пройдя через которые, ребенок начинает создавать свое сообщество.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 79

М.Х. Так скажи, что мы, становясь родителями, должны знать, в том числе с учетом нынешних проблем, связанных с необходимостью формировать толерантность?

Б.Х. Ничего себе вопросик! Думаю, что в ребенке надо пробуждать созидющее любопытство и доверие. Кстати, доверию научить труднее, чем недоверию.

М.Х. Л как ты относишься к тому, что якобы японским детям до школы дозволяется делать все, что их душе угодно?

Б.Х. Как к очередной легенде. Японцы лукавят, потому что они в отличие от нас всегда доверяют некому контексту ситуации, в которой ребенку якобы разрешается все. Они понимают, что факторы среды, система отношений, в которую включен ребенок, достаточно сильны и влияют на него в должном направлении. Не всегда надо говорить «делай то-то» или «делай так» - достаточно сформировать среду, которая поставит преграду иному поведению.

Можно ли учиться у шамана?

М.Х Считаешь ли ты, что мировое сообщество осознало проблемы, порождаемые ростом интолерантности, в том числе проблемы, связанные с разрывом и конфронтацией поколений?

Б.Х Да, на мой взгляд, оно приближается к пониманию важности этих проблем. Один из знаков меняющегося мира я вижу в том, что все более активно начинает обсуждаться сама идея толерантности, должна лечь в основание новой культурной традиции, и это есть важнейший, хотя не все исчерпывающий момент гражданского образования и формирования гражданского общества. Все больше людей начинают понимать, что по любым спорным вопросам надо вести переговоры, искать формы сотрудничества, кооперативного бытия, начинают учиться критическому мышлению, обсуждать методы анализа и разрешения конфликта, преодоления агрессивных форм поведения.

М.Х. Позволь вопрос: какое содержание ты вкладываешь в понятие и практику гражданского образования? Формирование политической культуры, или, как говорит Петр

Щедровицкий, принципов культурной политики? Способность к самоопределению? Еще что-то?

Б.Х. Попробую ответить. Гражданином может быть только свободный человек, который всегда ощущает себя в пространстве альтернатив и осоз-

80

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

нает ответственность за свой выбор, за свои предпочтения. Ответственность перед окружающими, но прежде всего перед самим собой, потому что тот, кто перед собой не отвечает, - ни с кем не считается. Вот почему способность ответственно выбирать - одна из ключевых характеристик гражданского поведения в обществе.

А дальше вопрос: где и когда начинают возникать ситуации личного выбора и каков его механизм? Можно ведь выбирать лучшее из худшего, наименее плохое, выбирать методом «тыка», перебора, бросая жребий-Системы выбора всегда внутренне конфликтны, и, чтобы научить человека быть свободным, ему эту конфликтность надо раскрыть, она должна перестать быть для него тайной, не высказывать неожиданно, как черт из табакерки. Конфликт - не то, что с человеком происходит, а что он сам с собой творит.

Возмущаясь, взрослые часто задают своим детям вопрос: «Ну, как ты себя ведешь»? Вслушайся, как звучит: как - ты - себя - ведешь?! Да никак он себя не ведет, хотя не сможет в этом никого переубедить. Потому что вменение другому человеку, что он «сам себя ведет», требует серьезных оснований.

Не знаю, удовлетворен ли ты таким ответом, но возвращаюсь к распространению идеи толерантности, в чем я вижу один из важнейших признаков меняющегося мира. При этом любая идея, которая мгновенно распространяется в обществе и захватывает массы, вначале принимается в редуцированной и даже карикатурной форме. Но это неизбежно.

Пятнадцать лет назад я познакомился с Головахой и Кроником на харьковской конференции по методологическим основаниям науки, где началось обсуждение идей конструктивной психологии и конструктивного конфликта, которые интересовали меня. В частности, меня интересовал вопрос, почему психология всегда тащится следом за цивилизацией, как военно-полевой госпиталь за армией? Почему психология всегда рассматривается как помощь убогим, несчастным, которых порождает цивилизация?

Я тогда утверждал, что сам по себе конфликт не следует оценивать знаком плюс или минус, это лишь показатель противоречий, которые надо уметь разрешать. И потому надо не дожидаться, пока он проявится, а идти навстречу - уметь его конструировать. Примеры такой практики уже были, только так их не обсуждали, не рефлексировали, как говорят психологи, и потому она была не столь эффективной. Скажем, в идеологии развивающего обучения любая учебная задача - это специальная конструкция, где учебный материал дан в своей целостности и одновременно в разрыве -

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ8 1

как нечто недоделанное, поэтому ученик должен какие-то позиции преобразовать, связать и решить. Разрывы - это и есть конфликт. Но, работая с детьми в обучающем режиме на сконструированных конфликтах, мы учим их преобразовывать материал и решать задачи без рефлексии своих действий, направленных фактически на разрешение конфликта, а потому не формируем у них конфликтной компетентности. Кстати, и врачам точно также давно пора заняться конструированием здоровья, а не лечением больных.

Тогда же, в Харькове, мы договорились публично обсудить эти вопросы, пригласив интересующихся коллег в Красноярск. И хотя первую конференцию мы аккуратно назвали «Проблемы самоопределения», на меня с жесткой критикой, исключаящей диалог, «наехали» традиционные психологи, напроочь отрицавшие любые мои тезисы. Отбившись, мы провели вторую конференцию, назвав ее «Конструктивная психология», а уж третью и вовсе назвали «Конструктивная психология конфликта»!

М.Х. И здесь ты видишь ресурс формирования толерантности, которая может прорасти и начать разрешать межкультурные, межэтнические и прочие конфликты?

Б.Х. Нет, так глубоко я не копал. Я просто думаю в первую очередь обратиться к себе. Спросить себя, а умеем ли мы понимать других, входить в коммуникацию, работать в действительном режиме сотрудничества?

М.Х. Себя вы, как я понимаю, спросили.

Б.Х. Себя мы спрашиваем постоянно. И точно также спрашиваем своих гимназистов. Именно с этой целью Вячеславом Башевым с коллегами разработан для девятиклассников курс «Введение в социальные проблемы». Его задача: научить ребят анализировать и решать реальные, волнующие их проблемы.

Конечно, уровень включения и понимания разный. Порой мы сталкиваемся даже с экстремистскими, милитаристскими, а по существу дела компенсаторными позициями. Но это меня беспокоит в меньшей степени. Потому что, обсуждая любые проблемы, в том числе Чечни, как свои, подростки проявляют свою причастность. Прорисовывая ситуацию на мыслительных конструкциях, в критическом подходе, они рефлектируют и обсуждают ее так, словно они в нее втянуты, а не как нечто, что где-то там с кем-то происходит. Но представляешь, как должен быть готов к таким занятиям педагог!

М.Х. Коль скоро мы наконец-то «дошли» аж до Чечни, спрошу вот о чем. В культуре народов Кавказа особое место занимает традиция кров-

82 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

ной мести, которая, если я правильно понимаю, ставит запрет на переговоры. Так что, в гражданском обществе она должна быть элиминирована?

Б.Х. Здесь, на мой дилетантский взгляд, мы сталкиваемся с проблемами не культуры, а цивилизационной динамики. Одни сообщества движутся в авангарде цивилизации, другие отстали; возникает вопрос: можно ли осуществлять экспансию из развитых форм в неразвитые, ускоряя их движение? Ответа у меня нет, в подобных вопросах требуется проявлять осторожность и предельную тактичность. С другой стороны, этично ли целенаправленно устраивать сегрегации?

Сегодня известны только две модели: навязывать свои принципы организации жизни или стремиться жить изолированно. Не хочешь наткнуться на неприемлемое для тебя или неведомое, о чем ничего не знаешь, - сиди дома за своим забором, не высывайся. А ежели идешь в мир, беря за образец третью модель, то сначала подумай, изволь научиться разговаривать с людьми, вести переговоры, договариваться. Если ценность - жить в мире с другими, то главной становится сама встреча.

Эта третья модель вытекает из идеи толерантности, хотя здесь есть тонкий момент, ведь сама она была порождена в цивилизационно продвинутых сообществах, в авангарде современной, то есть, западной, культуры. Более того, принцип экспансии вытекает из практики патернализма: взрослые и более развитые опекают «детей». Не случайно же представителей архаичных культур часто именуют детьми. Но тогда звучит вопрос Маргарет Мид, выдающегося американского этнографа, о выборе стратегии: накладывать схемы организации жизни взрослых на детство или двигаться за детьми? И ключевыми на данном этапе общественного развития оказываются вопросы образования.

М.Х. Но кто кого будет образовывать? Мы что, пойдем учиться к неким дикарям с набедренными повязками? Кто будет обучать юношество химии и физике? Новые Менделеевы и Эйнштейны или вождь какого-нибудь племени? Шаман, знахарь учить современного профессора?

Б.Х. Но древние лекари, о чем ты знаешь не хуже меня, слышали пульс несопоставимо лучше оснащенных современной техникой кардиологов. Вспомни схему, которую мы уже обсуждали: я допускаю свою наивность относительно мудрости того, к кому в других обстоятельствах отношусь как мудрый к наивному. Допуская его мудрость в какой-то области, я ограничиваю свои претензии на абсолютное знание и правоту в любых ситуациях.

Вот ключевой момент толерантности. И потому самой мощной стратегией ее воспитания

остается признание многообразия форм жизни и

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 83

способов действия. Образование должно быть адекватно этой стратегии. Содержание встречи разно-мудрых с разно-наивными и есть единица образования. Разработка такой, если хочешь, технологии и есть путь к миру без конфронтации.

М.Х. Признать за каждым человеком его мудрость в том, что нам кажется архаичным?

Б.Х. Да, при этом я специально избегаю терминов «нация» или «народ», говорю об отдельных людях. Разные группы людей в силу разных причин движутся в пространстве культуры с разной скоростью. Те, кто держатся за свое прошлое, кто определяет содержание жизни исходя из «музейной мудрости», тормозят свое развитие, хватают себя за хвост, загоняют себя в тупик и фактически занимаются самоуничтожением. Вместе с тем необходимо видеть перспективу, зоны ближайшего развития любой группы. Они всегда разные.

Надо понимать, что все движутся в разном темпе, и это само по себе интересно и значимо для каждого из нас. Потому что это есть нашего времени общий контекст, иной жизни не будет ни у кого из нас. И в этом смысле жизнь другого человека есть одно из условий моей жизни. Но если он будет жить в зависти или в гневе по отношению ко мне, то условия будут нетерпимыми. И от меня зависит, чтобы я не инициировал гнев и зависть.

М.Х. Очень сложно.

Б.Х. Конечно. Поэтому, скажем, в Германии огромные средства вкладывают в социальную поддержку людей с тем или иным дефицитом, в том числе психологическим. Наши германские коллеги исходят из того, что выгоднее поддерживать безделье при сносном существовании, грубо говоря, социально неполноценного человека, с недостаточным ресурсом, иначе его начинает будоражить идея «отнять лишнее» у других. Схема простейшая, но пока она работает.

84

МИР БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

День пятый

...жизнь другого человека есть одно из условий моей жизни. Но если он будет жить в зависти или в гневе по отношению ко мне, то условия будут нетерпимыми. И от меня зависит, чтобы я не инициировал гнев и зависть.

...если система толерантна ко мне, то она открывает передо мной разные возможности проявлять свою толерантность по отношению к ней.

Иначе пусть система пеняет на себя и не ждет от меня шагов ей навстречу.

...открытость навстречу друг другу появляется только с началом по-настоящему совместной деятельности, а в такой совместности, друг в друге нуждаются все, потому что ничего не могут сделать без кооперации с другими.

От себя мы только не зависим

М.Х. Давным-давно я прочитал очерк о трагической судьбе рано погибшей поэтессы, ничего не запомнил, даже имени, кроме двух ее строчек: «От себя мы только не зависим и на шею всякой дряни виснем». С тех пор они преследуют меня всю жизнь, почему, понять не могу. При всем нашем могуществе, говоря о человечестве в целом, мы, словно гулливеры в стране лилипутов, повязаны тысячами нитей, которые не дают нам распрямиться. Ты об этом уже вспоминал, говоря о том, что человек «забыл» заняться собой, в результате миллионы людей по разным причинам становятся рабами различных зависимостей, в том числе или прежде всего от наркотиков. Сегодня утром те строки вновь всплыли в памяти, когда я читал твой доклад на депутатских слушаниях в Красноярском городском совете по вопросам профилактики безнадзорности и преступлений среди несовершеннолетних.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 85

Б.Х. Да, с наркотиками человек познакомился очень давно, но наркомания как социальное явление - как эпидемия, связанная с «опиумной войной», - впервые «объявилась» в США в период Великой Депрессии, это 30-е годы нашего столетия. Следующая вспышка случилась уже после второй войны. Я ставлю оба эти события в ряд негативных следствий деятельности нашего поколения. В моем представлении наркомания, в которой проявляются проблемы молодежи, в частности бессодержательности ее жизни - это симптом разрыва поколений. Причем более всего болезнь поражает активных людей, чьи претензии по каким-либо причинам не могут быть реализованы, а возникшую пустоту, бессмысленность жизни требуется заполнить суррогатом.

В чем прежде всего нуждается человек? На мой взгляд, в ощущении себя, своей призванности, пригодности, причастности. Именно в этом ему отказано. Чаще всего он начинает понимать это параллельно с осознанием своих притязаний и особенно часто в эпохи больших перемен - с ним лично или в его социальном окружении. При этом человек оценивает свои возможности либо ниже, либо выше, чем окружающая его среда. В первом случае он ищет нишу, в которой может спрятаться. Во втором - такие формы жизни, которые позволят ему почувствовать себя: начинает преодолевать всякие ограничения, буквально провоцируя ситуации риска. Кстати, точно также ребенок стремится преодолевать запреты: ответная реакция на его действия «говорит» ему, что он замечен, психологи называют такое поведение истероидными реакциями.

И тут что в первом, что во втором случае возникает «услужливый» наркотик, который адекватно замещает и риск, и укромную нишу. Замещает дефицит ресурсов, необходимых для получения социального признания или приспособления к обстоятельствам. Именно это, на мой взгляд, характеризует отношения между поколениями в тех случаях, когда молодежь не ощущает своей востребованности, когда она не включена в социальную практику, оказывается не при чем, ее отодвигают.

М.Х. Но почему проблема наркомании оказалась столь острой именно к концу нашего века?

Б.Х. Потому что наиболее острой стала проблема занятости. Что породило в США ту самую Большую Депрессию? Ничего не было придумано для того, чтобы занять массы людей. Причем именно ту часть общественного организма, которая более всего нуждается в чувстве себя.

М.Х. Как в 60-е годы во Франции?

Б.Х. Точно. В глазах французского студенчества, как и американской молодежи в 30-е годы, старшее поколение выглядело предельно неуспеш-

86 _____МИР _____ БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

ным, себя дискредитировало. Кого обвинять в том, что мне некуда себя деть? Общественную среду? А кто за ее организацию отвечает? Взрослые. Получите протест...

М.Х. В одной из ранних повестей Василия Аксенова младший брат горько иронизирует по поводу своей перспективы, которую спланировало для него старшее поколение: аттестат, диплом, аспирант, кандидат, доктор, академик, всеми уважаемый покойник...

Б.Х. Кто породил или допустил депрессию, войну, идеологию потребления? Поколение нынешних «дедов и отцов». И в России мы остро столкнулись с той же проблемой сразу же после того, как убрали идеологический пресс, когда рухнули все прежние формы причастности.

М.Х. Что же дальше?

Б.Х. Много чего. Мы, в частности, готовы предложить проект профилактики наркомании, разработанный в гимназии «Универс». Идея простая. Известно, что ресурсный дефицит у детей можно обнаружить в периоды возрастных переходов. Например, из детского сада в школу, а переход в школьное детство - массовый, для всех. Поскольку тот, у кого дефицит выражен сильнее, рискует больше остальных, мы можем выявлять степень риска, который провоцирует склонность к наркотикам. И выявляя дефицит ресурсов на ранних этапах

взросления, задолго до того, как подросток может встретиться с «культурой» наркотиков...

М.Х. Предоставить ему возможность реализоваться в «здоровом» виде деятельности?

Б.Х. Да, потому что профилактика - это не столько борьба с наркотиками как таковыми, сколько предвосхищение опасности. Наркотики будут сохранять свою привлекательность и силу до тех пор, пока мы не поможем молодежи заполнить пустоту жизни. И до тех пор, пока другие люди будут зарабатывать на этом огромные деньги. Можно сколь угодно уничтожать наркодилеров и посеять наркоты, но пока есть ее потребитель, будут и продавцы. А чтобы минимизировать потребителя, необходимо как можно раньше избавить людей от их психологических и социальных дефицитов.

И я утверждаю: самая эффективная профилактика наркомании - это хорошее образование. Только получив хорошее образование, ребенок может найти общественное признание, обнаружить свою причастность, быть мотивированным, заинтересованным и двигающимся.

М.Х. Но чем больше человек остается в образовательных институтах, тем позже он обретает самостоятельность.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ _____ 87

Б.Х. Ты рассматриваешь образование в патерналистской схеме: «я тебя научу». А я говорю иначе: «я обеспечу тебе возможность учиться и самому себя учить».

М.Х. Но я все равно буду учиться: пять лет, десять, двадцать.

Б.Х. Ну и что в этом плохого? Можно и в процессе образования быть самостоятельным и причастным к социокультурным программам, чувствовать себя членом общества. Весь вопрос в том, как оно устроено. Если как Институт, удерживающий не-дееспособных молодых людей в этом их состоянии, когда они, прикованные к учебнику, могут еще разве что развлекаться, то это один подход. Если же подросток, тем более юноша, который выходит из школы, освоив ключевые способы социальной деятельности, и начинает включаться в разные формы бытия, например в исследование, в социальную практику, к которой он уже готов, то это уже совсем другое. Мы же, вместо того чтобы открывать школьникам такие формы и включать в них, отказываем юношеству в признании его возможностей. Но вспомни, с какой скоростью молодые люди становились самостоятельными в годы революционных потрясений, а таких примеров, причем куда более позитивных, немало и сегодня. Те же наши походы в тайгу показывают, на что способен подросток, когда ему предлагают себя проявлять свободно и ответственно. Продолжая учиться и в школе, и вне ее.

Итак, мы можем рано обнаруживать детские дефициты. Причем, обрати внимание, как дефицит, то есть как потенциальную опасность, можно рассматривать даже избыточность ресурса. Я уже упоминал непосед, сверхактивных детей, которых изо всех сил пытаются удерживать за партой, требуя, чтобы они сидели смирно, ели глазами учителя и т.д. Они все время должны «себя побеждать», все в них против таких требований протестует, в итоге они начинают сопротивляться. И по мере взросления будут все больше искать ситуации риска, потому что мы не компенсируем, а закрепляем их дефициты. Пытаясь ребенка с избыточным ресурсом от дефицитов отвлечь, мы не оснащаем его средствами борьбы с ними, не чувствуем этих проблем, даже не подозреваем о них. Мы думаем лишь о том, пригоден ли этот ребенок к обучению, да еще загодя характеризуем его как неспособного, не озаботясь другими принципиальными вопросами: пригодно ли обучение для него? И что может дать этому конкретному ребенку с его дефицитами система образования?

М.Х. А я вновь: где здесь проблемы толерантности?

Б.Х. Возвращаюсь к схеме: если система толерантна ко мне, то она открывает передо мной разные возможности проявлять свою толерант-

КОНФРОНТАЦИИ

ность по отношению к ней. Иначе пусть система пеняет на себя и не ждет от меня шагов ей навстречу.

М.Х. То есть все проблемы, говоришь ты, вырастают из зерен, брошенных в почву на этом этапе, а так, называемые межкультурные, межэтнические и прочие проблемы...

Б.Х. Да, это все фишки, инструменты, которыми охотно пользуются всевозможные манипуляторы. Причем пользуются хоть и с выгодой для себя, но по ситуации, временно, потому что раньше или позже это оборачивается против них. И потому разжигание противоречий - это уж точно не стратегия.

Но я хочу чуть подробнее сказать о нашей программе профилактики наркомании. Она начинается с момента поступления ребенка в школу. Мы исходим из того, что в этот момент зона риска еще далека, он не актуален, дефициты еще не проявлены. Но риски уже могут быть, и с момента их выявления они привлекают наше внимание.

М.Х. Наше - чье?

Б.Х. Психологов и педагогов, реализующих программу. Выявляя тех, кто больше рискует, и понимая, в чем они больше нуждаются, мы стремимся организовать среду «под него» - чтобы не он ей, а она ему максимально соответствовала, то есть была бы открытой для него, понятной, своей, а не чуждой, стимулировала его включение в гимназическую жизнь, способствуя его причастности к социальному бытию. Это означает, что предусматривается и сопротивление среды. Мы называем это сейчас организацией адекватного возрасту образовательного пространства. Т.е. речь не идет о том, чтобы для ребенка все было предельно комфортно, гладко. Подобный подход как раз приводит к инфантилизации, а не к развитию. При таких условиях он/она начинает двигаться, причем его динамика становится про-, а не антикультурной, что и оказывается важнейшим стратегическим фактором профилактики наркомании.

Затем дети пересекают границу подросткового возраста. Вступая в период полового созревания и одновременно рассогласования внутренних сил организма, они начинают предчувствовать себя взрослыми. Именно в этот момент они попадают в зону актуального риска и, остро ощущая надобность социального самочувствия, начинают активно пробовать формы взрослой социальной жизни. Внимательно вглядываясь в поведение взрослых, первым делом подмечают отрицательные проявления, например лицемерие, становятся к ним критичными и особо чувствительными к различным запретам, ограничениям, то есть к тому, от чего мы больше всего пытаемся их уберечь. И чем больше мы их пугаем, тем более

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 89

это становится для них привлекательным: как я уже говорил, только рискуя, они становятся заметными для взрослых куда больше, чем в демонстрации своих предметных знаний и умений.

Именно такие дети становятся главными потребителями рынка: он начинает навязывать им свои искушения, специальные развлечения, в том числе фанатство разного рода, включая безумное поклонение звездам футбола и попсы - любые зависимости, на которых можно заработать. Именно это требует от нас особого внимания: компенсировать потенциальные дефициты удастся далеко не у всех. И трезво оценивая ситуацию, мы понимаем, что ничего нельзя сделать абсолютно и тотально, раз навсегда и во всем. Поэтому на следующем шаге, включая диагностику, мы выявляем новые группы риска.

Групп несколько. В первую входят дети, проявляющие недюжинное любопытство. Они начинают активно интересоваться теми феноменами, которыми их особенно пугают. Другие дети уже «прорвались», перешли границу и, попробовав запретный плод, «словили кайф». Третьи не только попробовали, но продолжают его «поедать», хотя не отрезали себе путь назад, не стали окончательно зависимыми.

Исследуя связи и судьбу наркоманов, мы преимущественно опрашивали со-зависимых, то

есть тех, кто был близко к прошедшим весь путь и видел все изменения. Дело в том, что у давних наркоманов картина пути в беду очень трансформирована. По их рассказам восстановить клинику болезни невозможно, в их воспоминаниях много напластований, искажений и т.д. А со-зависимые помнят моменты возникновения разных дефицитов и какие из них им удалось компенсировать.

По картине распределения детей по группам риска можно уже начинать работу с каждым подростком. Кто-то останавливается, удовлетворив свое любопытство. Кстати, часто это происходит с теми ребятами, которых удастся подключить к нашим исследованиям: вместо того, чтобы реально попробовать наркотик, они получают возможность прочувствовать и промыслить действие наркоты через так называемую виртуальную пробу.

Многим этого бывает достаточно. Другим - тем, кто чувствует свою слабость и ищет нишу, в которой может спрятаться, надо предоставить нишу наиболее надежную. У тех, кто пробовал наркотик, мы стремимся дискредитировать опасную для них перспективу, одновременно предоставляя возможность приобщения к той среде, в которой он нуждается для нормальной, здоровой самореализации. Иными словами, им не надо запрещать входить в зону риска, но рисковать они должны в социальном пространстве.

90 _____МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Наш оптимизм питает то, что наиболее удачными «профилактиантами» оказываются сами подростки, нашедшие свое место и свой путь,двигающиеся, успешные в своих действиях, легко и быстро реагирующие на новые возможности, ярко их проживающие. А потому их привлекает возможность войти в «Мир без конфронтации»: пополняя наши ряды, они охотно втягиваются в исследования социальных проблем, соревнуясь и «побеждая» взрослых.

М.Х. А какова судьба тех, кого вытащить из омуты не удастся? Они безнадежны?

Б.Х. Почему? Есть другие методы, другие институты, общественные и государственные, например система здравоохранения. Мы должны работать рука об руку, вместе, каждый на своем «поле», но без иллюзий. В частности, я не уверен, что наркоманов можно излечить раз и навсегда, а потому необходимы сильные реабилитационные программы, направленные на то, чтобы вырвать больных из «зараженной» среды, одновременно предоставив им реальную возможность жить в безопасной.

К сожалению, в этой области социального напряжения, как в любой другой, роятся спекулянты, предпочитающие зарабатывать на громких и пустопорожних акциях. Хотя и грустная тема, но вспомню анекдот, вычитал в «Комсомолке». Старый врач, умирая, передает свою практику сыну. Через какое-то время сын восклицает: «Папа, ты двадцать пять лет лечил N, а я его за неделю вылечил!» Отец в ужасе: «Что ты наделал? Он двадцать пять лет кормил нашу семью»!..

Одно из магистральных направлений борьбы с наркоманией видят в росте информации. Недавно я прочитал, что, по исследованиям медицинских статистиков, до 50 процентов наркоманов оказались в беде только потому, что были недостаточно осведомлены о последствиях. Думаю, что это результат опроса самих наркоманов, которые еще не такое наговорят, а цифры такие выявлены потому, что работали специалисты из другой области. Я же убежден, что абсолютное большинство наркоманов осведомлено о подстерегающих последствиях более чем достаточно. Они могли знать не все детали, но то, чем это зло грозит, знали наверняка.

М.Х. Ты полагаешь, что информация вообще не нужна?

Б.Х. Она необходима для со-зависимых и для тех, кто боится наркотиков, но слишком слаб в противостоянии соблазну. Но «грандиозные» -на неделю - атаки-акции типа «Город без наркотиков» осмысленны разве что для тех, кто проводит их не за бесплатно... В мире накоплен обширный опыт реализации профилактических программ, его анализ свидетельствует: массированная информация - это почти пустая трата време-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ9 1

ни. Но нам, как всегда и во всем, чужой опыт не указ. Я уже не говорю о том, что попытка посеять панику просто вредна. Страх всегда наихудший советчик. Испуганный человек рискует гораздо больше, чем действующий спокойно и осмысленно.

М.Х. Со-завиашые - это кто?

Б.Х. Люди, от наркоманов зависящие, - коллеги, друзья, родственники, на глазах которых разрушается и гибнет близкий человек. Они страдают от своей беспомощности, от очевидной для них утраты, они теряют в наркомане часть своего прежнего «Я», не только материальную, но и духовную опору. Им необходима конкретная повседневная помощь.

М.Х. А общество не обращает на них никакого внимания, так?

Б.Х. Не торопись. В такой же ситуации оказываются родители, жены или мужья алкоголиков. Нуждаясь в поддержке, они находят ее в «родственных душах», переживающих аналогичную беду. Поддерживая друг друга хотя бы состраданием, они пытаются компенсировать утрату прежней опоры. Это очень важный аспект - терапевтический, психологический, тактический. Потому что со-зависимые люди, как правило, не могут самостоятельно выбраться из создавшегося положения. Только объединившись, они становятся силой, которая начинает влиять на общество, о чем ты только что спросил.

Но теперь я займу противоположную позицию и скажу: такая стратегия, осмысленная в семье, с общественной точки зрения ведет... в тупик! Любая изоляция, сегрегация, мы это с тобой уже обсуждали, позволит лишь «развести» больную и здоровую части общества по разным полюсам, сохраняя между ними прежнюю напряженность. Поэтому общество в целом должно реализовывать другую стратегию, которая, на мой взгляд, позволит решить те же проблемы кардинально. Необходимо формировать такую общественную атмосферу, в которой «ресурсный дефицит» больных людей перестанет восприниматься окружением как ущербность, одновременно компенсируясь организацией приемлемых форм жизни. Только при таких условиях общество будет не загонять больных в «резервации», а приглашать к сотрудничеству. Именно в этом и состоит одна из привлекательных идей толерантности.

М.Х. Могут ли быть примером такого сотрудничества параолимпийские игры инвалидов?

Б.Х. Помочь больным людям забыть о своей ущербности - очень благородная идея. Но, да простят меня организаторы таких игр, я оцениваю эту идею как очередное проявление общественного лицемерия. Параолимпийские игры - это еще одно пространство сегрегации, приемлемое лишь

92 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

в первой позиции. А именно: в изолированных местах все оказываются среди «своих» - участник игр для инвалидов не чувствует себя одиноким в своем несчастье. Это очень важно, это шаг вперед, но, с моей точки зрения, все же тактический.

М.Х. Тогда другой пример: в ряде стран строят специальные въезды в здания, оборудуют «подъемники», облегчающие инвалидам пользование общественным транспортом и т.д.

Б.Х. Вот это куда ближе. Хотя повседневная реализация такой стратегии требует огромных усилий. Мне пока известна одна программа, разработанная федерацией американских учителей, с которой мы недавно начали сотрудничать: здоровые дети и дети с ограниченными ресурсами вместе живут и учатся.

М.Х. А вашу детско-взрослую организацию, или движение, «Мир без конфронтации» вы создавали тоже для борьбы с наркоманией?

Б.Х. Нет, хотя попутно хотели решать и эту задачу.

«Мир без конфронтации»

М.Х. Что ж, расскажи напоследок, с чего все начиналось.

Б.Х. Начну издалека. Обращал ли ты внимание на достаточно типичную сценку в магазине: ребенок теребит мать, просит что-то купить ему, а она отказывает: не

заслужил!.. Оказывается, отношение, как и подарки, заслуживаются! Логика простая: веди себя хорошо, и к тебе будут относиться хорошо. Или, если хочешь, чтобы тебе доверяли, делай шаги навстречу, доверяй авансом. С чем я как специалист в области возрастной психологии согласиться не могу и утверждаю, что не только школа, но и семья не адекватны самочувствию человека. Попытка удержать детей в формализованном детстве чревата резко негативным отношением детей к взрослым - недоверием, сопротивлением.

Однажды я спросил шестиклассников, что они рассматривают как хорошее отношение к человеку и при каких условиях будут хорошо к нему относиться? Буквальный ответ звучал так: сначала пусть он докажет, что относится к нам хорошо. И я утверждаю, что дети имеют право на такую позицию. Они имеют право не быть первыми! То есть проявлять свое благорасположение к культуре, иными словами, ко всему, что с миром взрослых связано, только в том случае, если культура толерантна по отношению к ним. А если она априори к ним не дружелюбна, если она говорит:

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 93

вначале вы полностью мне соответствуйте, и только после этого я отвечу добром, то она заведомо воспроизводит интолерантность.

И едва ли не в самую сложную ситуацию попадают подростки 11-12 лет. Именно в этом возрасте подросток теряет прежнюю идентичность и тут же начинает поиск новой. Признаков такого поиска масса. Например, девочки начинают рассылать друг другу записки-анкеты с вопросами типа «кто твой любимый герой», занимаясь чем-то вроде стихийной социологии.

Человек начинает искать новое зеркало, потому что ему необходимо убедиться в том, что он есть. В этом ему требуется определенная поддержка, а родители ее, как правило, дать уже не могут, они свой ресурс давно исчерпали. Как же им построить со своими детьми новые отношения на новом уровне? К сожалению, на такое строительство не способны и многие нынешние учителя. Их этому не учили, и потому они воспроизводят в средней и старшей школе отношения, с которыми они входили в начальную школу.

Обсуждая эту дилемму, мы и «наткнулись» на идею создания детско-взрослой организации, которая могла бы стать специальным местом встречи детей и взрослых, а предметом их встречи могли бы быть сами конфликты, возникающие в отношениях между ними. В таком обсуждении, в такой, сказал бы я, компетентности нуждаемся все мы, не только подростки, но и взрослые. И по моему разумению (а у меня уже был опыт организации различных форм дополнительного образования, социально-туристических экспедиций, а до них отряда «Дзержинец», по названию понятно, что это еще советские годы), именно в подобной организации можно было бы сформировать пространство такой компетентности.

М.Х. Богатый же у тебя опыт.

Б.Х. Немалый... В том числе потому, что за мной, как смысловой шлейф, тянется мое комсомольское прошлое. Так случилось, что еще в советские годы мне, студенту юрфака, довелось заниматься созданием детско-взрослой организации, которой было дано, впрочем, не мной, столь многозначительное в те годы имя. Но и тогда, как и сегодня, мы ставили перед собой похожие цели: преодолеть отчужденность детей от социальной практики, одновременно формируя то, что тогда складывалось в аббревиатуру АЖП - активная жизненная позиция. Завлекательный, к слову, получился бы заголовок: «Как у вас с АЖП»?!

Мы хотели преодолеть отчужденность подростков от социальных форм жизни, связанных не с идеями власти, не с утверждением идеологии, а с организацией, если хочешь, помощи в житейских ситуациях. Меня

94 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

будоражили мечты о тимуровской команде, и, реализуя ее, мы такой, по существу дела,

отряд создали, для начала предложив ребятам походы в тайгу. Не в стационарный, заранее обустроенный лагерь, а именно в походы, где от каждого участника требовалось активное соучастие.

Например, спускаться по рекам на плотах. До реки приходилось много нести на себе, потом организовать жизнь в лагере, вылавливать бревна и вязать плоты, что связано с риском и реальной ответственностью каждого вовлеченного подростка.

Вот и в нынешних условиях, размышляя над тем, каким должен быть «Мир без конфронтации», мы стали обсуждать, что могло бы означать для детей участие в «Дзержинце»? И поняли, что, несмотря на специфическую политическую установку, все детско-взрослые организации были сделаны столь мудро, что этому надо учиться. Также, как партийному строительству и много чему еще, что сейчас, на волне постперестроечной критики, отрицания всего и вся, отмечается. В этом отменении всего и вся, на мой взгляд, проявляется типично подростковое поведение во всех своих проявлениях. Потому, к слову, я полагаю, что все мы, взрослые, за редчайшим, быть может, исключением, в этом возрасте пребываем по гроб жизни. Оцени наше поведение на выборах - все равно - Президента страны, губернаторов или депутатов областной Думы. Если провести выборы в школе, гарантирую, что мы увидим сходство во всем, ту же поведенческую модель.

М.Х. Какой мудрости ты призываешь учиться? В пионерах активистками были почти исключительно девочки, в комсомоле - мальчики, которые наиболее успешно осваивали методы карьерного продвижения.

Б.Х. Во-первых, не надо всех стричь под одну гребенку. Во-вторых, на разных этапах становления страны дети двигались по разным, так сказать, траекториям. Когда малыша принимали в октябрята...

М.Х. Ни в октябрята, ни в пионеры не «принимали» - включали скопом. Не случайно в стихах «лучшего, талантливейшего» советского поэта утверждалось, что «единица - ноль», и что «если в партию сгрудились малые - сдайся, враг, замри и ляг»!.. И в этом ты видишь ценность?

Б.Х. Не торопись. Перед человеком, начинающим осознавать свою взрослость, в любом обществе должны открываться разные варианты социализации, разные способы взаимодействия с большими и малыми коллективами. И когда малыша, я все же скажу, принимали в октябрята, перед ним открывалась первая ступенька во взрослую социальность. Даже напомню по этому поводу анекдот. Вернувшись из школы после дня «первого звонка», первоклассник бросает портфель на стол со словами: «Что ж вы меня не предупредили, что этот бардак - на десять лет»!.. Так вот, принятый

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 95

в октябрята, он становился уже не только обязанным учиться школьником, но и членом общности, живущей вне уроков и имеющей свои, не учебные, задачи. Тем самым следом за первым шагом - из дошкольника в школьники - он делал второй.

А теперь ответ на твой вопрос о мудрости. Наши уже нынешние исследования показали, что, освоившись в школе за первый год учебы, к середине или концу второго класса ребенок впервые попадает в ситуацию монотонности: у него снижается мотивация, учебная активность и т.д. Чтобы ее преодолеть, учителя начинают подключать родителей. Помогает редко, не то, что тот прием в октябрята, после чего социальное, культурное, нормативное пространство расширилось, - в нем появлялся новый образовательный предмет, причем не локальный, как в кружках и секциях по интересам, а всеобщий. В любом возрасте и в любом обществе человек «на марше» должен получать знаки причастия, иначе он теряет границы бытия, опору, определенность. Октябрята получали особый знак - значок, пионеры - галстук, комсомольцы - значок и членский билет, что означало и новый статус, а вместе с ним дополнительные права и обязанности, новые темы для вживания и освоения. Именно они значимы, потому что прорисовывают следующие ступени движения и взросления.

Вот почему, на мой взгляд, сегодня, когда взамен десятилетиями отработанных форм социальной причастности ничего нового не предложено, как грибы, начинают расти всегда локальные клубные, кружковые, секционные объединения. И потому же столь мощно заявило о себе фа-натство, а это чрезвычайно опасная тенденция. Потому что фанатизм -это проявление суженного до предела сознания, аффекторное поведение, слабый самоконтроль, снижение персональной ответственности и прочее в том же роде.

Итак, мы стали искать, что можно сделать в условиях, когда прежние формы детской организованности оказались разрушенными. При этом я уже понимал, что ни одна детская организация, если это не банда, не возникает без инициативного участия взрослых. Называть их детскими - это лицемерие, они всегда детско-взрослые.

М.Х. А тимуровские команды, которые, на мой взгляд, стали возникать перед войной в противопоставление перевозносимым тобой пионерам и комсомольцам с их всеобщностью? И не потому ли коммунарское движение процветало только до тех пор, пока коммунары отстаивали, говоря на современном социологическом языке, свою самость, противопоставляя себя столь же единому, как «единственно верное учение», окру-

96

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

жению, и растворились в небытии, когда утратили смысл своего объединения, вскоре после того, как им также попытались придать всеобщность.

Б.Х. Тимуровцы были коротким эпизодом реализованной мечты Аркадия Гайдара, и неизвестно, во что бы это вылилось, если бы он не погиб вскоре после начала войны. Но в любом случае я продолжаю настаивать, что детские организации вне взрослого контекста долго не живут.

М.Х. Но не выводил ли ты смысл детско-взрослых организаций, опираясь исключительно на советскую историю, включая в нее российские традиции с их воспеваемой соборностью, общинностью? Скажем, на Западе были и есть разве что организации скаутов: как же западные подростки живут вне социальной причастности?

Б.Х. Ты забываешь о месте, которое занимает на Западе религия, которая диктует именно детско-взрослую организацию с разными формами вовлечения детей в социокультурную практику. Например, подростки обретают самостоятельность, пусть с религиозной подоплекой, в обряде конфирмации. И я не противопоставляю Россию Западу, полагая, что все мы - люди одной культуры или во всяком случае цивилизации. Наконец, я вовсе не убежден, что этот самый Запад уже решил все свои проблемы, достаточно вспомнить наркоманию и СПИД.

М.Х. Я тоже не обсуждаю оппозицию Восток-Запад, я пытаюсь отнестись к твоим тезисам о путях и формах взросления. В конце концов упомянутые тобой организации возникли в XX веке. А что было до того? В другие века и в других, как нынче говорят, мирах?

Б.Х. Ну не было ничего. Допустим. Что из того? В каком-то смысле не было в прежние века и проблемы подросткового возраста. Но не в этом дело, просто в нашем диалоге мы движемся в разных рамках. Я не делю мир. Я говорю об открытии, которое было сделано и опробовано в конкретном месте и в конкретное время, в данном случае нами в Советском Союзе. В другое время и в другом месте кто-нибудь пробовал или попробует другое. И я предлагаю осмыслить это как опыт отдельных людей, а не Советского Союза, России или какой-либо другой страны. Опыт человека! Сумеем осмыслить и описать, выделить формы и методы - этим в другие времена, в других странах, в других ситуациях смогут воспользоваться другие люди.

Я готов согласиться с тобой в том, что любой взрослеющий человек обязательно стремится быть не таким, как все. Но одновременно хочет быть как все! И у него должна быть возможность быть таким и сяким, решая эту свою задачку самостоятельно в каждом отдельном случае: где ему быть «человеком массы», а где отличаться «лица необщим выраженьем».

Точно также человек, стремясь «быть самым собой», не может быть автономным, переживая автономность как одиночество: я никому не нужен.

Знаком ли тебе взгляд сквозь тебя, избегающий тебя? Когда ты начинаешь понимать, что собеседник тебя не видит. Очень неприятное ощущение: ты начинаешь беспокоиться, говоришь: э-эй, я тут!., вернись, выйди из себя, мы же сейчас совместны... Суть в том, что человеку важно знать, что он есть для других. У американских психологов, развивающих гуманистическую психологию, например у Абрахама Маслоу, есть идея самоактуализации: одна из важнейших потребностей человека - потребность признания, причастности, значимости для других. Если он не ощущает своей востребованности, у него возникает вопрос: а нужен ли он? а есть ли он?

Потрясающая вещь: человек чего-то не делает для себя, а оправдывается тем, что это, мол, никому не нужно! «Да кому это надо», - говорит он. А тебе самому это надо? Человек отказывает себе в том, что ему хочется и необходимо делать, только потому, что это якобы никому не надо.

Возвращаясь к обсуждаемой нами теме. Упомянув тимуровское и ком-мунарское движения, ты высказал очень важный тезис, сам того, может быть, не подозревая. А именно: чтобы появилось диссидентство как особый тип противопоставления, должно быть нечто, против чего оно будет протестовать.

Точно также с кризисами. Отказываясь от них, мы одновременно отказываемся от развития! Мы немедленно начинаем двигаться в сторону стагнации. И, говорю я, слава Богу, что сделать это никогда не удастся: жизнь вне кризисов не совместима с «природой» человека. Обрати внимание на слова: с природой человека, а не природой как таковой.

М.Х. И все же, октябрята, пионерия, комсомол были придуманы для утверждения идеологии и практики тоталитарного государства, которое могло существовать исключительно на подавлении индивидуальности, психологической самостоятельности и самостоятельности, от чего детей изначально отучали едва ли не с яслей или детского сада. А ты сегодня, когда тоталитарный мир рухнул, но висит на нас веригами, чуть ли не воспеваешь эти детско-взрослые организации.

Б.Х. Постой, постой, прежде всего, я их не воспеваю. Я пытаюсь понять, в чем была их сила. Впрочем, не исключаю, что ты прав: скорее всего, такого типа организации, упомяну и гитлерюгенд, могут существовать только в тисках тоталитаризма. Так ведь и с этим надо разобраться.

В любом случае ничто не отменяет необходимости взаимодействия детей и взрослых. В конце концов скауты, свободные от коммунистичес-

кой идеологии, тоже ходят в походы. И ответственность за самостоятельно принятое решение не имеет идеологической окраски: уметь принять решение и отвечать за свои действия - прерогатива свободного человека.

М.Х. Хорошо, давай уйдем от идеологической подоплеки.

Б.Х. Прежде всего надо понять сам организационный механизм. Какие еще функции, кроме идеологических, выполняли наши детско-взрослые организации? Важно для меня то, что они создавали условия для встречи детства с взрослостью, место, где взрослость могла быть втянута в детство, в систему переговоров, связей и т.д. А контрапунктом встречи в новых условиях, в нынешней России должна стать практика разрешения - нет, разрешения - поколенческого конфликта. Такой феномен и такая тема должны стать предметом совместной деятельности прежде всего потому, что это знакомо любому человеку в любом возрасте.

Жизнь в нашем «Мире...» началась с возобновления походов в тайгу, о которых я тебе рассказал. Одновременно мы стали вводить новые аспекты совместной деятельности:

знакомить ребят с методами ее проектирования, работать с проблематикой конфликта, коммуникации, понимания другого, терпимости, стали исследовать причины, порождающие те или иные отторжения, например, как появляются люди-маргиналы.

Сегодня в организацию под эгидой «Мира без конфронтации» вовлечено чуть более 70 человек, примерно поровну детей из разных школ и взрослых, поэтому позволю себе говорить о трех поколениях. Это родители, профессионально определившиеся со своим будущим, даже укорененные в нем, с той или иной мерой успешности. Это подростки, которые еще только втягиваются в такой поиск, стремясь ответить себе на вопрос, кто они такие в этом мире. А в промежутке между этими возрастными полюсами - студенты и старшие школьники. В соответствии с идеей нашей организации такие возраста должны не только быть, но и иметь свою демонстративную форму для окружающих. Демонстративных форм психологи придумали много, при этом открытость навстречу друг другу появляется только с началом подлинно совместной деятельности, а в такой совместности, друг в друге нуждаются все, потому что ничего не могут сделать без кооперации с другими.

М.Х. Вспоминая пионерию и комсомол, которые «покрывали» весь Советский Союз, ты противопоставлял их локальным кружкам по интересам, клубным секциям. Но может ли стать всероссийским «Мир без конфронтации»? Пестующая эту вашу организацию группа взрослых складывает-

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 99

валась не один год, в других местах наличия таких же групп почему-то не наблюдается...

Б.Х. Этот вопрос и меня волнует, хотя пока мы на многое не претендуем. Но я полагаю, что масштаб движения задается мощью идеи. Мощь пионерии и комсомола определялась не только, на мой взгляд, государственным вменением, а самой идеей, да, коммунистической, но как мечта о справедливости она прослеживается во многих утопиях, задолго до Маркса.

Я тоже имею право мечтать и, как всякий мечтатель, преувеличивать. Потому надеюсь, что идея движения «Мир без конфронтации» не только мощная, но и перспективная, в ней схвачены, полагаю, важные тенденции. Кстати, наша программа формирования толерантности как культуры ненасилия, хотя ей всего три года, появилась раньше правительственной. И благодаря ее появлению обнаружилось - после ряда публикаций в газетах и журналах - что групп,двигающихся параллельно с нами, в стране довольно много. Они опираются на разные идеи, например на кооперативные формы поведения как противостоящие конфронтационным формам, они активны, они проводят конкурсы и много чего еще.

М.Х. Кто такую работу организует, кто в нее вовлечен?

Б.Х. Психологи, педагоги, научные работники, студенты, просто социально активные люди, чья деятельность может быть оформлена как не целевая, а побочная, таков, например, российский Ротари-клуб. Не исключено, что и нам надо было действовать также, но как психолог и педагог, работающий с разными возрастами, я считаю проблему конфликта поколений ключевой. Именно она объединяет все направления нашей деятельности.

М.Х. А в красноярских школах вас поддерживают?

Б.Х. Некоторые уже откликнулись, особенно после того, как в городе была обнародована программа борьбы с наркоманией. Мы подключились к ней, хотя с самого начала, создавая «Мир без конфронтации», рассматривали наркоманию как симптом другой, объемлющей проблемы - любой зависимости, которая оказывает разрушительное воздействие на человека. Впрочем, мы понимаем, что сама по себе независимость - понятие условное, относительное.

Вот еще что важно. Берясь за сложные задачи, мы всегда нуждаемся в разных ресурсах, и потому основное внимание в «Мире...» обращаем не на идеологию, политику или право, а

именно на образование и гуманитарное знание. К слову, к нему я отношу любое знание, не понимая, как оно, если это действительно знание, может быть не гуманитарным.

100

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

М.Х. Знание как средство деятельности?

Б.Х. Да, потому что эпоха, делящая предметность на естественно-научную, инженерную, техническую, гуманитарную области, завершается, такое членение себя исчерпало, оно не продуктивно уже сегодня, не говоря о будущем.

Терпи, казак, атаманом будешь, или борьба за статусы

М.Х. Сообразив утром, что завтра мне улетать, я понял, что, расспрашивая тебя о принципах толерантности, ни разу не удосужился поинтересоваться, как ты понимаешь сам этот термин. Если как приспособление, терпимость, то он мне не нравится. Потому что, понимая, что надо уметь быть терпимым, я слышу в этом слове оттенок страдательности, а отсюда ход к известной максиме: лучше умереть стоя, чем жить на коленях.

Б.Х. В русском языке есть и другой неприятный коннотат: дома терпимости... Но в данном случае терпимость понимается принципиально иначе.

Когда лет семь-восемь назад мы впервые начали обсуждать этот термин с западными коллегами, озвученный тобой вопрос тоже звучал, тогда же возник и образ помойки: почему я, имеющий возможность жить в нормальных условиях, должен ее терпеть? Она для меня невыносима.

Поэтому мне нравится другой смысл, звучащий в концепции, интересно и глубоко прописанной нашими коллегами из Института толерантности в Екатеринбурге: принятие допущения бытия Другого так же, как моего.

М.Х. Или сосуществования с Другим.

Б.Х. Можно и так, но слишком красиво. Для меня все сводится в представлении о гражданском образовании, хотя жить в гражданском обществе не так-то уж легко. Способность признавать и учитывать потребности и права других, видеть существенные отличия их образа жизни и принимать его, понимать язык другой культуры и находить с ней согласие - все это не появляется естественным путем даже в тех обществах, которые прошли длительный путь становления.

М.Х. Но тогда с какой стати, - вспоминаю образ, использованный тобой в наших первых беседах, - ты начинаешь требовать, чтобы я избавил тебя от моей помойки? Мне в ней нравится, мне в ней тепло и уютно.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ ^

Б.Х. А я не требую, я говорю лишь, что в этом пункте появляются граница и предмет переговоров, проявляются интересы и цели, которые в нормальном общении приходится согласовывать. Тут начинается позиционный торг, основанный на взаимной выгоде.

М.Х. Мол, уберите свою помойку, а я вам за это...

Б.Х. Как вариант. Например, чтобы не возбуждать возражений типа «они будут диктовать нам свои правила», предпочтительней думать не о том, как уничтожить помойку, а какие образовательные программы запустить. Либо на месте, либо приглашая молодых людей туда, где помойки нет, чтобы они «понюхали» другой вариант жизни и культуры.

М.Х. Вот тут-то я и закричу: не навязывайте мне ваши мелкобуржуазные ценности!..

Б.Х. А меня вполне устраивают нормальные человеческие ценности, независимо от бирки, мне абсолютно начхать, какого они цвета, где и когда были осознаны. Как известно, три великие мировые религии сформировались в одном месте: почему же мы не возражаем против христианства, оно же тоже не на российской почве выросло?

М.Х. Еще как возражаем, желая вернуться к родному язычеству.

Б.Х. Все, приехали: и христианство нам навязали, и ходить в штанах заставили, как и руки мыть, сидеть за столом и есть, пользуясь ложкой, вилок и ножом. Кстати, не в очередной

ли раз жидомасоны?! Не позволим им запретить нам вернуться в милую сердцу пещеру! Поэтому я вновь и вновь говорю: да, есть вещи, которые меня не устраивают. И спрашиваю самого себя: как долго я готов заниматься преобразованиями и какую часть себя в это вложить? Или увидеть в моем нынешнем положении некий фатум - мол, мой мир и я вместе с ним таковы, ничего с этим не сделаешь, ничего не изменишь - и смириться навсегда? Что ж, это тоже вариант. Его-то, к слову, и можно назвать терпимостью.

М.Х. Но давай сделаем еще один шаг в том же направлении. Вчера ты говорил о том, что даже в архаичных, примитивных культурах можно найти нечто полезное. Так, может, и жизнь по соседству с помойкой нас тоже чему-то научит?

Б.Х. А это уже демагогия чистейшей воды. Впрочем, готов и это разыграть: не исключено, что в результате я наконец-то пойму, что происходит с людьми, которые находят прелесть в подобной жизни. И это может дать импульс неожиданным профессиональным размышлениям. А чтобы не ограничиваться искусственными аналогиями, приведу вполне адекватный пример.

102

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Не знаю, как сейчас, но когда-то в Средней Азии женщины мыли голову кислым молоком, после чего волосы становились просто блестящими, но... вонючими до невозможности. Что было делать? Это ведь тоже ценность, такие волосы. Да, можно было терпеть. А можно было уже тогда разработать такой шампунь, который позволил бы иметь волосы не хуже, если не лучше, чем после кислого молока. И это уже другая культура.

М.Х. Ладно, двинемся дальше, а напоследок поделюсь с тобой еще одним смыслом терминов интолерантность и толерантность, который мне перед командировкой к тебе подарила Лидия Семина. Оказывается, в переводе с английского первое слово означает... никогда бы не догадался... фундаментализм, а второе - индугенция! Есть над чем подумать, не правда ли?

Итак, насколько я понимаю, к распределению ответственности в социальном плане вы уже приступили, создав в гимназии «Универс» Парламент, Сенат и прочие механизмы самоуправления. А в экспертизе оценок, если я правильно понимаю, вы по-прежнему ориентируетесь на научные критерии, в том числе на рекомендации академиков от педагогики.

Б.Х. Легче всего списать на них, но мне ближе другое объяснение. В традиционной школе педагог, как я уже тебе говорил - самая тревожная профессия. Учитель - что солдат: любая проверка его знаний и умений нарушает его самочувствие. Не случайно солдаты больше двух лет не служат, а у тех, кто в армии задерживается, понимание становится стереотипным, о мышлении и говорить не приходится.

«Продвинутый» ученик перестал видеть в педагоге самого авторитетного специалиста в его учебном предмете. Если же принять метод распределенной ответственности за оценку, учитель еще и статуса - профессионально последнего инструмента - лишится, после чего совершенно обоснованно может потерять работу и профессию. Как, заметь, и вузовский преподаватель.

Вот тебе очередная история, имеющая отношение к обсуждаемой нами теме. В начале перестройки студенты нашего факультета разработали стратификацию, предложив критерии четырех уровней студенческих статусов. На первый они поместили тех, кто поступил в университет ради получения диплома. Если по ходу занятий такой студент полностью выполняет учебный план, то на выходе из университета мы обязаны выдать ему полноценный диплом. Этим документом утверждается, что молодой специалист прослушал определенные учебные курсы в соответствии со стандартом и может быть допущен к профессиональной работе. Диплом западного университета допуском к должности в профессиональном цехе

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ

- автоматическим, прямым и единственным - не является. Он означает лишь то, что имярек владеет некой суммой знаний, а что он умеет, должны оценить компетентные специалисты в данной области, выдав соискателю сертификат соответствия. Поэтому наши выпускники, оказавшись на Западе и желая быть принятыми в солидную фирму, сдают кучу дополнительных экзаменов.

М.Х. Недавно профессор Евгений Сабуров, объясняя смену образовательной парадигмы в мире, сказал, что раньше была принята теория человеческого капитала: человек вкладывал ресурсы в получение знаний, о чем и свидетельствовал диплом. Ее автор был удостоен Нобелевской премии. Сегодня же «вмоде» теория нового нобелиата - теория фильтров, согласно которой диплом есть лишь сигнал - знак работодателю - об активности студента в годы учебы. С точки зрения Сабурова, это ведет или уже привело к дискредитации знаний и кризису культуры.

Б.Х. Не согласен, новый статус диплома, на мой взгляд, знания никак не дискредитирует. Смысл его в том, что обладатель его будет допущен к самостоятельной практике после того, как докажет, на каком уровне он умеет применять полученные знания. При этом в традиционной системе высшего образования есть много смешного, если не сказать нелепого. Например, если студент выбирает специализацию в начале третьего курса, до того, как успеет прослушать необходимый для будущей профессии цикл лекций и пройти необходимую практику, то о какой специализации можно говорить?

Но что предложили наши студенты? О первом статусе я уже сказал. На второй могут претендовать те, кто самостоятельно движется в образовательном пространстве. Третьему соответствуют студенты, которые помимо обычных лекций и семинаров выбирают для себя руководителя той или иной мастерской и включаются в состав исследовательских или проектных команд, самостоятельно выполняя часть общей работы. Наконец, четвертый уровень - это те, кого мы называем экстернами, кто занимается по индивидуальным образовательным программам. Они не только сами составляют свой учебный план, но и определяют, где и у кого будут получать те или иные необходимые им знания: какие-то в Красноярске, какие-то в Питере и даже в Гамбурге.

М.Х. Любопытная стратификация. Неужели она была принята?

Б.Х. Ее провалили преподаватели из коммунистов - не по партбилету в кармане, а по мировоззрению. Провалили по очень простой причине. Научных исследований, независимо от наличия научной степени, они не ведут, предложить студентам хоть что-то, что привлекло бы внимание уни-

КОНФРОНТАЦИИ

верситетов или фирм, дающих гранты ради реализации стоящей идеи, не могут, авторитета у студентов не имеют, и потому не видать им их больше, как своих собственных ушей. Разве что студентов первого уровня. Но если принять такую стратификацию, сколько их останется?!

Сегодня с этой идеей носятся двое моих новых студентов, одного из них ты видел на семинаре. Я их, как могу, урезониваю: ребята, к истории надо относиться трепетно. Подумайте, изменилось ли у нас с тех пор, как вы предложили свою стратификацию, хоть что-то? Появились ли новые ресурсы? И что из того замысла можно реализовать? На мой-то взгляд, ситуация стала даже хуже, потому что люди, ту идею поддерживающие, разбежались кто куда.

М.Х. Ваши преподаватели в точности повторили демарш медиков, в свое время заваливших идею свободного выбора пациентами поликлинических врачей с процентной оплатой в соответствии с количеством больных.

Б.Х. Такая защитная реакция присуща любой профессии, в структуре которой имеется инстанция, претендующая на диктат, на вменение обществу своих правил игры: я такой - и вам такими быть надлежит! В Советском Союзе исключительное право оценивать своих

коллег было даровано всем академиям и творческим союзам. В момент создания, скажем, академии медицинских или педагогических наук, союза писателей или архитектуры их организаторы, автоматически получая звания академиков и руководящие должности, то есть статус «выдающихся» ученых и творцов, тут же становились неприкасаемыми и выстраивали барьеры для идущих следом претендентов, готовых посягнуть на появившуюся кормушку. Академика же никто оценить не может. Заметь, у Фрейда сертификата на психоанализ не было...

Тот же социальный контекст у государственной программы толерантности. Стоило ее объявить, как появилась масса «специалистов», которые, прослышав об открывшемся финансировании, предлагают себя в качестве ее адептов. В точности, как Дон Базилио: «вы дайте денег мне, а я вам все устрою!» Они с ходу, прослушав один лекционный курс, «готовы» преподавать психологию, сексологию, валеологию, черта лысого. Но предложи им хоть одного человека научить быть здоровым или преодолеть реальный конфликт, как они начинают шуметь: мы - преподаватели конфликта, а не конфликтологи, мы теоретики, а не практики. Мол, тренер по баскетболу не обязан играть как Сабонис. Но это - очередная подмена, очередное передергивание, манипулирование, понятное обывателю. Про какое умение мы говорим? Что его конституирует? Если человек умеет

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ
КОНФЛИКТ _____ 105

решать задачи, то он и раньше умел это делать. Тренеру не надо играть, как Сабонис - тренеру надо других научить играть так же.

М.Х. Не хочешь ли ты сказать, что преподаватель конфликтологии не умеет разрешать практический конфликт, а учитель математики - по аналогии - не умеет решать задачи?

Б.Х. Именно. Однажды мы провели эксперимент, предложив преподавателям русского языка написать диктант, и зареклись...

М.Х. Где?

Б.Х. Не скажу. Впрочем, это было давно, в первые перестроечные годы. Ректор предложил, мы и провели - среди преподавателей и старшекурсников университета. И все стало ясно. Они ведь задачки, предлагаемые детям, могут решать потому только, что у них есть решебники с последовательностью действий и ответами. Сколько раз мы наблюдали одну и ту же картину: ученик обращается с затруднением к учителю, тот спрашивает: покажи, где? и тут же лезет в решебник. А отбери его у него?..

Однажды я предложил учителям математики такую задачку. Мужик продал лошадь за 7 тысяч, потом купил лошадь за 8, продал ее за 9 тысяч, потом купил за 10 и продал за 11. Вопрос: получил ли мужик прибыль и если получил, то сколько? Учителя мучались час. Знаешь, что они делали? Расписали лошадей и деньги по бумажкам и стали ими обмениваться... Чтoб я так жил! И только один из них ничего не писал и ни с кем не обменивался. Спрашиваю: Леша, ты почему задачку не решаешь? А он отвечает: задачи не вижу! Он оказался единственным из всех, кто знал, что такое математическая задача.

Так что не все так просто. Особенно в тех областях, которые в нашей стране не были предметом серьезного изучения, понимания, практики, скажем, в области коммуникации, формирования критического мышления, разрешения конфликтов, налаживания поли- или межкультурных форм жизни. Ужас в том, что не ставшие умелыми учителя «готовы» уже сегодня все это пре-по-давать! Они готовы преподавать право, хотя у них напрочь отсутствует правовое мышление. Они считают себя вправе решать правовые задачки, вычитывая ответы... из кодексов! Но допустимо ли, чтобы кто-то назначал другим делать то, что не умеет делать сам?

М.Х. Пару месяцев назад мне довелось присутствовать на пресс-конференции, организаторы которой с гордостью рассказывали о новом учебном курсе, который уже распространяется по стране и, со слов авторов, с увлечением принимается подростками. Представь, содержание 12 уроков, после которых сдается зачет, сводится к тому, чтобы научить подростков... свободе! Ни больше, ни меньше. А как иначе определить якобы

КОНФРОНТАЦИИ

руемое умение в любой, тем более сложной жизненной ситуации принять решение, за которое несешь ответственность, или «овладеть» мужеством сказать «нет», противопоставив себя коллективу?

Мне поначалу показалось это замечательной инновацией. Но, чем больше вопросов задавали авторам журналисты, тем больше сомнений закрадывалось. Прежде всего, можно ли научиться самоопределяться на уроке, где по типу деятельности ученику рациональнее угадать «правильные» ответы и получить зачет? По свободе!.. И все же, несмотря на, скажу так, экстравагантность новации, журналисты даже в острых вопросах проявили максимум уважения к авторам, а те отбивались, как партизаны. А точку в пресс-конференции поставил вопрос, оставшийся без ответа: могут ли ученики проявить свободу выбора, отказавшись от этих ваших уроков? имеют ли они право вам сказать «нет, не хочу»?..

Б.Х. Скорее всего, нам предлагают очередную маниловщину. В лучшем случае, если удачно срежиссировать ситуацию, на таких уроках можно приоткрыть дверь в мир, зацепить за живое, побудить размышлять, хотя для этого не нужно 12 занятий и уж тем более зачета. Но это же типичный учительский миф: большинство учителей убеждены, что их предмет существует исключительно на уроке, хотя он живет, извини за тавтологию, в человеческой жизни. И уметь вводить действительность внеклассной, внешкольной жизни в предмет - высочайшее педагогическое искусство. Если учитель им владеет, то у детей появляется осмысленность происходящего, их действия обретают нормальный прагматический смысл. Иначе это все, согласен с тобой, для проформы, чтобы зачет получить. Это как сказать детям: учись, чтобы быть умным. А он и так умный - в общении со сверстниками.

КНИГА 1. МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ ИЛИ ДА ЗДРАВСТВУЕТ КОНФЛИКТ
107

Вместо послесловия

Расшифровывая в Москве диктофонные записи, я то и дело грустно вздыхал: в очередной раз не доспросил, в очередной раз не договорили... А успокаивал я себя тем, что это, скорее всего, было недостижимо изначально. И еще тем, что читатель, которого задела за живое взгляды красноярского психолога и педагога, имеет реальную возможность, если ему захочется, продолжить, хотя и заочно, беседы с Борисом Иосифовичем Хасаном, мысленно включившись в наши с ним дискуссии.

Матвей Хромченко

Красноярск-Москва

КНИГА

Б.И.Хасан П.А.Сергоманов

Разрешение конфликтов и ведение переговоров

Подготовка педагогов в области гражданского образования

«Демократическое устройство общества весьма несовершенно, но это лучшее из того, что у нас есть...»

У. ЧЕРЧИЛЬ

Поступок следует за мыслью, но горе нам, если он ее обгоняет.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вступая в новое тысячелетие, мы наблюдаем очередной быстро раскручивающийся виток социальных изменений во всех странах мира. Проходящая научно-техническая революция запустила глобальный процесс становления информационного общества. Растет миграция активной рабочей силы. Границы, которые еще недавно сдерживали ее, рушатся. Интенсивно перемешиваются культуры и языки. Возникающие при этом конфликты заставляют задумываться о средствах создания

предсказуемой социальной обстановки, без чего невозможно решение неотложных глобальных экологических и экономических задач, встающих перед всеми странами взаимозависимого мира. Сегодня люди как никогда раньше озабочены поисками путей «устойчивого развития» для всего человечества². В этих условиях все чаще обращают внимание на общее образование.

1 «Информационное общество» приходит на смену «индустриальному обществу» подобно тому, как индустриальное в свое время сменило «аграрное общество». Главное различие – в интенсивности процессов. Для становления традиционного аграрного общества потребовались тысячелетия (немало людей в мире и сегодня живут по его законам). Становление индустриального общества заняло всего несколько столетий (во многих странах процесс индустриализации продолжается). Информационное общество зарождается на наших глазах поразительными темпами и в глобальном масштабе. Подробнее о процессах информатизации образования и об их развертывании в России смотри [3].

2 Вспомним резолюции, принятые руководителями всех стран на Всемирных экологических саммитах в Рио-де-Жанейро, Токио, Берлине.

110

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

тельную школу как главный инструмент устойчивых и управляемых социальных изменений, созданный современным обществом за последние два века в ходе индустриальной революции. Именно в школе общество может целенаправленно готовить своих будущих членов для цивилизованного решения стратегических задач социального развития.

Гражданское образование сегодня

Гражданское образование, подготовка к жизни в современном обществе, изучение общественного устройства (обществоведение) традиционно рассматриваются как непременная часть общего образования. Тем не менее связанные с этим вопросы попеременно то оказываются в центре внимания общества, то отодвигаются на периферию.

В 90-х годах XIX века революционер-экстремист, а затем крупнейший политолог своего времени Л.А.Тихомиров писал: «Под влиянием разочарований революционного века в Европе и Америке сильно распространяется отрицательное отношение к политике. Были времена, когда лучшие люди считали политическое искусство всемогущим и были вполне уверены в возможности организовывать рассчитанным искусством сильные и счастливые государства. В передовых странах Запада эта вера ныне исчезла до такой степени, что лучшие люди с идеалами и убеждениями все более устранились теперь от политики, которая все более захватывается исключительно «профессиональными» политиками»¹. Однако спустя всего несколько десятилетий в активную политику втягиваются миллионы. В России свершается революция, провозгласившая своей целью построение справедливого общественного устройства на основе достижений политической и экономической науки. Перед школой выдвигается задача «подготовки активных и сознательных строителей коммунистического общества». Российская общеобразовательная школа становится одним из основных общественных институтов, призванных «формировать нового человека».

Попытка реализации коммунистической идеи не увенчалась успехом. Перед российской школой, которая 70 лет выстраивалась под выполнение определенного социального заказа, вновь встала задача переосмыслить содержание гражданского образования. Немедленно появились учеб.

1 Тихомиров Л. А. Единоличная власть как принцип государственного строения. . М.: Трим, 1993. . с. 28.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ¹¹

ники и пособия, где коммунистическая идеология объявлена ошибочной, а рыночная экономика и государство, построенное на принципах представительской демократии,

провозглашаются единственным достойным примером для всех времен и народов. Для давно привыкшего распознать политическую трескотню и пропагандистскую ложь российского общества это означает одно - мало что изменилось. Учебные материалы и методические статьи по основам демократии в современной России не редко пишут философы и обществоведы, которые еще недавно издавали труды по научному коммунизму, а стиль и скрытое содержание¹ новых учебников и методических пособий по обществоведению во многом совпадают со стилем и скрытым содержанием учебников по научному коммунизму:

- обучение преимущественно ориентируется на передачу фактической информации;
- ценностные утверждения предлагаются в декларативной форме; -учебный процесс не ориентирован на получение школьниками опыта практической жизни в качестве сознательных и активных граждан демократического общества.

По своей методической основе новые курсы гражданского образования очень схожи со старыми курсами по изучению государственного устройства и права. Главное отличие в том, что факты оцениваются по-иному: раньше учили, что справедлива диктатура пролетариата; теперь учат, что справедлива многопартийная система². А качественное изменение воспитательной системы, ее переориентация на формирование сознательных носителей идей и практик современной демократии идет крайне медленно.

Одна из проблем в том, что гражданское образование на практике часто отождествляют с подготовкой к функционированию в существующем обществе, ограничивая такую подготовку простой индоктринацией. Ученики узнают о законах и правилах поведения, принятых в современном обществе, слышат моральные наставления. Им повествуют о демократии, не требуя активного действия, решения постоянно возникающих проблем. Так выстраиваются привычные всем курсы обществоведения. Они включают в себя получение сведений об основных политических процессах.

1 Подробнее о скрытом содержании образования смотри ниже.

2 За недолгую, но бурную историю советской школы учителя и учащиеся неоднократно сталкивались с подобной ситуацией. Это хорошо описано в повести Э.В.Брагинского и Э.А.Рязанова «Убийство в библиотеке», где Иван Грозный расправляется с автором школьного учебника, президентом «Академии школьных наук», который дважды менял свою оценку роли опричнины в русской истории.

112

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ценностях, в которых может и должен участвовать член данного общества, а также знакомство с утверждениями о безусловном превосходстве общественного устройства своей страны. Методы изучения таких курсов берут свое начало в формальном религиозном образовании, имеют вековые традиции и опираются на хорошо известные штампы. С точки зрения этих методов, природа рассматриваемого общества не очень существенна. Именно поэтому даже в период холодной войны методические подходы к изучению обществоведения в СССР и США имели много общего. Занятным эпизодом иллюстрирует это обстоятельство И.Д.Фрумин: «В качестве примера некритического формирования образа «отца-основателя» я привел известную историю о том, как маленький Володя Ульянов, будучи в деревне Кукушкино, разбил графин и, не желая обманывать, сознался в этом родителям. В ответ американские коллеги, смеясь, рассказали мне историю из американского учебника о том, как маленький Жора Вашингтон сломал вишневое дерево и, не желая обманывать, тоже повинился перед родителями»¹. Не удивительно, что приобретаемые таким образом знания часто оказываются формальными, а молодые граждане не всегда в состоянии ответственно участвовать в решении сложнейших проблем современной развивающейся демократии.

Педагоги давно осознали эту проблему. Джон Дьюи еще в начале века призывал превратить школы в «лаборатории демократии». Он предложил философию образования

(экспериментализм), которой педагоги восхищаются (но редко пользуются) и поныне. Посетив Россию в 20-е годы, Джон Дьюи оценил эксперименты советских педагогов как зримый прообраз школы будущего². Работа Джона Дьюи о демократизации школы стала классической педагогической философией³, однако в течение десятилетий мало что отвечало этим идеям в повседневной практике работы реальной образовательной системы. Образовался разрыв между тем, что теоретики образования считали желательными целями образования, и тем, что действительно делала массовая школа.

Общественные изменения можно сравнить со снежной лавиной. Что бы лавина сошла, недостаточно одного снегопада. Снег накапливается слой за слоем, и, когда все условия складываются благоприятно (температура, вес накопившихся слоев, обледенение поверхности), лавина об.

1 И. Д. Фрумин. Введение в теорию и практику гражданского образования. . Красноярск :Крас. ноярская краевая организация общества «Знание» РФ, 1998.

2 Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. . New York, NY: New Republic Inc., 1929.

3 Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. . New York, NY: the Macmillan Company, 1957.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 113

рушивается вниз. Общественные системы достаточно инерционны и устойчивы, а любые изменения возможны лишь в те моменты, когда система относительно нестабильна. Сегодня такая нестабильность налична. Ситуация изменилась, пора существенных сдвигов в образовательной системе наступила. На пороге информационного века сложились все условия, которые необходимы для радикального изменения в подготовке будущих граждан. «Третья волна» Тоффлера нас уже захлестнула. Человечество погружается в «информационный век», начинает новый виток своей эволюции.

Говоря об информационном веке, мы имеем в виду не только и не столько распространение новых информационных технологий. Изменение гораздо значительнее, и оно касается самих способов нашей жизни и работы, растущего понимания взаимозависимости в окружающем мире. Известный философ В.С.Библер пишет по этому поводу: «Современная научно-техническая революция... означает, что основная форма человеческой деятельности (даже в сфере непосредственного производства) должна протекать как деятельность самоустраемленная, деятельность свободного времени, в малых динамических группах сосредоточенная... Делом человека оказывается коренное культурное изменение самих основных форм деятельности и мышления. Индивиды осуществляют здесь (даже в сфере материального производства) свое общение не как «частички винтики» единого «совокупного» работника, а как отдельные одинокие люди, замкнутые на свой строй мышления, в контексте всеобщей индивидуальной деятельности и информации»².

Педагоги уже давно слышат о «третьей волне». Но многие полагают, что информатизация образования - это еще одна реформа, каких немало переживала школа. Мы свыклись с мыслями о «вечных ценностях» образования, о том, что школа - самый стабильный общественный институт. Вспомним, однако, что современная школа появилась как результат общественных изменений, вызванных жизнью (пользуясь метафорой Тоффлера) «второй волной». Легкомысленно полагать, что новая волна не будет иметь таких же драматических последствий для системы образования, как и две предыдущие. И эти изменения не количественные, а качественные.

1 Макроконтраст происходящих изменений достаточно полно описан в работах футурологов, которые стали весьма популярны в последней трети XX века (см., например, Toffler, A. The Third Wave. . New York, NY: Harper and Row, 1978). Хорошее изложение этих идей дано в статье Пинского А.А. Мотыга, Конвейер, Компьютер. // «Первое сентября», от 25.12.99г.

КОНФРОНТАЦИИ

ственные. Речь не просто о том, что электронный мультимедийный учеб. ник¹ или Интернет заменят существующие учебники. Традиционный учеб. ник, породивший современную массовую школу, обещает исчезнуть также, как он когда-то появился, а сама школа может принципиально измениться.

В этой связи стоит вспомнить, что современная демократия также яв. ляется детищем «второй волны» и качественно отлична от древних де. мократий. У нас есть все основания полагать, что современное демокра. тическое устройство общества тоже ожидают изменения (например, пря. мая демократия, возможно, придет на смену современной представитель. ской демократии). Перед школой встала непростая задача: подготовить новых граждан к жизни в мире «третьей волны», устройство которого мы не до конца себе представляем, подготовить их к жизни в демократичес. ком обществе, элементы которого нам трудно вообразить.

Понимание неизбежности перемен пришло уже не только к футуроло. гам, философам и политикам. Оно осознается и в среде педагогов многих стран, которые ищут пути решения стоящих перед ними задач. Эти пробле. мы, например, обсуждались на представительной международной конфе. ренции в Красноярске летом 1998 года². Доклады педагогов из Франции, Германии, России, США и других стран отражали широкий спектр проек. тов по обновлению гражданского образования. И хотя представленные проекты различались по своей направленности, все участники конферен. ции сошлись на том, что пришла пора качественно обновить содержание гражданского образования, перейти от «передачи знаний» о современной демократии к «обучению жизни» в демократическом обществе. Как писал Марк Керзон, «...демократия - это прямой эфир, а не демонстрация запи. си заранее подготовленной передачи. Мы должны учить демократии так, чтобы ученики могли попробовать ее сами. Подобно тому, как при изуче. нии физики нельзя обойтись без занятий в лаборатории, нельзя изучать де. мократию, только рассказывая о ней. Чтобы учиться демократии, учени. ки должны участвовать в демократической жизни»³. Все больше педагогов понимают: чтобы остаться живой, демократия, как и всякий социальный

1 Недавно на рынке появился новый продукт - «Электронная книга» (Birkerts, S. Portable Musings?// Atlantic Monthly, September 10, 1998). Это прототип электронных учебных мультимедиа.материалов будущего. Вне зависимости от того, нравится он нам или нет, учителям придется его освоить, как они уже осваивают компьютер и Интернет.

2 Гражданское образование в информационный век: сборник материалов международной конференции. . Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание» РФ, 1998.

3 Gerzon, M. Teaching Democracy by Doing It // Educational Leadership, Vol. 54, No 5, February, 1997.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 115

контекст, должна быть каждый раз заново воспроизведена и проинтерп. ретирована новыми членами общества. У нас есть:

- элементы формального содержания, которые должны быть заново прочитаны;
- элементы содержания, которые требуют «конструктивистского» ос(воения (которые нуждаются в переинтерпретации);
- активное гражданское действие (в условиях реального окружения), которое, собственно, и делает демократию живой. Потребность в демократии растет. Замечательно, что это ответ не

столько на пожелания педагогов, сколько на глобализацию экономики, повышение

требований к личности и усложнение жизни, вызванные ста. новлением информационного общества. Эта потребность ясна, безош. бочна и срочна. Чтобы адекватно ответить на этот вызов, школе как ни. когда нужны педагоги, способные практически решать непростые задачи современного гражданского образования.

Проект по разработке учебных материалов для подготовки педагогов

Весной 1999 года объединенный авторский коллектив, включающий в себя специалистов в области психологии и педагогики из Красноярска и Москвы, при поддержке Британского Совета приступил к разработке пакета учебных материалов для подготовки педагогов. тренеров в облас. ти гражданского образования. Цель проекта - методически оформить ре. зультаты поисков и разработок авторов, накопленные ими за прошедшие годы, опыт многочисленных мастерских по повышению квалификации учителей. Этот опыт показал, что сравнительно просто передать учителям (и администраторам) набор соответствующих знаний о государственном устройстве, экономике, праве и т.п. Много труднее - помочь формирова. нию сознательной активной позиции учителя, оснастить его инструмен. тами для проектирования собственной деятельности развития гражданс. кой компетентности самих педагогов и администраторов образования.

Курсы гражданского образования сегодня уже преподаются во мно. гих школах. Формальное содержание этих курсов, как правило, не встре. чает трудностей у учителей, а для его освоения достаточно краткосрочно. го семинара. Ввести новый небольшой по размеру учебный предмет в школьное расписание - тоже достаточно обычная задача для школьной

116

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

администрации. В результате у руководителей образования появляется соблазн ввести в школах соответствующие курсы и немедленно провозг. ласить, что подготовка «активного строителя демократического общества» успешно началась. Благое намерение побыстрее решить сложнейшую со. циальную задачу, как всегда, устилает дорогу в другую сторону. Введен. ные таким образом курсы, как правило, не достигают намеченной цели, а лишь создают в обществе иллюзию, что школа взялась за решение по. ставленной задачи¹.

Сегодня все понимают, что жить в гражданском обществе - нелегкое дело. Имея потребности, надо признавать и учитывать потребности дру. гих. Имея права, - признавать и учитывать права других. Видя существен. ные отличия образа жизни других людей, - принимать их. Здесь требует. ся и понимать язык другого, и уметь приходить к согласию, и коопериро. ваться для достижения общих целей. Все эти способности не появляются у человека «естественным образом». Их приобретение дается нелегко даже в тех обществах, которые имеют долгую историю демократического уст. ройства. Тем более непростым делом является воспитание этих способ. ностей в России, где тоталитаризм - сравнительно недавнее прошлое. Наи. вно думать, что все это можно «сформировать» в рамках отдельно взятого учебного курса. Для того чтобы ценности гражданского общества были приняты каждым человеком и стали его личными ценностями, необхо. дим такой социальный контекст образования, где ребенок ежедневно, еже. часно получает подтверждение высокой значимости и актуальности этих ценностей.

Школа как общественно.государственный институт впитывает и от. ражает то социальное устройство, в котором она существует. Учитель как профессионал, владеющий соответствующими педагогическими техни. кой и знанием, может лишь отчасти влиять на этот процесс. Поэтому в школах необходимы не столько специальные учебные курсы «граждано. ведения», сколько создание соответствующих условий, которые способ. ствуют постижению и принятию ценностей гражданского общества, спо. собов совместного существования людей разного возраста, разного пола, разных национальностей и верований, разных характеров. Для этого каж. дому учителю независимо от того, что она или он преподает, важно быть

1 Гражданское образование - это далеко не просто отдельная учебная дисциплина, что

хорошо понимали еще работники отделов пропаганды и агитации правящей коммунистической партии, которые ставили перед школой задачу «формирования нового человека». Попытки ограничить область гражданского образования «граждановедением» - либо показатель педагогического невежества, либо «сознательное вредительство», попытка решать свои частные задачи, прикрываясь заботой об общественном благе.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 117

гражданином, умелым в повседневном гражданском поведении. Причем эта умелость должна быть достаточно очевидной нашим ученикам. Всякий раз, когда мы рассказываем и показываем им новые способы решения различных задач (в том числе и учебных), всякий раз, когда мы берем на себя смелость и ответственность ставить оценку за то, как наши ученики справляются с нашими заданиями, нам следует помнить, что они тоже граждане и вправе ставить нам свои оценки за нашу умелость.

Подготовить педагогов к такой работе - непростая задача. Ее решение требует фактически смены жизненной позиции, естественной для целого поколения учителей. Это хорошо понимали и понимают участники проекта. Но начинать эту работу надо. Практика переподготовки работающих педагогов показала, что участники тренингов и семинаров, как правило, с благодарностью принимают соответствующую позицию, сетуют, что традиционное педагогическое образование не включает в себя освоения необходимых для этого компетенций.

Пакет учебных материалов по гражданскому образованию

Действительно, подготовка студентов - будущих педагогов к реализации программ гражданского образования в вузах серьезно отстает от раз. вернувшихся в последнее время программ переподготовки педагогов в этой области. Имеющиеся материалы устарели и в лучшем случае ориентированы на одну узкопредметную модель гражданского образования. Сюда можно отнести распространившиеся в последние годы новые курсы по политологии и праву для высших учебных заведений. Отсутствуют учебные курсы, ориентированные на реализацию межпредметного и институционального подхода к гражданскому образованию, на развитие гражданской компетентности будущих педагогов.

Все это происходит на фоне того, что высшее педагогическое образование в целом испытывает острый дефицит нового поколения учебных материалов. Особенно это касается таких областей, как воспитание, новые методы преподавания гуманитарных дисциплин, современная педагогическая техника. Редкими в программах подготовки педагогов остаются практикумы и тренинги таких социальных умений, как понимающая коммуникация, разрешение конфликтов и др. Содержание курсов методики во многих педагогических вузах и сегодня не многим отличается от ана. логичных курсов двадцатилетней давности. Современные виды техники

118 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

работы учителя (педагогические технологии) и разработки в области методики изучения гуманитарных дисциплин, которые интенсивно ведутся в последнее десятилетие и в России, и на Западе, практически не используются при подготовке будущих педагогов. В результате выпускники педагогических университетов приходят в школу не подготовленными к решению задач ее демократического обновления. Ясно, что без трансформации высшего педагогического образования соответствующая трансформация практики работы школы невозможна. Разработка и распространение учебных курсов, помогающих готовить будущих педагогов в области демократизации школы и гражданского образования, - одна из наиболее актуальных сегодня задач. Вкладом в решение этой задачи и должен стать пакет учебно-методических материалов, подготовленных в рамках нашего проекта. Авторы хорошо понимают, что для эффективной подготовки учителей, которые захотели бы стать носителями полноценного

граждан. ского образования, сегодня надо сделать очень много. И это вряд ли мож. но сделать в рамках одного двухлетнего проекта. Скорее, это похоже на многолетний проект, разрабатывать который предстоит всему педагогическому сообществу. Как же это сделать практически?

Возможное решение - подготовка пакета вариативных учебных материалов, каждый из которых вполне особенен, в существенной степени самодостаточен, но скреплен общей гражданской позицией автора с другими материалами пакета. Мы предполагали, что общность гражданской позиции задаст общее и в содержании отдельных учебных курсов, и - а это, с нашей точки зрения, главное - в методах учебной работы со студентами. Содержание курсов лишь отчасти фиксировано в учебных текстах. Важнейшая часть содержания «нарисована» на методах учебной работы, зафиксирована в педагогической технологии, в том, как, собственно, проводятся занятия со студентами. Пакет курсов - это не только теоретический, но и хороший практический аргумент в пользу возможности существенных сдвигов в деле гражданского образования в нашей стране уже сегодня.

Как бы ни хотелось инициаторам и участникам настоящего проекта исчерпывающе решить задачу создания нового содержания для обучения будущих педагогов, они хорошо понимают, что разработка исчерпывающего набора учебных курсов, охватывающих все аспекты подготовки студентов в области гражданского образования, - задача слишком амбициозная. Более того, такой набор может существовать лишь потенциально. Актуально он всегда неполон. Что именно должно входить в него в каждый конкретный момент, могут решить только сами педагоги, ведущие

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ¹ 19

соответствующие занятия, коллективы соответствующих кафедр, взявшие на себя ответственность за профессиональную подготовку будущих учителей. Все, что могут сделать здесь участники настоящего проекта - поделиться своим опытом, методическими наработками, учебными текстами и методическими разработками.

Состав пакета

Состав пакета материалов, подготовленных в ходе двухлетнего проекта, определился двумя обстоятельствами:

- желанием авторов «покрыть» основные области профессиональной подготовки учителей в сфере гражданского образования, как мы его понимаем;
- опытом и интересами авторского коллектива проекта.

В результате нам в той или иной мере удалось охватить три аспекта этой проблемы: общепедагогический, инструментальный и методический.

Общепедагогический аспект сравнительно полно рассмотрен в курсах:

- Демократическое образование: теория и практика (И.Д.Фрумин);
- Поликультурное образование (А.А.Сыродеева);
- Скрытые реальности школьной жизни (И.Д.Фрумин);
- Правовое пространство школы (А.Н.Тубельский). Инструментальный аспект представлен четырьмя курсами:
- Разрешение конфликтов и ведение переговоров (Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов);
- Кооперация в учении (А.Ю.Уваров);
- Критическое мышление (Е.А.Ходос);
- Педагогическая поддержка ребенка (Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин). Методический аспект представлен тремя курсами:
- Методика преподавания курсов «человековедения» в школе (Б.И.Хасан, А.В.Дорохова);
- Проблемно-рефлексивный подход к построению курсов обществознания в школе (В.В.Башев, И.Д.Фрумин);
- Социологические исследования в образовании (Н.В.Никитина). Перечень этих курсов мог бы быть существенно шире, однако их подготовка требует весьма много времени и достаточно изощренной методической

проработки. Будем надеяться, что в будущем этот перечень за. метно расширится.

Мы сознательно не включили в предлагаемый пакет курсы, связан. ные со специальной предметной подготовкой учителей: экономика, по. литика, право, обществоведение и т.п. С одной стороны, таких курсов под.

120

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

готовлено уже достаточно много и их создание не связано с преодолен. ем существенных педагогических трудностей. С другой стороны, мы стре. мились сконцентрироваться на собственно педагогических аспектах под. готовки будущих учителей в области гражданского образования. Эти ас. пекты сегодня наименее проработаны и сравнительно слабо представле. ны в учебно.методической литературе.

Каждый из курсов по.своему уникален. Вместе с тем все они отвечают некоторым общим принципам, выработанным в авторском коллективе:

- Каждый курс имеет интерактивный характер и предполагает, что в ходе его изложения широко используются дискуссии, проектные раз. работки, самостоятельные исследования студентов.

- Общее предметно.тематическое содержание курсов составлено как комплекс взаимодополняющих областей (дисциплин), что обеспечи. вает условия для достижения общей гражданской компетентности уча. щихся.

- При разработке содержания курса и методов учебной работы авторы следовали деятельностному подходу. Существенная часть содержания курсов представлена не в виде «знаний о ...», а в виде способов дей. ствия.

- Материал каждого из разработанных учебно.методических пособий является общим и для преподавателя (учителя), и для студента (уче. ника). Учебный материал, методическая составляющая и «хрестома. тийная» часть (материалы для чтения, упражнений, самостоятельной работы и т.п.) собираются вместе под одной обложкой создаваемого учебного пособия. Тем самым демонстрируется принципиальное ра. венство позиций участников учебного процесса, неприемлемость ма. nipуляций всех видов.

- Излагаемые в пособиях методические рекомендации ценны не в де. тализации, а как каркас, с помощью которого авторы пытались намекнуть на некоторый инвариант. Авторы не ожидают, что следующие за ними преподаватели будут воспроизводить детали. Они будут воспроизво. дить инвариант, интерпретируя его в соответствии со своей культу. рой, пониманием и применительно к своей конкретной ситуации. Для нас важен именно каркас (инвариант), в то время как наполнение, конкретные ситуации в ходе изучения курса могут постоянно изме. няться.

- В современном образовании естественно выделяются два контекста: - традиционный (который уже стал нормой). И здесь не надо реф.

лексировать. Каждый раз, когда мы встречаемся с ситуацией, не вы.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ ±

ходящей за рамки традиционного контекста, надо и действовать тра.

диционно с заданным уровнем успешности; - нетрадиционный. Мы понимаем, что действия в этом контексте су.

ществуют (и существовали) всегда и всегда направлены на измене.

ние существующей парадигмы (традиционной ментальности педа.

гогов). В результате соответствующие действия всегда конфликтны.

Наша задача: каждый раз, когда мы встречаемся с этой ситуацией (а

она в наших курсах типична), делать этот конфликт культурным,

переводить его в продуктивное русло.

Педагогика - одна из авторских версий прочитывания жизни. То, что изучает педагогика - это всегда прецедент. Поэтому, при разворачивании методики изучения предлагаемых курсов авторы стремились, как пра. вило, воспроизводить следующую схему:

- демонстрировать студентам их собственный стереотип сознания;
- сталкивать эти стереотипы с реальной ситуацией;
- выделять ситуации из жизни школы и предлагать учащимся строить свою собственную деятельность.

Коль скоро наша задача - сменить парадигму педагогического сознания, предлагаемые учебные пособия нельзя просто дать прочитать студентам (или преподавателям). Их надо «проиграть» в реальной жизни учебной группы. Отсюда ясно, почему авторы считают принципиально важным использование активных методов обучения - дискуссий, игровых процедур, проведение исследований. Соответствующая учебная работа должна постоянно опираться на личный опыт студентов: собственный опыт ученичества, опыт первых педагогических проб.

Как пользоваться материалами пакета

В идеале эти учебные курсы должны использоваться как единый пакет, на основе которого может быть выстроена специализация по гражданскому образованию. Но возможно и частичное использование предполагаемых учебных материалов в качестве отдельных специальных курсов.

Включение учебных курсов по гражданскому образованию в учебный план наиболее целесообразно на том этапе, когда, с одной стороны, уже изучены основные теоретические курсы в области педагогики и социальных наук, с другой стороны, студенты уже проходили педагогическую практику и имеют некоторый опыт педагогической деятельности.

Важной особенностью каждого курса является то, что он не только оснащает будущего педагога необходимыми средствами профессиональной деятельности, способствуя становлению у него гражданских ценностей.

122 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

тей, но и дает ему возможность проводить соответствующие занятия с детьми и создавать необходимые условия в классе и школе для становления таких ценностей и опыта у детей.

Педагогические вузы могут по-разному использовать данный пакет. Возможно включить его целиком в учебный план, объем часов позволяет сделать его основой новой специализации - педагог гражданского образования или специальной магистратуры - магистр гражданского образования. Возможно использовать каждый материал отдельно как спецкурс для студентов различных факультетов или объединить 2.3 спецкурса. В таком случае наиболее целесообразным авторы считают взять по одному курсу из каждой вышеназванной группы. Любой вариант использования предлагаемого пакета, по мнению авторского коллектива, послужит позитивным преобразованиям как высшего педагогического, так и общего среднего образования.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ
123

А.Ю.Уваров, Б.И.Хасан

Предисловие

Человек победит! Человека?

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

57 лет назад британским специалистом по организационной психологии Маргарет Фоллет была предпринята попытка коренным образом изменить отношение исследователей к конфликту. Она предложила по-смотреть на конфликт как на явление, в котором есть и положительные функции [1]. Тем самым было обозначено приближение конца конфликтотобической эпохи. Буквально до начала девяностых годов эта традиция тем не менее была господствующей.

Страх перед конфликтом, как и любой другой страх - плохой советчик. И если опираться на него как на главное основание практики конфликтования, то понятно, почему мы

получили то, что получили. За много веков так называемого культурного бытия мы по-прежнему имеем в качестве самого убедительного аргумента в любом споре демонстрацию или применение силы. Все искусство конфликтования по-прежнему сводится к умению победить противника. В этой связи Р.Акофф и Ф.Эмери замечают: «Любопытной чертой нашей цивилизации является то, что повышение нашей эффективности в конфликтах посвящено значительно больше исследований, чем сотрудничеству. Способность к эффективному поведению в конфликтах не подразумевает способности эффективно осуществлять сотрудничество. Такая неравномерность в распределении научных усилий и ресурсов порождает наше умение более успешно вести войну, чем вершить мирные дела» [2].

Понимание и обсуждение природы конфликтофобии - отдельная задача, решая которую, мы можем открыть много полезных и нелицеприятных фактов. Однако уже сейчас необходимо признать, что она имеет экзистенциальные корни и старательно поддерживается традицией и установками жизни современного человека.

124

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Тот факт, что всякая победа над другим человеком оборачивается не разрешением противоречия, а воспроизводством конфликта, тоже не является новостью [см., например: 3; 4]. Без сомнения, идея Маргарет Фоллет состояла в том, чтобы продвинуть исследователей и практикующих психологов к новому взгляду на проблему конфликта не как феномена, а того, что в нем воплощается.

Однако поворот произошел несколько в другую сторону. Начала активно оформляться так называемая конфликтология как самостоятельная, преимущественно техническая дисциплина [см., например: 5; 6; 7].

Не имея ничего против такой синтетической области знания (тем более что достаточно давно мы сами указывали на то, что понимание конфликта требует полипредметного подхода [8]), заметим, что движение пошло по пути технологизации самого процесса конфликтования. Большую популярность получили работы по переговорам и медиации [9]. Терапия конфликтных переживаний разделила пальму первенства с организационными формами взаимодействия конфликтующих сторон. Еще немножко и практическая психология теснейшим образом свяжется с процессуальным правом. И это было бы замечательно, если бы при этом четко удерживался путь технологического обеспечения содержательных преобразований. Но у нас есть опасения, что также, как право по большей части занято самообслуживанием, а не разрешением противоречий в право вой форме, и конфликтологии уготована та же участь.

Конфликт - всего лишь форма, в которой мы можем явить себе противоречие для того, чтобы попробовать его разрешить. При этом важно, конечно, не забывать, что форма должна быть специально организована, чтобы должным образом сработать. Мы же до сих пор принимаем форму за саму сущность и при этом надо заметить, до сих пор не научились с ней (формой) обращаться, т.е. как раз организовывать и соответственно интерпретировать. Но, по-видимому, потому и не научились, что не различаем, где форма, а где то, что в ней представлено. Отсюда множество иллюзий. Самой распространенной из них является представление о возможности победы одного человека над другим. С этой иллюзией тесно связано самое стойкое заблуждение человека о том, что совершенствование оружейной оснащенности - синоним человеческого могущества. Или иными словами - силен тот, кто вооружен. Поэтому отношение к конфликтам со времен М.Фоллет развивалось как преодоление страха перед конфликтом через овладение техникой и завоевание ресурсов. Предполагалось, что оснащенность психотехническими приемами поведения в межличностных

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 125

(межгрупповых и т.п.) конфликтах и есть путь овладения конфликтом, но не тем, что в

нем представлено.

На наш взгляд, это был необходимый период на пути преодоления кон. фликтобоязни. Действительно, важно попробовать всерьез заняться, бук. вально увлечься конфликтами вместо того, чтобы их избегать. Если не име. ешь карты, остается сесть в лодку и посмотреть, куда течет река. Однако нам кажется, что этого увлечения уже с избытком. Весь мир самозабвенно на протяжении веков «играет» в войну с непроходящей надеждой на выигрыш.

Нет, мы имеем в виду другое увлечение. Важно было попробовать по. ложить конфликт на предметный столик, чтобы разглядеть не только его собственное устройство, но и то, что через него, как через особый инст. румент, нам явлено.

Надо сказать, что не так.то просто ухватить именно эту функцию кон. фликта - формально.инструментальную. Противоречие очень тщатель. но спрятано в упаковке конфликта. А упаковка, в свою очередь, выглядит либо весьма страшно, либо весьма привлекательно, а чаще всего - соче. тая в себе оба эти качества. Как это ни парадоксально, но никого уже не удивляет любопытство человека к жестокостям, катастрофам и ко всему, что заставляет ужаснуться. В этой связи, как бы критически не относиться к психоанализу, но именно З.Фрейд и его последователи предприняли самые плодотворные попытки понимания этого человеческого парадок. са. Но разве в самых убедительных своих рассуждениях психоанализ ука. зывает нам приемлемый путь? (См. письмо З.Фрейда А.Эйнштейну «Почему война?» [10].) И тема эта далеко не исчерпана.

Мы имеем дело с достаточно очевидной теперь амбивалентностью, которая, будучи доведена до крайности, представляет прелюбопытней. ший диапазон: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом, приводящего к избеганию, до самозабвенного увлечения конфликтом же (см., например, все виды спортивных едино. борств, игры в войну, детективный жанр, триллеры и т.п.).

Между этими крайностями лежит (как всегда - истина посередине) уже многими замеченная, но пока еще не достаточно отрефлектирован. ная, относительно новая стратегия, которая заключается в использова. нии конфликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Т.е. обеспечивающая поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конф. ликтной формы) разрешения. Поэтому, например, переговоры только тогда плодотворны, когда они являются не замаскированной под времен.

126

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ное согласие формой борьбы, а позволяют вскрыть с помощью их участ(ников те подлинные противоречия, которые привели к столкновению.

Мы нисколько не хотим умалить необходимости ведения перегово. ров по известным правилам, необходимости разработки технологий и техник посредничества и арбитража. На наш взгляд, самое важное в том, что мы теперь называем конфликтной компетентностью - это умение разобраться, насколько точно в оформляемом в переговорном процессе конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом про. цессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения, всякий эф(фективный переговорный процесс - это совместная исследовательская работа его участников. Причем эта работа может иметь и, мы думаем, должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с от. крытиями для участников действительных противоречий их жизни.

Вопросы для размышления:

1. Какие тезисы из вышеизложенного текста Вы считаете ключевыми для рассмотрения конфликтной проблематики?
2. Какие положения вызывают у Вас желание присоединиться, а какие, наоборот, Вы бы не разделили?

Источники:

1. Follet M. Dynamic Administration. - London, 1942.

2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Советское радио, 1974. - с. 199.
3. Filley A. Resolution of conflict: Ethics good loser //Conflict and human interaction. - USA: Congeal/Hunt publishing company, 1976. (Перевод на русский язык см.: Бюллетень клуба конфликтологов, 1991. Вып. № 2).
4. Хасан Б.И. Парадоксы конфликтофобии. Философская и социологическая мысль. - Киев, 1990. № 6.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. - М.: «Юнити», 1999.
6. Дмитриев А.В. Конфликтология. - М.: «Гардарики», 2000.
7. Конфликтология / Под ред. А.С.Кармина. - СПб., 1999.
8. К разработке прикладной психологии конфликта // Методологические проблемы оснований науки. - Киев: Наукова думка, 1986.
9. Алешина Ю.Е. Проблемы теории и практики медиации // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии. Сб. трудов АН СССР ИНИОН. - М., 1991.
10. З.Фрейд. Почему война? // В кн. Психоанализ. Религия. Культура. Ре. несанс. - М., 1992.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 127

Введение

Мы любим, чтобы наш внутренний голос доносился до нас извне.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

- Каковы основные признаки нового отношения к конфликтам?
- Что означает конфликтная компетентность в этом новом подходе?
- Действительно ли школьное образование - наиболее адекватное «место» для формирования конфликтной компетентности?
- Что мешает формированию конфликтной компетентности?

В течение последних лет мы довольно регулярно проводим курсы по повышению конфликтной компетентности для педагогов и психологов школ и вузов в рамках группы проектов по гражданскому образованию. Основными задачами этих курсов мы считаем:

- преодоление стереотипов негативного отношения к конфликту (преодоление страха перед конфликтом);
- формирование основных навыков анализа конфликтных ситуаций;
- формирование навыков организации и проведения переговоров для разрешения конфликтов в условиях школы.

Одна из особенностей наших программ состоит в том, что мы пытаемся не столько предоставить учителю методы работы с детьми, сколько сработать на личностное и профессиональное развитие самого учителя. Мы исходим из допущения того, что в области разрешения конфликтов важно не только многое знать и понимать, но и, очевидно, уметь.

Главные трудности и особый интерес представляет работа именно со взрослыми, социально, а иногда и профессионально уже достаточно компетентными людьми. Дело в том, что за каждым человеком стоит очень богатый личный опыт участия в различных конфликтах и соответствующих переживаний. Этот опыт, конечно же, сформировал определенное отношение. Мы точно знаем, что в абсолютном большинстве случаев эта установка негативная.

128

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Тот факт, что участники программ и слушатели курсов изъявляют желание пройти переподготовку, вовсе не свидетельствует о действительной готовности к самоизменениям и уж тем более к отказу от ряда устойчивых и, казалось бы, вполне очевидных стереотипов педагогической деятельности.

Возникают вопросы: насколько мощно укоренена традиция силового преодоления препятствий; не фатален ли уже этот стереотип для взрос. лого, профессионально сформировавшегося человека; возможно ли, не нарушив общих профессионально важных установок, преодолеть один из самых древних стереотипов социального поведения?

К обоснованию подхода

Мы можем признать, что в последнее время конфликтная проблема. тика вошла в состав изучаемой в педагогическом образовании, а курсы конфликтологии становятся такими же модными, как и психотерапевти. ческие (см.: [1; 2; 3]). Однако большинство авторов, посвящающих свои работы этой проблеме в школе, основное внимание уделяют исключи. тельно межличностным отношениям, возникающим по поводу образова. ния и как бы рядом с ним, не затрагивая при этом ядерных характеристик образовательного процесса. Совершенно замечательно то, что почти не заметно авторов, которые бы продолжали прямо пугать конфликтами учителей и учащихся, как это было еще совсем недавно. Мы же полагаем, что учитель всегда является как минимум неременным участником особого конфликтного процес. са, а в хороших случаях - и конструктором, и организатором учебных (образовательных) конфликтов.

Если мы всерьез признаем противоречивый характер процессов уче. ния.обучения, то следует всерьез обсуждать именно конфликтную компе. тентность как базовую характеристику эффективной учебной и, шире, об. разовательной коммуникации.

Противоречивый характер образовательных процессов обусловлен целым «букетом» противостоящих интересов, требующих согласований. Это и детско.взрослая событийность, и отношения в связи с оценивани. ем.самооцениванием, и учебная и социальная успешность.неуспешность, и т.п. Разумеется, такая богатая противоречивость порождает множество конфликтов, разрешение которых и составляет собственно учебный и в целом образовательный процесс. Но, в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет, будет зависеть от того,

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 129

насколько педагог оснащен способами работы с конфликтом, т.е. от его конфликтной компетентности.

При этом мы должны прежде всего различать:

1. Такое воплощение в конкретных ситуациях этих противоречий, ко. торое можно условно назвать естественными конфликтами, т.е. слу. чающимися независимо от нас.
2. Наряду с ними мы можем специально конструировать (искусственно создавать) такие конфликты, в которых удерживаются учебные (об. разовательные) противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения учебных результатов и образовательных эффектов.

Теперь определимся, что мы пока в самом общем виде называем кон. фликтами.

Конфликт - это такая специфическая организованность деятельно(сти, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения.

Отсюда следует, что для педагогической конфликтной компетентнос. ти существуют два уровня:

- первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощен. ного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;
- второй предусматривает умения проектировать необходимые для до. стижения учебных результатов конфликты, конструировать их непос. редственно в ситуациях учебного взаимодействия; владение спосо. ми организации продуктивно ориентированного конфликтного по. ведения участников ситуации.

И в дополнение к сказанному нужно непременно добавить, что для педагога особенно важным является умение формировать конфликтную компетентность как способность учащегося. Это обстоятельство требует особого внимания, т.к. учащиеся являются

самыми придирчивыми и внимательными экспертами именно в области педагогической конфликт. тной компетентности.

Что входит в содержание конфликтной компетентности

Полагая, что конфликтная компетентность является одной из важней. ших характеристик педагогического профессионализма, мы рассматри. ваем ее как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной ком. петентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возмож.

130

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. В самом общем виде мы можем определить конфликтную компетентность как умение удер(живать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способству(ющей его разрешению.

При проведении занятий с педагогами для повышения их конфликт. ной компетентности мы исходим из нескольких главных положений:

1. В современной конфликтологии общепризнано, что переговоры яв. ляются одной из наиболее эффективных форм разрешения противо. речий. Переговоры как распространенная жизненная реальность со. здают необходимость и важнейший контекст кооперации и сотруд. ничества. Содержание кооперации, задаваемой противоречиями: ре. бенок.взрослый; ученик.учитель; руководитель.подчиненный; учи. тель.родитель и т.п., может стать реальной основой школьных сооб. ществ, ориентированных на высокое качество жизни.

2. Обучение будущих педагогов, переподготовка и повышение квали. фикации действующих в области разрешения конфликтов и ведения переговоров могут происходить в условиях, когда участники получа. ют позитивный опыт самостоятельного анализа конфликтных ситуа. ций, их проектирования и конструирования в учебных условиях.

Условия работы с курсом

Курс выстроен как практикум, предназначенный для апробирования и последующей личной систематизации участниками навыков анализа конфликтных ситуаций, распознавания их разновидностей; навыков ве. дения переговоров для разрешения противоречий; навыков проектиро. вания и конструирования продуктивно ориентированных конфликтов для достижения эффектов развития.

Предполагается, что способ организации занятий соответствует их содержанию. Т.е. тренер (ведущий) обязательно сам выступает как сторо. на в определенном конфликте, а также ведет и организует переговоры с участниками практикума.

Какое место в учебном плане и графике может занимать курс?

Курс рассчитан для 8.го или 9.го семестра, т.е. для студентов, у кото. рых появился опыт педагогической практики: практики проведения уро. ков, практики организации внеурочной жизни детей. Это могут быть экс. курсии, походы, проекты совместной деятельности и т. п. Чем более богат педагогический опыт студента, тем более эффективным будет курс.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ ^

Какая подготовка необходима студентам для освоения программы курса?

В программе курса предполагается работа с описанием разных кон. фликтных ситуаций. Письменное оформление позволяет более жестко схватывать структурные и динамические характеристики конфликта и тем самым производить более очевидный учебный эффект. Интерпретация си. туаций в модельных представлениях о конфликте составляет значитель. ную часть курса, она является значимой при поиске варианта решения кон. фликта, при выработке соглашения в переговорах. Поэтому авторы курса в работе опираются на навыки студентов в описании и интерпретации межличностных отношений

и индивидуальных, внутренних переживаний. Для работы с конфликтами необходимо умение видеть ситуацию в целом, учитывать и свое мнение, и мнение другого участника (оппонента). Необходимо удерживать как собственные основания и интересы, так и основания и интересы партнера по переговорам. Таким образом, студенты, проходящие курс, должны иметь способность встать не просто на точку зрения другого, но удерживать в своем видении конфликтной ситуации видение другого. Обыденный опыт не позволяет проявить такую способность и, как правило, закрепляет эгоцентрическую позицию в конфликте.

При обсуждении школьных конфликтных ситуаций, с одной стороны, важно понимать школу «изнутри», т.е. иметь опыт участия в жизни школы, а с другой стороны - важно понимать школу как организацию со специфической культурой, т.е. иметь опыт рефлексии школьной жизни. В этом отношении нам кажется важным видение студентами «скрытых реальностей школьной жизни» [4], тех формальных и неформальных норм поведения и отношений членов школьного сообщества, отдельных групп и группировок, которые определяют процессы принятия решений, школьную коммуникацию, общую атмосферу. Это обстоятельство является важным, поскольку образует контекст и корректность поведения педагога с техническими навыками разрешения конфликтов и ведения переговоров. Простой перенос переговорных технологий в школу без учета ее контекста является для нас неудачным примером обучения.

Практикум предполагает работу в малой группе, поэтому важно, чтобы студенты уже имели навыки общения - построение обратной связи с собеседником, слушание, интерпретация высказываний собеседника, задавание вопросов, построение ситуативных высказываний и т.п.

Студенты ко времени прохождения курса также должны изучить базовые гуманитарные университетские курсы: философию, культурологию,

132

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

право, социальную психологию, психологию развития, возрастную психологию, социологию, антропологию (философскую), историю отечества, историю культуры и т.д.

Кроме того, важно, чтобы студенты имели опыт работы с детьми в современной школе или временном детском коллективе (лагере). Важно иметь этот опыт в описаниях (дневники педагогической практики, отчеты о педагогической практике и т.п.).

Источники:

1. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
2. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. - Рига. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1997.
3. Лукашенко О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
4. Фрумин И.Д. Тайны школы. - Красноярск, 1998.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 133

Методические рекомендации к проведению курса

Глубину произведения можно имитировать темнотой стиля.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Предварительные замечания

Курс по жанру может быть проведен как тренинг с вводными небольшими лекциями и отработкой практических навыков анализа конфликта, поведения в конфликте и навыков ведения переговоров. Мы предлагаем использовать в нем известные преимущества малых учебных групп: динамические эффекты (групповая сплоченность, ценностно-ориентационное единство, идентификация с группой, групповое влияние), пространственную организацию (общее контактное поле - круг, прямой контакт

студентов (face.to.face contact), работу в микрогруппах. Это означает, что количество студентов в группе желательно не более 12-18 человек. План и временная организация занятий могут быть построены исходя из этих соображений.

Один из возможных вариантов общей логики и пошаговой последовательности занятий отражен в Таблице № 1. Курс можно разворачивать как определенную последовательность совместных действий преподавателя и студентов. В этом варианте каждый шаг начинается с постановки общей задачи (совместного действия), которую необходимо решить. Совместное действие выстраивается так, что в результате его осуществления достигаются предварительно определенные результаты, которые фиксируются также совместно.

134 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Таблица 1 Общая пошаговая последовательность практикума

1. Ожидания.
2. Теоретическая лекционно-семинарская часть занятий: понятийный аппарат и схемы описания и анализа конфликтов.
3. Анализ случаев: введение представлений о моделях разрешения конфликта.
4. Семинарские занятия: особенности нового подхода к проблеме конфликта с использованием игровых процедур.
5. Игра «Переговоры в школе»: обнаружение стереотипов конфронтации.
6. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров.
7. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой.
8. Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднения.
9. Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров.
10. Обсуждение результатов практикума.

В Таблице № 2 отражена та же последовательность практикума, но при этом отмечены общие организационно-содержательные характеристики каждого шага. Описано, в чем состоит совместное действие (цель шага), в чем состоят действия преподавателя и действия студентов, а также результат каждого шага. Фиксация результатов каждого шага является важной составляющей работы и относится к способам оценки и обратной связи о продвижении в работе.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

135

Таблица 2

Методическая последовательность занятий

Название шага	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
1	2	3	4	5
1. Ожидания	Соотнесение ожиданий, знакомство	Оформление ожиданий	Оформление ожиданий	Сформулированы ожидания и цели
2. Понятийный аппарат	Лекции, семинары, освоение	Предъявление теоретического	Изучение теоретических	Овладение языком описания.

описания конф. ликта	базовых единиц описания и понимания феномена и проблемы	материала, организация дискуссий по проблематик е	подходов, участие в дискуссиях, занятие позиций	ния и анализа конфликтов
Анализ случаев: введение пред. ставлений мо. делях разреше. ния конфликта; особенности нового подхода к проблеме конфликта; возможны вводные игровые процедуры из ч. 3 Курса	Выделение структурных, о сценарных и динамически х характеристи к конфликта	Содержание вопросов и процедуры	Интерпретац ия ситуации точки зрения вопросов	Оформление с общей схемы анализа
	Прояснение нормативных представлени й о модели как о процессе	Сообщение о моделях Предъявлени е специфическ их характеристи к	Прояснение представлени й о моделях Оценки и позиционное	Представлен ие о трех базовых и четырёх допол. нительных моделях
	Обсуждение преимуществ и ограничений конструктив но. продуктивно го подхода	конструктив но. продуктивно го подхода	самоопредел е. относитель. но нового подхода, соотнесение с традицией	Расширение позиционног о диапазона и представлени я о возможности реализации конструктив ных стратегий
Игра «Перегово.	Обнаружени е	Организация	Игра рефлекс.	и Оформление

ры в школе»:	стереотипов	игры и ее	сия	представлени й о собственных
обнаружение	конфронтаци и	обсуждения		
стереотипов конфронтаци и				стереотипах разрешения
Введение	Различение	Оформление	Прояснение	конфликта Оформленны е
представлени й о	представлени й о	признаков	представлени й,	представлени я о
технологии	процессах	стереотипа	составление	технологии
переговорног о	конфронтаци и и	конфронтаци и и	базы признаков	переговоров как

136

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

1	2	4	5
процесса	сотрудничес ва.	противопоста в.	о процессах о процессе
Тренировка	Представлен ие	ление признакам	конфронтаци и и
переговоров	переговоров как	сотрудничес ва.	сотрудничес ва.
Использован ие	технологии	Введение	Уяснение
методическог о	сотрудничес ва	представлени й о	представлени й о
материала		технологии	технологии
из ч. 3 Курса		переговоров	переговоров
	Проба техноло. гически органи. зованных пере. говоров	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирован ие студентов на новый опыт	Проба техноло. гически органи. зованных переговоров
Введение	Освоение	Организация	Прояснение
представлени й о	формуляров	сообщения и	представлени й о
подготовке к переговорам	подготовки	обсуждения	процессе подготовки
Тренировка переговоров с подготовкой			
	Проба полного цикла переговор. ного	Организация пробы и ее обсуждение,	Проба техноло. гически органи. зованных
			Опыт перегово. ров с установкой на

	процесса	мотивирован ие студентов на новый опыт	подго. товки перего. воров	сотрудниче. и ство, включая подготовку
Введение представлени й об анализе переговоров Тренировка анализа перего. воров через затруднения	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение схемы анализа через затрудне. ние	Опыт примене. ния схемы анализа
	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирован ие студентов на новый опыт	Проба схемы анализа	Опыт примене. ния схемы анализа
Введение представлени й об организации переговоров (посредниче. ство) Тренировка организации переговоров Использован ие материалов ч. 3 Курса	Прояснение особой роли посредника	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение основных задач посредника и техник его работы	Представлен ие об основных задачах посред. ника и техниках его работы

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

137

На начальном этапе важно задать контекст практического применения знаний и опыта студентов, приобретаемых на занятиях. Этот контекст важен как для самих занятий, так и вне их - на уроке в школе, на улице, дома, в неформальной обстановке с детьми. Это создает атмосферу, при которой знания и навыки, осваиваемые на практикуме, расцениваются студентами как общие для всех, универсальные. Это, в свою очередь, создает предпосылки серьезного образовательного эффекта и перестройки социального поведения студентов. Очень важными являются ожидания преподавателя. Они должны

быть сформулированы ясно, в простой форме и иметь отношение к социальному поведению студентов, к их на. выкам общения и взаимодействия. Процесс обсуждения ожиданий на практикуме желательно строить как первую пробу переговоров, и в его итоге должно появиться явное или не. явное соглашение о работе между преподавателем и студентами. Согла. шение должно быть достигнуто по узловым моментам практикума: теме (как ее интерпретировать и понимать), программе (что нам предстоит), целям (чего мы хотим), расписанию (когда мы будем заниматься), оце. ниванию (как будет оцениваться работа) и нормам (каким нормам мы будем следовать в работе).

1	2	4	5
Обсуждение результатов практикума	Проба процедур и техник посредничес кой работы в переговорах Выделить эмоциональн о значимые результаты, изменения в представлени ях и знаниях, изменения в поведении участников	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирован ие студентов на новый опыт Организация рефлексии	Проба процедур и техник работы посредника Рефлексия опыта работы на практикуме Сформулиро ван. ные результаты (индивидуаль ные и группо. вые)

Часть 1. Конфликт

1.1. Понятие и феномен конфликта. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект)

С того момента, когда человек встал на ноги, он не может обрести равновесия.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Что имеют в виду, когда говорят: «это конфликт»?
2. Какие смыслы вкладывают в содержание понятия «конфликт»?
3. В каких отношениях находятся такие понятия как «противоречие» и «конфликт»?
4. Можно ли представить себе разрешение конфликта без разрешения противоречия?

Если определять временные рамки оформления проблемы конфликта как относительно самостоятельной, то необходимо, по.видимому, начинать с работы Георга Зиммеля «Конфликт современной культуры» [1]. Разумеет. ся, и до нее были серьезные работы, так или иначе посвященные конфлик. ту (см., например, К. фон Клаузевиц, 1834 [2]; Г.Гегель, 1840 [3]), но в книге Г.Зиммеля впервые предпринята попытка рассмотреть конфликт как сис. темное и необходимое явление культуры в целом, а не как предмет отдель. ного

научного знания.

«Как только жизнь возвысилась над чисто животным состоянием до некоторой духовности, а дух, в свою очередь, поднялся до состояния культуры, в ней обнаружился внутренний конфликт, нарастание и разрешение которого есть путь обновления всей культуры.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 139

... Скрытый смысл упомянутой эволюции заключается в том, что жизненная стихия, беспокойная в своем вечном движении, ведет постоянную борьбу с продуктами собственной деятельности, отверделыми ее остатками, противясь ее напору. Но так как ее внешнее бытие может осуществиться лишь в определенных формах, то весь этот процесс представляется нашему сознанию как процесс зримого вытеснения старых форм новыми. Непрерывная изменчивость содержания отдельных культурных явлений и даже целых культурных стилей есть осязаемый результат бесконечной плодovitости жизни, но одновременно и манифестация того противоречия, в каком неизменно находится вечное становление с объективной значимостью и самоутверждением форм. Жизнь движется от смерти к бытию и от бытия к смерти».

[Г.Зиммель с. 494.495]

Следующий заметный шаг - работы З.Фрейда и его школы. Это была попытка положить конфликт как основание - генератор психического вообще. Тем самым создавалась традиция, согласно которой, конфликт между инстанциями личности утверждался в статусе источника активности, а его качества - как характеристики индивидуальной жизни в ее общем и частном генезе.

«Психоаналитический конфликт - это противоположность противоречивых требований внутри субъекта. Конфликт может быть явным (например, конфликт между желанием и нравственным требованием или между двумя противоречивыми требованиями) или же скрытым. В последнем случае конфликт искаженно выражается в явном конфликте, прежде всего в симптомах, нарушениях поведения, в трудностях характера и пр. Психоанализ считает конфликт основой человеческого существа, причем в различных смыслах: это конфликт между желанием и защитой, конфликт между различными системами или инстанциями, наконец, Эдипов конфликт, при котором происходит не только взаимное столкновение желаний, но также и их столкновение с запретом».

Ж.Лапланш, Ж..Б.Панталис [4, с.213]

Дальнейшие подходы более всего эксплуатировали понятие межличностного, межгруппового (имея в виду в том числе и большие группы) конфликта как социального феномена (см., например, Дж.Бернард, Р.Дарендорф, Л.Козер и др.[5; 6]).

«Социальный конфликт можно определить по-разному. В целях нашего исследования условимся считать, что социальный конфликт -это борьба за ценности и притязания на статус, власть и ресурсы, в ходе которой оппоненты нейтрализуют, наносят ущерб или устраняют своих соперников. Это рабочее определение представляет собой лишь отправную точку исследования. Нас интересуют скорее функции, а не дисфункции социального конфликта, то есть те его последствия, которые служат усилению, а не ослаблению адаптации и приспособляемости конкретных социальных отношений или групп. Социальный конфликт отнюдь не представляет собой только «негативный» фактор, ведущий к разрыву и распаду, он может выполнять ряд определяющих функций в группах и межличностных отношениях».

Л.Козер [6, с.32]

140

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Наряду с социологическими и психологическими определениями следует специально отметить группу представлений с позиции формальной логики или теории игр. В этом подходе конфликт выглядит как метаявление, абсолютно связанное с максимизацией

выигрыша, минимизацией проигрыша в условиях равно значимых альтернатив (см., например, А.Ра. попорт, Р.Акофф, Ф.Эмери и др. [7; 8]).

«Заметив, что его эффективность страдает от поведения другого лица или что его собственное поведение уменьшает эффективность другого лица, ин. дивид может либо удалиться из данного конфликтного окружения, либо, ос. таваясь в нем, изменить свое поведение. Если он ограничивается поиском способов действий, минимизирующих нежелательные для него последствия поведения другого лица, то принято называть такой подход теоретико.игро. вым и говорить, что индивид ищет решения конфликта. В этих случаях игра используется как представление или модель конфликтной ситуации».

Р.Акофф, Ф.Эмери [8, с.198]

Современный интерес к проблематике конфликта настолько велик, что попытка хотя бы приблизительно полно изложить имеющиеся в ли. тературе определения заняла бы слишком много места, поэтому тем, кто специально интересуется всем многообразием подходов и дефиниций, мы рекомендуем обратиться к библиографии [Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов].

Вместе с тем все эти подходы, несмотря на их разнопредметные ос. нования и, отсюда, существенно различающиеся языки описания, род. нит достаточно ясно выраженное представление о конфликте:

1. как о явлении, случающемся с человеком (людьми), т.е. таком фено. мене, который происходит необходимо.неизбежно и несет на себе отпечаток негативизма;
2. как о явлении, имеющем однозначно линейный характер (предпоч. тение.отвергание, победа.поражение, выигрыш.проигрыш).

Не будет преувеличением заметить, что, несмотря на многочислен. ные исследования зарубежных авторов и множественные описания конфликта, мы ничтожно мало преуспели в разрешении противоречий как внутриличностного плана, так и разного масштаба социальных.

Понимая важность адекватного описания явления, при всем множе. стве попыток, отметим, что практически все исследователи обращают внимание на внешнюю - феноменальную и внутреннюю - не явную сто. роны конфликта; на его типологические характеристики, связанные с масштабом столкновения, особенностями участвующих сторон и их ин. тересами; на динамические характеристики.

Мы специально хотим отметить, что самым важным в понимании и описаниях конфликта является его связь с тем противоречием, выразите.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ [^]

лем которого он по сути дела является. Собственно говоря, это обстоя. тельство является ведущим, поскольку назначение конфликта в том и со. стоит, чтобы так представить противоречие, чтобы привлечь именно те ресурсы и в том объеме и порядке, которые приведут к его (противоре. чия) разрешению.

Отсюда - уточнение данного нами ранее в самом общем виде рабо. чего определения:

Конфликт - это такая специальная организованность взаимодей(ствия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения пред(ставленного в столкновении противоречия.

Источники:

1. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Избранное. Т.1. Филосо. фия культуры. - М.: Юристь, 1996.
2. Клаузевиц К. О войне. - М.: Госвоениздат, 1934.
3. Гегель Г. Эстетика. Т. 1. - М.: Искусство, 1968.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.Б. Словарь по психоанализу. - М.: Высшая школа, 1996.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: ПИТЕР, 2000.
6. Козер Л. Функции социального конфликта. - М.: Идея.пресс, 2000.
7. Rapoport A. Conflict in Mak.Made enviroounment. - Baltimore, 1974.

8. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. - М.: Сов. радио, 1974.

1.2. Структурное описание конфликта

И смиренная рубашка должна соответствовать размеру безумия.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Почему возникает вопрос о структуре конфликта?
2. Какие элементы входят в структуру и каков смысл их иерархического строения?
3. Чем, кроме феноменальных характеристик, отличаются внутренние и внешние конфликты?

142

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Особенность современной ситуации в подходах к конфликту и его описаниям состоит в кризисе монопредметных попыток. Становится все более очевидно, что никакая предметная область, ни социология, ни психология, ни математика не в состоянии «ухватить» и достаточно оперативно описать в своем языке это явление.

Этот кризис, по-видимому, пользуясь выражением Л.С.Выготского, вошел в открытую фазу, так как появились попытки критически пересмотреть общую теорию конфликта (см., например, Хасан Б.И., 1986 [1]; Дружинин В.В. и кол., 1989 [2]; Лефевр В.А., 1991 [3]). Анализ этих попыток приводит к мысли, что выход из кризиса современной конфликтологии связан с необходимостью разработки и построения целостной полной структуры конфликта, включающей три уровня:

1. основание столкновения, т.е. то противоречие, актуализация которого является нам конфликт как феномен;
2. действительность столкновения, которая представляет собой взаимодетерминированные действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления, элиминации и др.;
3. метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия, межличностных отношений участников, аутоотношения субъекта конфликтного действия, ожиданий и т.д.

Только реконструкции на всех трех уровнях описания могут представить полную структуру и динамику конфликта. Такой подход имеет смысл как практико-ориентированный, поскольку назначение конфликта состоит в том, чтобы через его разрешение произошло снятие актуализированного в нем противоречия.

Проблема, однако, состоит в том, что каждый из этих уровней имеет свои языки описания, которые пока не интегрируются в целостную модель.

К этому обстоятельству можно прибавить еще одно препятствие - довольно устойчивое негативное отношение к конфликту, стремление дистанцироваться от него. Как бы удивительно это не выглядело, но мы по-прежнему, как справедливо замечает М.Дж.Смит, «...так же, как животные, прибегаем к универсальным для живого мира способам разрешения конфликтов: драке и бегству. Как и животные, мы нападаем или бежим друг от друга. Иногда это происходит не по нашей воле; иногда мы делаем это осознанно, иногда открыто; но чаще - в замаскированном виде. Но мы, однако, лишены клыков, острых когтей и той силы мускулов, которые позволяли бы нам столь же эффективно решать проблемы с позиции физической силы» [4, с.11].

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

143

По-видимому, задача оформляющейся сейчас конфликтологии и состоит в том, чтобы, преодолев сложившиеся стереотипы, традиционный страх и негативизм по отношению к феномену конфликта, построить такие языки описания, пользуясь которыми, можно было бы разрабатывать и применять эффективные психотехники.

Прежде всего, надо еще раз оговорить то обстоятельство, что здесь рассматривается конфликт не в его обыденном понимании, то есть как однозначно разрушительный тип

взаимодействия или переживания внут. реннего рассогласования.

Отойти от стереотипов обыденных представлений означает, прежде всего, отказаться от субстанционального отношения к конфликту. Такое отношение создает иллюзию, что конфликт как бы есть сам по себе, что в него можно попасть почти как в яму. Для обыденного сознания такой об. раз характерен и весьма распространен. В связи с этим распространено и переживание «попадания в конфликт».

Конфликт не существует, как вещь, независимо от нас. С ним нельзя столкнуться, как с другим человеком, на него нельзя натолкнуться, как на стенку. В него нельзя попасть, как в темную комнату, и т.д. и т.п. Конфликт - это одна из необходимых атрибутивных сторон. характеристик любого взаимодействия, как внешнего - с другим человеком, другими людьми (ин. теракция), так и внутреннего - с собой (интроакция). Вместе с тем не любое взаимодействие можно квалифицировать как конфликтное. Все за. висит от того, представляет ли какую.либо трудность его осуществление.

Если взаимодействие реализуется по известным схемам и с автомати. зированным привлечением имеющегося ресурса, мы не фиксируем его конфликтный аспект. Он просто не нуждается во внимании, так как кон. фликт разрешается как бы сам собой. Точно также мы не фиксируем опе. рациональный аспект любого действия. Он выступает как условие этого действия. Это ведь не значит, что его нет.

Любопытную картину пришлось наблюдать одному из авторов. Наверное, в опыте многих людей есть подобные случаи.

... В магазине продавец пытается объяснить покупателю. иностранцу харак. теристики и разницу в стоимости товара. Интересны изменения, которые происходят во взаимодействии, когда обнаруживается, что покупатель пло. хо понимает по. русски, а некоторые обороты, привычные для продавца, не понимает вообще. Сначала продавец некоторое время действует по инерции, затем замедляет темп речи, дополняет пояснения усиленной жестикულიцией и начинает говорить все громче и громче...

Комментарий. Понятно, что любая встреча внутренне противоречива, по. сколько ее участники имеют разные позиционные и индивидуальные инте. ресы. И чтобы привести к согласию эти интересы, встреча должна быть спе. циально организована. Использование во время встречи определенного ре.

144

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

сурса - общих правил торговли (для данного случая) и единого языка взаи. модействия - делает встречу ненапряженной вследствие автоматизирован. ного использования имеющихся адекватных ресурсов всеми участниками. В приведенном же примере один из участников не располагал согласованным ресурсом, что немедленно привело к напряжению и, соответственно, обна. ружению взаимодействия как конфликтного.

Но разве оно не было таким по сути, а не по характеристикам интенсивности?

Если для реализации взаимодействия необходимы какие.либо новые формы и/или имеющийся ресурс не удовлетворяет требованиям данного взаимодействия, мы фиксируем его как конфликтное. Оно просто пред. ставлено нам своей трудной, требующей внимания и особых энергетических затрат стороной. Иными словами, вопрос о появлении феномена конфликта связан не только со спецификой взаимных действий, но и с их интенсивностью. Существует такая граница в столкновении, когда вза. имодействие становится «видимым» и требует на себе специального со. средоточения. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия обычно и называют конфликтом.

Неправомерность отождествления конфликта исключительно с отяг. чающими взаимодействие характеристиками подчеркивал Л.Козер, кото. рый еще в 1956 году писал: «В то время как старшее поколение было в целом согласно с Кули в том, что «конфликт в любом его виде - это жизнь общества и прогресс берет свое начало в борьбе, в которой индивид, класс или институт стремится реализовать свою собственную идею добра», со. временное поколение социологов заменило анализ конфликта изучени. ем

«напряженностей», «трений» и психологической дезадаптации» [5, с.40].

Значит, независимо от качественных характеристик структуру конф. ликта составляют внутренние и/или внешние действия, образующие един. ство взаимодействия.

Отсюда конфликт - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаи(модетерминируют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого спе(циальной организации.

В качестве примера внутренних столкнувшихся действий более всего подходит ситуация выбора при равносильных альтернативах. Подобные ситуации замечательно описывают в своих эссе на тему завершения шко. лы наши ученики.

«...Самую большую трудность в настоящее время для меня представляет вы. бор между двумя возможностями:

1. Поступить в соответствии с давней мечтой в институт искусств и учиться петь. Для этого у меня вроде бы все есть: и голос, и внешние данные, и я уже не без успеха пробовала участвовать в конкурсах, но...

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 145

2. Поступить в соответствии с давней мечтой бабушки на юридический. Для этого тоже вроде бы немало есть: сравнительно неплохие знания в области общественных наук, в т.ч. права.

Если действовать по п.1 - это разрыв с родственниками, лишение матери. альной и моральной поддержки и туманные перспективы. Актерская судьба непредсказуема, а быть просто провинциальной певичкой в местной фи. лармонии - не очень привлекательно.

Если действовать по п. 2 - это спокойствие близких, материальное благопо. лучие, поддержка, но вместе с тем зависимость и плата мечтой за сытость».

Самым богатым «банком» образцов внутренних конфликтов является психоаналитическая литература и соответствующая практика.

Внешние и внутренние конфликты по своей структуре принципиаль. но не отличаются, но во внешнем конфликте действия, образующие един. ство взаимодействия, буквально принадлежат разным персонам или груп. пам, реализующим совокупное действие. Здесь важно обратить внимание на то обстоятельство, что внешние взаимодействия всегда имеют одно. временно и внутренний план и, следовательно, структуры таких конф. ликтов существенно сложнее и образуют как минимум два уровня.

Любопытный образец такой «двойной» структуры приводит Анатолий Берштейн.

«...(Я мог безболезненно срезать на улице «бомбошки» с австрийских мока. син безропотно подчинившегося моему вкусовому деспотизму паренька; мог дарить парфюмерный набор, снабжая подарок идиотскими гигиенически. ми комментариями; снимать дешевые самодельные перстни с пальцев, про. верить наличие носовых платков в карманах, придирчиво осматривать выб. ритый затылок и прилюдно высмеивать белые носки.) Я убеждал себя, что все это во имя него, что на «отца» не обижаются, что в конце концов, если это испортит наши отношения, все равно ему будет польза. Обида, казалось мне, пройдет, а дурновкусие будет посрамлено».

[6, с. 128]

Итак, структурное описание конфликта предполагает определение тех действий, индивидуальных или совокупных, внешних или внутренних (мыслимых), образующих конфликт как действительность. В свою оче. редь, любое действие представляет собой сложный акт, также имеющий свое структурное строение. Для того чтобы преобразующая активность получила свое воплощение во внешнем поведении или в мысли, необхо. димо потребностно.мотивационное основание. Поэтому в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними проти(воречивые основания этих действий. Например, отец и двенадцатилет. няя дочь обсуждают степень ее самостоятельности и при этом, понимает. ся, исходят из существенно различающихся картин подросткового возраста.

КОНФРОНТАЦИИ

ста. Без реконструкции этих картин структура данного частного конф. ликта будет, безусловно, ущербной.

В современных учебных пособиях по конфликтологии структуру кон. фликта предлагают понимать «как совокупность устойчивых связей кон(фликта, обеспечивающих его целостность, тождественность самому себе, отличие от других явлений социальной жизни, без которых он не может существовать как динамически взаимосвязанная целостная сис(тема и процесс» [7, с. 2 30].

Мы полагаем, что структурой, конечно же, определяется связность эле. ментов строения явления в целое. Вместе с тем мы не хотели бы путать, смешивать структурное, процессуальное и морфологическое описания, поскольку каждое из них задает специфическое отображение конфликта, что и требуется для качественного анализа. И только последующая «сбор. ка» образует целостную системную картину.

Источники:

1. Хасан Б.И. К разработке прикладной психологии конфликта// Метод. логические проблемы оснований науки. - Киев: Наукова думка, 1986.
2. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию кон. фликта. - М.: Радио и связь, 1989.
3. Лефевр В.А. Формула человека. Контурсы фундаментальной психоло. гии. - М.: Прогресс, 1991.
4. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. - СПб.: Речь, 2000.
5. Козер Л. Функции социального конфликта. - М.: Идея.пресс, 2000.
6. Берштейн А. Оставайтесь после уроков. - М.: АО «Акрон», 1997.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. - М.: «ЮНИТИ», 1999.

1.3. Функциональное описание конфликта

Человек с человеком от века ведут один монолог.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. В чем основные причины приписывания конфликтам негативных функций?
2. Каковы основные аспекты функционального описания конфликта, и в чем их практический смысл?

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 147

Конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, уста. новки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего раз. решения противоречие непременно должно воплотиться в действиях, в их столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет.

Поэтому можно утверждать, что предназначение и позитивная функ. ция конфликта в том и состоит, чтобы через него представлялась возмож. ность разрешать противоречия нашей жизни (об этом см. подробнее [1, с.60.63]).

Практически все исследователи конфликтов, начиная с К.Маркса и Г.Зиммеля, считали, что главной функцией конфликта является «обеспе(чение единства столкнувшихся сил (действий) в их стремлении к преодо(лению «любого дуализма, даже если оно достигается ценой уничтожения одного из участников взаимодействия» [Зиммель, 1956]. Однако позитив. ная функция довольно скоро отошла на второй план, а то и вовсе перестала замечаться, несмотря на постоянные напоминания наиболее пос. ледовательных и щепетильных исследователей.

Ведущее место в функциональном подходе заняла разрушительная, деструктивная функция конфликта как в изучении социальных конфлик. тов, так и в описаниях и

попытках терапии внутриличностных конфликтов. Самыми распространенными являются попытки сведения конфликта к психологическим проявлениям противоборства ущемленных в своих намерениях и интересах и поэтому испытывающих чувство неудовлетворенности и раздражения субъектов.

Такое устойчивое одностороннее представление, на наш взгляд, обусловлено явлением конфликтобоязни, своеобразной конфликтофобии, имеющей свои глубокие корни в жизни практически каждого человека. Интересно, что даже понимание несостоятельности, а главное непродуктивности подобных представлений не является достаточным основанием для формирования более адекватных представлений о функциях конфликта.

Примечательно в этом отношении довольно стереотипное противопоставление конфликтов и эффективного общения, которое приводит в брошюре с таким названием Е.Н.Иванова. Она, в частности, пишет: «Конфликты между людьми - явление обычное, а иногда они даже имеют положительное значение (выделение наше Б.Х., П.С.) [2, с. 60].

В общем плане возможность конфликта выступать в конструктивной функции обычно связывается с тем, что конфликт предотвращает «зас.

148

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

той» индивидуальной и групповой жизнедеятельности и стимулирует их движение. М.Дойч, например, указывал, что «позитивные последствия конфликта для отдельного человека могут состоять в том, что посредством него будет изжита внутренняя напряженность и канализирована фрустрация» [3, с.9].

Согласно М.Дойчу - автору одного из самых авторитетных на Западе пособий по разрешению конфликтов, деструктивным конфликт является в том случае, «если его участники недовольны исходом конфликта и чувствуют, что что-то потеряли». Если же все участники удовлетворены - конфликт конструктивен. Отличительной чертой - признаком деструктивного конфликта, предполагающего конфронтацию сторон, является тенденция к расширению и эскалации конфликтных действий.

Дискуссия о функциональных характеристиках конфликта перешла с теоретического на практический уровень с события, уже упоминавшегося нами в самом начале этой книги. Это было выступление Маргарет Фоллет с тезисом о том, что «если конфликта все равно не избежать, то давайте попробуем определить и использовать его полезные стороны».

Можно считать, что с этого момента конфликтология сделала серьезный шаг в своем развитии, не просто поставив под сомнение однозначно деструктивную функцию конфликта, но прямо указав на его позитивную роль и положительные следствия. Прежде всего, отмечались диагностические возможности конфликтов. «Их главным позитивным итогом, - пишет А.И.Донцов, - является необходимо происходящая в процессе конфликта объективация предметно-деятельностной основы межличностных коммуникаций. Такая объективация служит предпосылкой оптимизации функционально-ролевой структуры трудового коллектива и, как следствие, повышения эффективности совместной деятельности» [4, с.149].

На одном из интенсивных семинаров по разработке и согласованию образовательных программ, который традиционно проходит в начале учебного года в гимназии «Универс», выступила ученица 10-го класса с категорическим требованием от имени группы учащихся: «Исключить из планирования воспитательные мероприятия». Заявлено это было примерно так: «Обучать нас - это, пожалуйста, а воспитывать - не ваше дело». Это заявление потребовало уточнения содержания понятия «воспитание». Учителя и учащиеся в своих группах проделали специальную работу на эту тему и представили ее на общую дискуссию. В результате удалось различить воспитание как участие в выращивании нравственной и социальной компетентности учащихся от воспитания как стремления учителей навязать свои нормы и способы поведения школьнику, исходя при этом из предположения об их безусловной вневременной ценности.

В дальнейшей совместной работе удалось выделить критерии «воспитания» и

«воспитывания» и заключить конвенцию о нормализации учебных отношений в этой сфере взаимодействия.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 149

Комментарий. Понятно, что выступление девочки носило явно выраженный агрессивный характер. Оно, безусловно, задевало привычную для учителей область деятельности и претендовало на ограничение одной из профессиональных функций. У учительской группы был вариант реализации защитной формы в данном взаимодействии. Скорее всего, в таком случае конфликт развивался бы как деструктивный. Участники могли пойти по пути не разработки и формирования согласия, а мобилизации ресурсов для защиты привычных форм поведения и скрытых и явных взаимных атак.

Таким образом, можно выделить три аспекта функционального описания конфликта:

1. Это его функционирование как целостного явления в определенном контексте. В этом описании конфликт можно рассматривать как конструктивный, выполняющий полезную функцию для личности, коллектива, сообщества и т.д., или деструктивный, выполняющий функцию разрушительную, вредную, приводящий к появлению невротической симптоматики, ухудшению межличностных отношений, дестабилизации общественных отношений и др.
2. Это внутреннее функциональное описание или иными словами - какие функции имманентны самому конфликту. С этой стороны мы имеем в виду переорганизацию деятельности для отыскания имеющегося или создания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Это функция преобразования (оформления) ситуации трудности в задачу.
3. Это обобщенная функция удержания противоречия в определенной процессуальной форме, позволяющей осуществлять операции разрешения.

Источники:

1. Дмитриев А.В. Конфликтология. - М.: Гардарики, 2000.
2. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. - Рига. СПб.: Педагогический центр «Эксперимент», 1997.
3. Deutsch M. The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. - New Haven and London: Yale Univ / Press, 1973.
4. Донцов А.И. Психология коллектива. - М.: МГУ, 1984.

150

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

1.4. Процессуальное описание конфликта

Чтобы добраться до истоков, надо плыть против течения.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. В чем состоят основные изменения деятельности, обусловленные появлением конфликта?
2. Какие новые процессы появляются в конфликтной деятельности по сравнению с доконфликтной и каково их практическое назначение?

Для того чтобы описать конфликт как процесс, нужно ответить на вопрос: что изменяется в деятельности людей, когда она приобретает конфликтный характер, и как протекают эти изменения.

С того момента, когда действие встречает помеху и его осуществление становится невозможным без преодоления этой помехи, т.е. с того момента, который принято называть столкновением, действие теряет свою автономию, становится зависимым от другого действия, собственно создающего помеху. Это обстоятельство и задает новые процессуальные характеристики деятельности. Она становится более сложной по структуре, поскольку одновременно с инерцией предшествовавшей столкновению направленности начинает действовать преобразование, связанное с помехой и появлением

зависимости.

Я веду урок, объясняю новый материал. Сейчас я в монологе и стараюсь представлять текст развернуто и вместе с тем так, чтобы в нем содержались «вызовы» 7.классникам, которые, по.моему, пока довольно внимательно меня слушают.

Вижу, что что.то произошло между В и А, сидящими за третьей партой в первом ряду. Понимаю, что сейчас это маленькое локальное происшествие становится достоянием всего класса.

Ловлю себя на том, что произношу текст как.то автоматически, почти не контролирую, что говорю. Придется оставить объяснение и заняться урегулированием их отношений.

Чувствую раздражение и досаду на ребят и одновременно лихорадочно соображаю, как ухитриться «включить» происходящее в содержание моего сообщения.

Итак, происходит переход от до.конфликтной организованности деятельности к конфликтной, т.е. обусловленной возникшей помехой. Такая пере.реорганизация предполагает еще один процесс - объективации новых условий и собственно помехи для ее преодоления.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 151

Мне важно понять, что случилось за третьей партой в первом ряду. Это важно потому, что иначе вряд ли удастся эффективно восстановить ту замечатель. ную обстановку взаимного внимания, которая теперь нарушена.

Значит, наряду с приостановлением до.конфликтной деятельности начинается разворачиваться новая деятельность по оформлению нового предмета преобразования.

Это обстоятельство является чрезвычайно важным при анализе конфликтов, поскольку разделение до.конфликтной направленности деятельности и появившейся новой подразумевает и привлечение других также новых для данной ситуации ресурсов. А это, в свою очередь, означает, что можно зафиксировать еще одну процессуальную характеристику конфликта - привлечение новых ресурсов. Этот процесс может представлять собой инвентаризацию уже имеющихся ресурсов и выбор среди них (сюда же можно отнести и стереотипное реактивное поведение) либо переход к разработке, созданию действительно нового ресурса, такого, которого раньше не было в опыте. В этом случае мы можем при определенных условиях говорить о развитии.

Если следовать в русле размышлений о развитии Б.Д.Эльконина, то построение нового средства, преобразующего ситуацию, и открытие для себя именно этой способности - к «построению действия» есть то условие, при котором в конфликте, в его разрешении совершается творческий акт и, значит, развитие [1,с. 123.131].

Таким образом, конфликт или в данном случае, точнее - конфликт(ование представляет собой некоторый процессуальный комплекс, образованный из процессов: переорганизации деятельности в связи с новыми обстоятельствами; оформления новых предметов деятельности для их преобразования; мобилизации ресурсов для овладения ситуацией.

Примечание. В данном случае мы предлагаем процессуальное описание конфликта безотносительно качественных характеристик деятельности, т.е. независимо от того, продуктивно или деструктивно в функциональном отношении разворачивается конфликт. Такие процессы атрибутивны для любого конфликта. При этом важно заметить, что может происходить мобилизация совершенно различных типов ресурсов. Выбор типа ресурса прямо зависит от того, что и каким образом оформлено в качестве нового предмета преобразования. Это может быть поведение другого человека, свое собственное поведение или отношение, некоторые объективные обстоятельства и т.п.

Источники:

КОНФРОНТАЦИИ

1.5. Конфликтная ситуация,

ее возникновение и динамика

У людей вообще запоздалая реакция - понимание обычно приходит лишь к следующим поколениям.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Какую смысловую нагрузку несет на себе столь часто употребляемое понятие «ситуация»?

2. Каковы причины и последствия асимметричности конфликтных ситуаций?

3. Что входит в описание динамических характеристик конфликтной ситуации?

Начать разговор о конфликтной ситуации мы хотим с определения са. мой ситуации и уж затем добавить к ней характеристику - конфликтная.

В обыденном сознании и в соответствующем языке под ситуацией чаще всего понимают любые обстоятельства, мы же предлагаем придер. живаться представления о ситуации, введенного Г.Гегелем.

«Сами по себе взятые, такие обстоятельства не представляют интереса и по. лучают значение лишь в их связи с человеком, посредством самосознания которого содержание этих духовных сих деятельно переводится в явление. Лишь под этим углом зрения следует рассматривать внешние обстоятельства, так как их значение зависит лишь от того, что они представляют собой для духа, каким способом они осваиваются индивидами и служат для осуществ. ления внутренних духовных потребностей, целей, умонастроений и вообще определенного характера индивидуальных воплощений. В этом своем каче. стве определенные обстоятельства и состояния образуют ситуацию, кото. рая составляет более специальную предпосылку подлинного самопроявле. ния и деятельности всего того, что во всеобщем состоянии мира заключено еще в неразвитом виде.

...В общем ситуация представляет собой состояние, которое приобрело час(тный характер и стало определенным».

[1, с. 207.208]

Итак, согласно Г.Гегелю, функция ситуации состоит в придании дей. ствительности субъективно значимой определенности и частного харак. тера. Это значит, что никаких объективных ситуаций не бывает. Всякий раз мы имеем дело с чьей.то ситуацией или, что точнее, с субъективным опи. санием действительности.

Теперь можно спросить: в какие моменты и для чего возникает необ. ходимость описания действительности, т.е. представленности этой дей.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 153

ствительности в ее частной определенности себе или другим людям? По. видимому, такая необходимость появляется при возникновении затруд. нений, препятствий. Отсюда само понятие ситуации содержит в себе ука. зание на затруднение.

Это такое описание обстоятельств, которое позволяет «увидеть» зат. руднение в его определенности и детализированном виде.

Для того чтобы описать ситуацию, необходимо, прежде всего выде. лить ее ядро, т.е. то самое затруднение, которое появилось в деятельности и теперь требует оформления для своего разрешения. Далее необходимо определить связанные с этим затруднением другие обстоятельства и за. дать границу ситуации. Иными словами, установить, что связано с воз. никшим затруднением и должно быть учтено при его разрешении, а что не связано и не должно отвлекать внимания. По сути, в этом и состоит функция ситуации.

Конфликтный характер придает ситуации такое затруднение, кото. рое интерпретируется субъектом ситуации как столкновение деятельнос. тей во внутреннем или во внешнем

плане. Собственно ситуация получает статус конфликтной, если ее ядро образует затруднение, связанное со стол. кновением. Причем для образования конфликтной ситуации совсем не важны некоторые объективные обстоятельства, достаточно такой субъек. тивной интерпретации.

Это означает, что в межличностных отношениях, возможно, для од. ного из участников ситуация представлена как конфликтная, для другого - нет. Такого рода «асимметрии» - довольно распространенное явление. В гротескном виде образец такого рода ситуации описан И.Крыловым в басне «Слон и Моська»:

«Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет

Вперед И лаю твоего совсем не примечает».

В этом примере хорошо видно, что возможна такая интерпретация, при которой для одной из сторон есть действительность взаимодействия и в этой действительности есть затруднения, связанные с действиями дру. гой стороны; для другой же стороны такой действительности (взаимодей. ствия) либо не существует вообще, либо она не содержит в себе никаких затруднений. Это означает, что одна из сторон, присвоив своей ситуации, статус конфликтной, начнет действовать по ее разрешению. Такого рода действия вполне могут стать причиной новой ситуации, интерпретируе. мой уже другой стороной как конфликтная.

154

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Понятно, что в этом случае у сторон будут весьма различающиеся по содержанию ситуации, носящие конфликтный характер и внешне имею. щие вид якобы общей конфликтной ситуации.

Поэтому для описания конфликтной ситуации и ее последующего ана. лиза и переоформления в задачу необходимо представление и других эле. ментов. К ним следует отнести:

1. Представления о материале конфликта, т.е. то, что требует преобра. зования: статус, условия деятельности, способы действий, самооцен. ки и т.п.
2. Представления об основаниях столкновения, т.е. то, что послужило причиной (причинами) столкновения.
3. Внешние условия, контекст столкновения.
4. Способы и направленность конфликтных действий.
5. Характер и динамика конфликтных действий.
6. Характеристики участников и сторон в конфликте, их интересы, цели и ценности.

Важными при описании ситуации для последующего анализа явля. ются временные характеристики.

Конфликтная ситуация может интерпретироваться:

- как уже существующая действительность, как событие, разворачива. ющееся одновременно с его восприятием и описанием;
- как прошедшее событие;
- как предстоящее событие.

В первом случае трудность описания состоит в том, что в «живом» дей. ствии весьма высока степень неопределенности и не все параметры ситу. ации могут быть достаточно подробно и качественно описаны.

Во втором - завершенность ситуации позволяет включить в описа. ние не только объективированные параметры, такую своеобразную фак. тологию, но и результаты и последствия уже свершившегося события. В этом случае важно учитывать, что завершенность может быть кажущейся, и всякий раз ставить вопрос о возможности латентного (неявного) про. должения события.

В третьем - конфликтная ситуация описывается как возможная, ис. ходя из так называемой конфликтогенной ситуации, т.е. ситуации, содер. жащей предпосылки будущего конфликта. Более всего такими предпо. сылками являются стереотипные

установки. Особенная роль принадле. жит здесь ролевым стереотипам. Например, ожидание агрессивной санк. ционирующей реакции учителя в ответ на невнимание на уроке или на невыполненное домашнее задание провоцирует защитное упреждающее

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 155

поведение, которое, в свою очередь, расценивается учителем как агрес. сивное. Наличие конфликтогенной ситуации не предполагает однознач. ного развития ее в конфликтную ситуацию. Если же последовательность развития событий именно такая, то следует иметь в виду при анализе кон. фликтогенной ситуации, что функциональные характеристики и интен. сивность конфликтной ситуации также не predeterminedены однозначно характеристиками конфликтогенной ситуации. Собственно назначение аналитической работы в данном случае состоит в том, чтобы управлять динамикой развития конфликта, учитывая предпосылки и стереотипы, а также ориентируясь на продуктивные характеристики конфликта.

Появление в 8.м «В» нового учителя физики, довольно молодого и подчерк. нуту веселого (как потом говорили ученики: «специально веселого») челове. ка, вызвало оживленное любопытство и ряд проверочных действий. Урок по. пытались заменить растянутой процедурой знакомства. Большинство воп. росов касалось критериев оценок. Пытались понять: «строгий - не строгий?». Выясняли, будет ли «стучать» родителям и начальству. На перемене выясни. лось, что новый учитель не верит в успешность по физике девочек. Значит, -решила девичья часть класса - справедливых оценок не дожدهшься. После контрольной по итогам четверти в Сенат гимназии поступило апелля. ционное заявление о несправедливом оценивании. На предварительном об. суждении с заявителями оснований их претензии было выяснено, что мно. жество факторов в поведении педагога интерпретируется как «пренебрежи. тельное, насмешливое, придирчивое отношение именно к девочкам». Педа. гог же вообще не заметил возникшего напряжения в отношениях. Комментарий. Здесь представлены и асимметричность (односторонняя ин. терпретация), и конфликтогенность, которые вместе создали определенные условия для конфликтной ситуации, «открытой» для построения по конст. руктивному или деструктивному сценарию.

В большинстве современных учебников по конфликтологии принято считать конфликтной ситуацией такую совокупность обстоятельств, ко. торая содержит предпосылки конфликта, т.е. предлагается различать кон. фликтную ситуацию и конфликт как самостоятельные стадии общего про. цесса (см., например,[2]).

Разумеется, конфликт как процесс, имеющий дискретные характери. стики, предполагает начало и конец. При этом началом конфликта, по оп. ределению, следует считать момент реорганизации действий и приоб. ретения ими конфликтного характера. Это то, что Ф.М.Бородкин и Т.М.Ко. ряк называли «инцидентом» [3]. С этого момента столкнувшиеся действия образуют своеобразное единство, общность взаимозависимости. Поэтому любая ситуация, фиксирующая конфликтную действительность в любом временном срезе от его начала, и есть конфликтная ситуация (конкретная ситуация конфликта). В отличие от нее в конфликтогенной ситуации пред. ставлена не действительность состоявшегося единства, а лишь его основа

156 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

как возможность. Дальнейшее развитие событий в этом случае зависит от анализа и оценки параметров ситуации и решения о том, будет конфликт или нет, а если будет, то какой.

Надо заметить, что от стартовых характеристик конфликта зачастую сильно зависит его динамика. Развернется ли конфликтное действие (де. ятельность) в направлении тщательного выяснения и оформления пред. ставленного в конфликте противоречия или окажется направленным на подавление ресурсов другой стороны; какова будет

интенсивность взаи. модействия, и произойдет ли эскалация напряжения - все эти перспекти. вы тесно связаны с так называемым «Prima acta» - первым конфликтным действием. (Определение характеристик Prima acta см. в 3.й части данно. го пособия.)

С момента получения взаимодействием статуса конфликта можно вы. делить определенную стадильность в его динамике:

1. Выбор стратегии, структурирующей ход взаимодействия в конфликт. ной ситуации.
2. Выбор способов действий в рамках общей стратегии. Длительность конфликта определяется прежде всего наличием ресур.

сов его участников для оформления и разрешения представленного в кон. фликте противоречия. Кроме того, с точки зрения Л.Козера, есть ряд свя. занных между собой переменных, также существенным образом опреде. ляющих длительность конфликта. Это такие показатели, как ясность це. лей, степень согласия по поводу смысла победы или поражения, способ. ность понять, чего стоит победа. С этими факторами связаны и другие переменные, в частности вызванные конфликтом эмоции, степень реа. листичности конфликта, мера поляризации, степень обладания властью [Л.Козер, 2000].

Моментом окончания конфликта можно считать появление автоном. ной организации бывших в столкновении действий. Такое своеобразное «расцепление». Важно вместе с тем учитывать, что внешнее прекращение конфликтного взаимодействия вовсе не обязательно означает окончание конфликта и завершение конфликтной ситуации. Конфликт может перей. ти во внутренний план участника или участников, изменить конкретную форму организации, сменить материал и т. п., а затем развернуться и про. должиться в другом месте и в другое время. Причем по основным своим характеристикам мы узнаем тот же конфликт.

Примерами такого рода прекращений, но не разрешений служат мно. гочисленные компромиссы, достижение которых может быть продуктив. ной тактикой в регулировании учебных отношений.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 157

Напряжение возникло в тот момент, когда встал вопрос о готовности твор. ческой работы к предзащите.

Елена Григорьевна была возмущена и смущена одновременно.

- Володя, ну сколько можно было тебе напоминать? А ведь это твоя собствен. ная инициатива: взять тему для творческой работы. Ведь это ты сам включил ее в свой учебный план. Теперь, если работа не будет представлена в срок, ты не будешь аттестован за 9.й класс. Извини, но я вынуждена обратиться за помощью к родителям.

- При чем тут родители? Они же за меня работу не напишут.

- Ну, если ты сам не в состоянии организовать свою деятельность, может быть, отец или мама тебе помогут.

- Родители не помогут, только хуже будет. А можно мне перенести сроки сдачи работы?

- Мы с тобой уже говорили на эту тему, и один раз срок уже перенесен. Где результат?

- А чего Вы так переживаете, это же я работу не выполняю, это же мне грозит неаттестация?

- Нет, это не только твоя проблема, мне тоже придется отвечать за невыпол. ненные обязательства. Это ведь под моим научным руководством твоя твор. ческая работа. А кроме того, у меня как у классного наставника есть обязан. ности.

- Ну то есть Вы за себя переживаете?

- И за себя в некотором роде.

- Ну и какая же это творческая работа, если Вы все время на меня давите. Твор. чество - Вы же сами говорили - это свободная деятельность.

- Ну ты даешь! Вот уж где твои творческие способности выразились! Все. Хва. тит препираться. Завтра я жду родителей.

- А если я ко вторнику работу сделаю?

- Это более чем сомнительно.
- А если?
- Ну хорошо. Но это уж точно последний раз.

Такого рода случаи означают (и это самый достоверный признак), что в данном конфликте противоречие оказалось недостаточно представ. ленным для его разрешения или стороны не обладают достаточными и соответствующими ресурсами.

Итак, мы будем различать: прекращение конфликтного взаимодей. ствия и разрешение конфликта как разрешение представленного в нем противоречия.

Источники:

1. Гегель Г. Эстетика. - М.: Искусство, 1968. Т. 1.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. - М., 2000.
3. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск: На. ука, 1989.

158

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

1.6. Участники конфликта

Прохладные отношения между людьми возникают вследствие взаимных трений. Что ты скажешь на это, физика?

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Действительно ли вопрос «кто» не является первостепенным при ана. лизе конфликта? Почему?
2. Какое значение имеет различие «статусов» участников?
3. Какова природа иллюзий участников и как они сказываются на пере. живании конфликта?
4. Не являются ли синонимами понятия «конфликт» и «кризис»?
5. Какое значение для разрешения имеет тип переживания конфликта?

Вопрос о том, кто является участниками конфликта, на первый взгляд может показаться вполне очевидным, однако, как показывает практика, он нуждается в специальном уточнении.

К сожалению, обычная практика обсуждения конфликта идет по пути выяснения прежде всего вопроса: «Кто является противоборствующей, пре. пятствующей стороной?». Такое начало анализа так же, как и агрессивное начало конфликта, вряд ли способствует получению качественных резуль. татов, поскольку содержит скрытый вопрос о том, «кто виноват» или «кто первый начал». Но, не являясь отправной точкой в анализе конфликтов, характеристика участников - важнейшее звено в описании конфликта, т.к. именно от участников, их ресурсов, их воли зависит собственно раз. решение конфликта. Именно они есть основной фактор качественных характеристик взаимодействия.

Прежде всего, следует различать употребление таких понятий, как сто(роны и участники конфликта. Понятно, что далеко не все, кто так или иначе вовлечен в конфликт, являются его непосредственными и прямы. ми участниками. В сложной структуре конфликтного взаимодействия можно выделить его подлинных субъектов - позиционеров в конфликте и их агентов и фигуры, так или иначе представляющие собой ресурсы сторон.

Во время урока литературы в 10.м классе, учительница, комментируя неудач. ный, с ее точки зрения, ответ ученицы, с сарказмом заметила, что на занятия макияжем она, по.видимому, тратит существенно больше времени, чем на

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 159

учебные занятия. Совершенно неожиданно для учительницы ученица рас. плакалась и выбежала из класса.

После перемены, на втором уроке, на все вопросы учителя класс отвечал мол. чанием. Стало ясно, что это согласованная коллективная реакция на этичес. кую ошибку.

Попытка выяснить отношения, признав эту ошибку, ни к чему не привела. Энергия

протеста была слишком большой и требовала специальных действий по урегулированию отношений.

Обращение к помощи посредников и их работа со сторонами в конфликте позволили выяснить, что «выпад» учительницы совпал по времени с другой обидной и переживаемой ситуацией и послужил поводом для эмоциональной разрядки. С другой стороны, большинство примкнувших к акции протеста к самому инциденту отнеслись либо иронически, либо вообще оказались солидарны с учительским замечанием, но не могли вести себя иначе, чем этого требовала корпоративная норма. Лишь несколько человек - инициаторов акции были сильно встревожены такой резкой реакцией девушки на замечание. И только одна девушка из инициативной группы рассматривала происшедшее практически как личное оскорбление со стороны учителя.

Прямые участники конфликта - те, чьи интересы и цели оказались недостижимыми в неизменном виде в результате сложившейся конфликтной ситуации, чья позиция прямо определяет динамику и характер конфликтного взаимодействия. Только прямые участники, по сути, являются субъектами, разрешающими конфликт. Все остальные в той или иной мере могут только способствовать или препятствовать разрешению.

В приведенном выше примере прямыми участниками можно гипотетически назвать учительницу и несколько человек - инициаторов акции протеста. Гипотетически потому, что только тщательный анализ интересов и целей, а также характеристик определяемой ими доконфликтной деятельности, позволит понять, чьи позиции в данном конфликте являются ведущими, чьи противоречия воплотились (втянуты) в данную конфликтную форму. При этом возможны такие ситуации, когда прямые участники не выступают непосредственно действующими в определенной конфликтной ситуации.

Непосредственные участники конфликта - те, кто своими непосредственными действиями вовлечен в конфликтное взаимодействие. Буквально, это исполнители, своеобразные актеры или агенты, действующие по определенному сценарию, зачастую не вполне осознавая свою роль, действительный характер происходящего и последствия. Разумеется, «актер» может проявлять некоторую самостоятельность в тактических моментах, но только тогда, когда в одном лице совпадают и прямой, и непосредственный участники, мы видим на сцене конфликта подлинное действующее лицо - субъекта.

160

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Таковыми агентами(актерами оказались втянутые в конфликт 10(классники, которые своими согласованными действиями поддержали инициативную группу, просто следуя корпоративной норме. Но именно поведение класса в целом обусловило такое явление как сторона конфликта..

Интересно заметить, что принятие той или иной стороны в конфликте зачастую совсем не связано с отношением к разрешаемому в нем противоречию или другим содержательным и даже формальным характеристикам взаимодействия. Такая позиция может быть обусловлена предыдущими отношениями и реализуется априори. Так, друзья вступаются друг за друга, подростки солидарно выступают против взрослых и т.п.

Вместе с тем, появление на стороне одного из основных действующих лиц дополнительных фигур даже тогда, когда они не принимают непосредственного участия в конфликтных действиях, может рассматриваться как дополнительный ресурс участника, который учитывается при принятии решений.

В истории с 10.м классом был любопытный эпизод.

Конечно, это событие было предметом обсуждения в учительском коллективе и некоторые учителя, весьма авторитетные в детской среде, однозначно выступили на стороне учительницы. Они просто высказали свое мнение вслух в присутствии довольно большой группы учителей. После этого часть участников акции отказались поддерживать инициативную группу при разборе конфликта в Сенате.

Таким образом, круг лиц, вовлеченных в конфликт либо как активно действующие, либо

по сопричастности, может быть довольно велик. Определяя места всех этих фигур, целесообразно исследовать степень их влияния на истоки конфликтной ситуации, характер ее развития и исход разрешения. Поэтому при анализе конфликта важно учитывать их интересы и цели относительно сложившейся ситуации и ее перспектив.

В современной литературе по конфликтологии иногда прибегают к более детальному описанию характеристик так называемых эпизодических участников. К ним относят: организаторов, подстрекателей, пособников. (См., например, [1; 2]).

Мы выступаем принципиально против использования в нашем контексте традиционной для уголовного права терминологии, полагая, что таким образом неявно провоцируются конфликтофобические установки.

Для реалистичного описания конфликта и действующих в нем участников чрезвычайно важно выяснение подлинных интересов и целей всех, связанных с данным конфликтом лиц. Соответствие интересов, целей, стратегий и тактик конфликтной деятельности участвующих сторон является ключевым условием разрешимости конфликта. При этом наряду с

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 161

прямыми и косвенными участниками, выступающими по определенным причинам сторонами в конфликтном взаимодействии, следует отмечать и такие фигуры, которые привлекаются к разрешению конфликта в силу профессиональных обязанностей либо по другим причинам, не связанным прямо с содержанием разрешаемого противоречия. В качестве таких фигур могут выступать консультанты, арбитры, посредники.

Подробнее характеристики деятельности такого рода участников будут рассмотрены нами позднее, но их общая позиционная особенность состоит в том, что конфликт выступает для них в целом как объект преобразования, т.е. их интересы лежат как бы за пределами того конфликта, к разрешению которого они привлечены.

Говоря об интересах участников, следует различать интересы, которые оказались «нарушены» в результате возникновения какой-то помехи, что собственно и образовало конфликтную ситуацию, и интересы, возникающие уже в рамках разворачивающегося конфликта.

Первые составляют собственно материал конфликта и выступают целеобразующим фактором при формулировании вариантов желательного исхода или разрешения. Буквально это может выглядеть как восстановление нарушенных интересов. Однако такой простой вариант - чрезвычайная редкость, поскольку не так уж часто интересы сторон и участников достаточно оформлены для их представления. Именно это обстоятельство становится ведущим в формировании конфликтной ситуации, а именно - оформление и представленность интересов.

В зависимости от ясности интересов формулируются и цели в конфликтном взаимодействии.

Наибольшую сложность представляет собой оформление интересов во внутриличностном конфликте, где сторонами выступают своеобразные подстанции личности, занимающие внутренне противоречивые позиции.

Интересная дискуссия развернулась в группе мальчиков из 7-го класса, решавших задачу на сообразительность. По условиям эксперимента, в котором соглашались принимать участие семиклассники, они могли решать задачу в процессе совместной групповой работы в течение определенного времени, а затем воспользоваться подсказкой, но при этом количество очков, полагающееся за самостоятельное групповое решение, существенно уменьшалось. По прошествии определенного времени экспериментатор спросил участников эксперимента, будут ли они пользоваться подсказкой. Часть членов экспериментальной группы не очень уверенно заявила, что не против. Но остальные категорически отвергли идею принятия подсказки и настаивали на возможности самостоятельного решения.

После окончания эксперимента этих ребят спросили, был ли у них соблазн воспользоваться подсказкой? И большинство ответили, что такой соблазн был

162

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

и им стоило труда отвергнуть помощь, но тот факт, что помощи попросили другие участники группы, «помог» им удержаться от соблазна. Отвечая на воп. рос, почему это оказалось для них важным, ребята сказали, что дело не столько в количестве очков за самостоятельное решение, сколько в чувстве самоудовлет. ворения от того, что удалось решить задачу самостоятельно. Комментарий. Здесь налицо противоречие двух групп интересов фактически одного коллективного субъекта. Один интерес связан с преодолением раз. рыва в содержании предложенной задачи, т.е. открытием способа ее реше. ния. Учитывая некоторое ограничение во времени и определенную нетерпел. ливость участников, этот интерес обладал довольно сильной энергией. Ему противостоит другой интерес, связанный с самооценкой. Ведь если восполь. зоваться подсказкой то самооценка будет несколько ниже, чем при самосто. ятельном, хотя и не таком скором решении.

В межличностных конфликтах выявление и оформление интересов и целей представляют собой значительную часть процесса разрешения, если этот процесс организован с установкой на продуктивное разрешение и протекает в форме переговоров. Примечательно при этом, что интересы сторон могут иметь существенные различия при совпадении целей и, на. оборот, различные цели могут преследоваться при общем интересе. Важ. но при анализе конфликтной ситуации отдавать преимущества не проти. вопоставлению интересов и целей, а их сопоставлению.

В надличностных конфликтах, непосредственные участники которых обычно выступают лишь как агенты конфликтующих сторон, действитель. ные интересы вошедших в противоречие систем могут в какой.то мере воплощаться в деятельности их представителей. Адекватность такого рода воплощения и, соответственно, субъектность участника зависят от его по. зиционного уровня, но всегда представляют собой лишь относительную величину.

Вряд ли можно назвать такого конкретного субъекта (субъектов), который в межпоколенном конфликте представлял бы собой абсолютное воплощение одной из конфликтующих сторон. Несмотря на то что каждое столкновение взрослости и детства в определенной мере является частным случаем возра. стного противоречия, оно вместе с тем определяется вполне конкретными личностными и индивидуальными характеристиками непосредственных участников. Но только учет и личностного, и надличностного уровней такого. го рода конфликтов дает шансы на их продуктивное разрешение.

Важно обратить внимание на то, что сам процесс оформления инте. ресов и целей сторон протекает в условиях переживания конфликтной или конфликтогенной ситуации.

Каждый конкретный случай переживания конфликта (предстоящего, текущего или прошедшего) определяется двумя факторами: социальны. ми установками, сформированными в культурной традиции, и индивиду. альными психоэнергетическими затратами, зависящими от имеющихся ресурсов.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

163

Социальные установки тесно связаны с культурной традицией конф. ликтобоязни и поэтому отношение к конфликту, даже с учетом того поло. жительного поворота, который начался в сороковых годах, все.таки до сих пор остается умеренно враждебным. Это обстоятельство связано преж. де всего с особым сочетанием внутреннего и внешнего конфликтов. За любым отношением в системе «Я.Ты» (см. [3]) в рефлексивной или не. рефлексивной интерпретации стоит отношение «Я - другое Я», т.е. всякая помеха в собственной деятельности, в удовлетворении потребности про. воцирует нарушение внутренней целостности личности, порождая слож. ную конфликтную систему.

Следовательно, мы никогда не имеем дело с моно(конфликтом). Столкновение внутренних инстанций для своего раз(решения и возвращения, достижения целостности стремится к «овнеш(нению», наделению одной из инстанций субъектностью, статусом чужой. Так внутренний конфликт становится внешним. В свою очередь, любое внешнее столкновение для разрешения, преодоления помехи должно быть «овнутренно», т.е. участник «Ты» как бы разыгрывается во внутреннем плане «Я», как своеобразная роль. При этом обязательно должна найтись инстанция, которая «возьмется» исполнять эту роль и хотя бы частич(но солидаризироваться с «Ты». Так внешний конфликт находит выраже. ние во внутреннем плане. В любом случае мы имеем внутриличностную картину конфликта, которая переживается как потеря целостности.

Такие переходы из внешнего во внутрь и обратно хорошо обнаруживаются при детских рассказах об уже прошедших конфликтных ситуациях. По со. держанию рассказа и его динамике можно наблюдать, как внешнее столкно. вение, уже давно прекращенное, вдруг «оживает» и продолжает жить, при этом тот, кто переживает, берет на себя все роли и как бы заново разыгрывает, но уже в своей режиссуре новый сценарий или по своему усмотрению продол. жает прошлый, который реализовался не совсем удачно. Во время одного из тренингов, направленных на формирование навыков са. моутверждения и социальной компетентности, мы обратили внимание на то, что тренер довольно часто обращалась с призывом к участникам: «А сей. час постарайтесь быть самими собой».

Обсуждая ход тренинговых занятий, мы поинтересовались у участников, как они понимали этот призыв и насколько трудно было ему следовать. Выяснилось, что все участники (юноши и девушки 14.15 лет) испытывают почти постоянно чувство внутреннего рассогласования, когда одновремен. но и «хочется, и нельзя», и «притягивает, и отталкивает». Иногда такого рода внутренние противоречия переживаются весьма остро. Это и понимается как утрата чувства внутренней целостности. Возвращение такого чувства в слу. чае острого рассогласования требует немалых усилий. Участники признались, что они не очень-то понимали, что именно нужно делать, чтобы постараться «быть самим собой».

В культуре это отношение зафиксировано в языке специальным прак. тическим термином «исцеление», а от него «целитель» - врачеватель. От.

164

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

сюда: врачевать, исцелять, т.е. возвращать целостность, избавлять от рас. согласования. Это означает, что для обыденного сознания конфликт и болезнь - понятия тождественные. Стоит ли удивляться стойкости конф. ликтофобии? Ею пронизаны практически все психотехнические ориен. тации в работе с конфликтом. Это отражается прежде всего в тех культи. вируемых стратегиях, которые реализуются в политике, управлении, об. разовании, медицине. Во всех этих сферах более всего распространены профилактика, превенция, терапия. Иными словами: «по возможности не допустить»; «если уж случился - остановить»; «после того - утешить, по. мочь пережить, минимизировать вредные последствия».

Самой распространенной установкой.иллюзией является представ. ление о победе над противоположной стороной как об удачном разреше. нии конфликта. Установка на выигрыш и соответствующий подход к ана. лизу конфликтной ситуации провоцирует идеи ресурсного усиления од. ной из сторон и, соответственно, переживания недостаточности ресур. сов для реализации выигрышной стратегии. Таким образом, ситуация пе. реживается с самого начала как противоборство и противопоставление ресурсных возможностей.

Фиксации на такого рода переживаниях абсолютно бесперспектив. ны с точки зрения разрешения представленных в конфликте противоре. чий. Более того, трудности как атрибут любого конфликта практически всегда вызывают к жизни такие психические явления, которые можно свести к трем известным современной психологии критическим

жизнен. ным ситуациям. Это стресс, фрустрация, кризис.

Обилие литературы, посвященной вопросам стресса, позволяет ос. тановиться только на его психологическом аспекте. Если обсуждать стрес. совую ситуацию как переживание своеобразной растерянности - незна(ния, каким образом реагировать на внезапный интенсивный и значимый раздражитель, то столкновение с другим действием, безусловно, стрес. согенно. Это значит, что любой конфликт в качестве психологического (по.видимому, и физиологического) атрибута имеет стресс. Вместе с тем для различения важно, что стресс появляется как сопутствующий эффект первого акта столкновения действий, но затем может оказаться суще. ственной содержательной детерминантой процесса разрешения конф. ликта. Последнее связано с особенностями переживания самого стрес. са, мобилизующего или демобилизующего ресурсы психики на овладе. ние ситуацией.

Фрустрация - атрибутивный спутник и одновременно генератор кон. фликтности. Сам факт обнаружения другого действия как помехи или вза(

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 165

имоисключенности, не совместимости действий при их одновременной и равносильной желательности можно рассматривать как собственно ме. ханизм фрустрации в точном соответствии с концепцией С.Розенцвейга [4, с.122]. Именно так рассматривают фрустрацию и конфликт Д.Креч, Р.Кратчфилд и Н.Ливсон. Они указывают, что «...чаще фрустрация возни. кает как следствие противоречия личных желаний человека и ограниче. ний и запретов, налагаемых обществом... Вследствие интернализации со. циальных стандартов по мере взросления человека этот конфликт ста. новится внутренним. Таким образом, возникающее противоречие и ис. пытаемое чувство фрустрации наилучшим образом может быть изуче. но «внутри» индивида, равно как и его следствия и психические процес. сы, направленные на его преодоление» [5,с.69].

Вместе с тем очевидно, что не всякая фрустрация по механизму тож. дественна конфликту. В тех случаях, когда фрустратором является не дру. гое действие, а физическое препятствие или несубъективируемые обсто. ятельства, фрустрацию можно рассматривать как возможную причину -генератор внутреннего конфликта, возникающего между двумя подинстан. циями «Я» по поводу способа преодоления препятствия или его адекват. ного переживания. В этом случае мы будем иметь как бы фрустрацию.1, не связанную с конфликтом, и фрустрацию.2, выступающую как одно из содержательных оснований конфликта, вызванного фрустрацией.1. Так, например, отсутствие материальных средств на приобретение желаемой вещи (фрустрация.1) провоцирует конфликт между подинстанциями «Я», одна из которых сохраняет образ действия, соответствующий желанию, другая - реализует отвержение.запрет (фрустрация.2).

Наиболее сложным является отношение конфликта и кризиса. Тер. мин кризис пришел из медицины и, несмотря на его употребление в раз. личных модальностях (см., например, [6]), всякий раз означает, по суще. ству, фиксированное в переживании и действии несоответствие или не(достаточность имеющегося ресурса для новой ситуации. Нелокальный характер такого переживания, т.е. несоответствие интеллектуального, со. циального, конституционального и других видов ресурса во многих жиз. ненных сферах обсуждается в психологии как возрастные этапные ха. рактеристики (Л.С.Выготский, Э.Эриксон, Д.Б.Эльконин, В.И.Слободчиков, К.Н.Поливанова). Обычно кризисный период в возрастной динамике опи. сывается как деструктивный благодаря его конфликтной насыщенности (см., например, [7]).

Таким образом, кризис как переходное возрастное явление собствен. но и представляет собой смену периода разрешаемых (и потому незамет.

166 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

ных) конфликтов периодом неразрешаемых. Иными словами, кризис яв. ляет себя как

невозможность, отсутствие средств для продуктивного кон. фликования (при этом старые, имеющиеся средства не срабатывают в силу изменившейся ситуации) и проявляется как поиск новых средств. При этом, согласно данным исследователей (Л.И.Божович, Р.Т.Байярд, Дж.Байярд, Э.ЛеШан, К.Н.Поливановой), по.видимому, различие между де. структивно и конструктивно конфликтными областями указывает на гра. ницы кризисных областей. Значит, анализ конфликтных систем в кри. зисные периоды и реализация продуктивных стратегий в разрешении кон. фликов есть одновременно и путь продуктивного выхода из кризиса.

Итак, для полноты качественного описания необходима такая психо. логическая сторона феномена конфликта, как переживания конфликту. ющих сторон или целостное переживание носителя внутриличностного конфликта. От этого переживания (переживаний) в значительной мере зависит интенсивность конфликтных действий.

Обсуждение типов конфликтных переживаний можно, согласно кон. цепции Ф.Е.Васильюка [8], представить в двух крайних вариантах:

- претерпевающий с эксцессами спонтанного реагирования;
- творческий, содержащий компоненты рефлексивного управления. Разумеется, каждый из этих вариантов содержит множество индиви.

дуализированных образцов поведения, зависящих прежде всего от лич. ного ресурса участников.

Субъективная интерпретация значимости возникших в деятельности помех может привести к изменениям в диапазоне: от полной остановки доконфликтной деятельности и страданий в связи с невозможностью до. стижения (тотальная фрустрация) до кардинального изменения направ. ленности действия и сосредоточения на конфликтном источнике (аффек. топодобная конфликтность).

Источники:

1. Основы конфликтологии. / Под ред. В.Н. Кудрявцева. - М.: Юристъ, 1997.
2. Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. - М.: Юристъ, 1997.
3. Бубер М. Я и Ты. - М.: Высш. шк., 1993.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психологической диаг. ностике. - Киев: Наукова думка, 1989.
5. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита. // Вопросы психологии. 1991. № 6.
6. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педа. гоика, 1991.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного раз. вития. // Вопросы психологии. 1994. № 1.
8. Васильюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: МГУ, 1984.

1.7. Стратегии и тактики в конфликте

Незнание закона никогда не освобождает от ответственности. А знание - часто.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Что является критериями стратегического и тактического поведения?
2. Что определяет выбор подхода для работы с конфликтом?
3. Чем отличается работа с конфликтом от работы в конфликте?
4. В чем специфичность посреднической позиции?
5. В каких ситуациях уместна конструктивная стратегия и каковы усло. вия ее реализации?

Характер конфликтных действий определяется их направленностью на разные по масштабу цели. Тактическое действие приводит к эффектам в конкретных ситуациях, стратегия связана со стремлением к разреше. нию противоречия, актуализировавшегося в конкретном взаимодействии.

Наиболее распространенным представлением, обсуждаемым как стратегия поведения в конфликте, является модель К.Томаса, согласно которой конфликтное поведение выстраивается в пространстве, заданном системой координат, где:

- по вертикальной оси указывается степень настойчивости в удовлетворении собственных интересов, представляемая как важность результатов;
- по горизонтальной оси - степень уступчивости в удовлетворении интересов других партнеров, представляемая как важность отношений [1]. Таким образом, минимальная (нулевая) заинтересованность по обеим осям в точке пересечения образует стратегию избегания (ухода); максимальная по вертикальной оси образует соперничество; по горизонтальной - сотрудничество.

Согласно этой модели:

168 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Избегание - приспособление; сочетание максимальной заинтересованности по обеим осям обеспечивает сотрудничество; и срединное положение соотносится с компромиссом.

Согласно этой модели:

Избегание (уход) - это реакция на конфликт, выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании конфликта.

Соперничество (борьба) - стремление к доминированию и в конечном счете устранению одной из сторон в конфликте.

Приспособление - уступки противоположной стороне в достижении ее интересов вплоть до их полного удовлетворения и отказа от своих интересов.

Сотрудничество - стремление к интегрированию интересов всех участников конфликта. В содержание интересов каждой из сторон входит удовлетворение основных интересов другой стороны.

Компромисс - взаимные уступки; согласие на частичное удовлетворение собственных интересов в обмен на достижение частичных интересов другой стороны.

Нам представляется, что не все из приведенных в модели Томаса форм поведения в конфликтной ситуации можно обсуждать как стратегии. Так, приспособление, избегание и взаимные уступки являются, очевидно, характеристиками процесса взаимодействия и не содержат целевых установок, связанных собственно с противоречием. Это позволяет отнести их к тактикам поведения в конфликте, поскольку они способствуют не столько разрешению, сколько разрешению, т.е. определенному способу организации процесса. Можно рассматривать эти формы поведения как реактивные по отношению к факту конфликта в целом, а не как стратегии участников, реализуемые для разрешения. Мы считаем важным подчеркнуть, что если в конфликте нет субъекта, ставящего цели разрешения, вообще невозможно обсуждать вопрос о стратегичности поведения.

Таким образом, можно охарактеризовать модель К.Томаса с точки зрения двух оснований.

Первое основание - позиция того, кто говорит: «Это стратегии разрешения конфликта». Так говорит наблюдатель типичных картин соорганизации действий, типичных картин конфликтного процесса, имея в виду, что одни картины лучше, а другие хуже для решения вопроса. Заметим, что этому наблюдателю безразлично содержание разрешаемого противоречия. Он «находится» за пределами конфликта, это позиция исследователя-детерминанта «разрешения». Необходимо признать, что описываются возможные установки участника на процессуальное регулирование

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 169

конфликта. Эти установки совершенно спокойно могут рассматриваться безотносительно к содержанию деятельности конфликтующих сторон. В самом деле, - сотрудничество, например, - это общая установка на процесс «разрешения», при которой необходимо стремиться к совместному исследованию проблемы, связавшей участников; приспособление - установка, при которой участник позволяет развернуться интересам

другого при игнорировании своих интересов и т.д.

Второе основание - функциональное. В каких практических контекстах, относящихся к разрешению конфликта, наблюдатель говорит о со. трудничестве, соперничестве и т.д.? И что это значит для самого разрешения? Первый практический контекст - это дискуссия исследователей (наблюдателей) по вопросу о стратегиях разрешения конфликта. Для разрешения конкретного конфликта она ничего не значит, поскольку направлена на производство хороших представлений по данному вопросу. И эта дискуссия могла бы быть абсолютно бесполезной, если бы не вопрос о том, какие представления являются хорошими. С нашей точки зрения, хорошими являются те, которые способствуют продуктивному развитию конфликтной деятельности и, соответственно, употребляются людьми, обладающими своей конфликтной компетентностью.

Второй практический контекст - разрешение конкретного конфликта.

Можно говорить всем участникам конфликта: «сотрудничать лучше, чем соперничать, потому что установка на сотрудничество способствует более качественному разрешению противоречия». И если участники конфликта принимают такую установку, то процесс разрешения имеет шансы на успех. Таким образом, знание о «стратегиях Томаса» вводится как регулятор конфликтной ситуации в целом, наблюдатель выступает теперь как консультант или посредник по отношению к конфликту как к целому. Другой случай может представлять собой консультирование одной стороны, и поэтому знание о «стратегиях Томаса» может выступить как элемент (основание) для тактики или стратегии разрешения одного из участников конфликта.

Выбор стратегии существенно зависит от того, в каком времени должна осуществляться работа с конфликтом: в прошлом, настоящем или будущем.

Для работы с уже завершившимся конфликтом (с учетом того, что завершенность может быть только видимостью и течение конфликта перешло в латентный вид) более всего используются психотерапевтические стратегии.

Психотерапия имеет дело с феноменом индивидуального переживания события, уже завершившегося и не подлежащего изменению в своем

170

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

фактическом материале. Диапазон возможного вмешательства ограничен только психическим состоянием и персональным отношением клиента (пациента) к случившемуся.

Такого рода подключение специалиста или саморегулирующая работа эксплуатируют хорошо известные в психотерапии и консультировании техники компенсации, защиты (см., например, А.Фрейд, 1993 [2]; К.Хорни, 1993 [3]) и направлены на снижение плохого самочувствия, восстановление самооценки, отреагирование негативных эмоций, освобождение от чувства вины и т.п. Этот подход может быть использован не только как послеконфликтный, но и как предварительный, освобождающий рациональные ресурсы для работы с актуальным конфликтом. В этом смысле подобные техники должны рассматриваться как тактические в русле стратегии, имеющей своей целью переход к работе с формами конфликтного поведения или собственно с материалом конфликта. По-видимому, во всех других случаях психотерапия не может рассматриваться как стратегическая работа, направленная на разрешение конфликта.

Активно развиваются в настоящее время и варианты работы в актуальном, то есть текущем, конфликте, сосредоточенной в основном на регулировании отношений между конфликтующими сторонами. Исследования в этой области и практика посреднической деятельности (см., например, Р.Фишер, У.Юри, 1990 [4]; Н.В.Гришина, 2000 [5]; М.Петерзел, 1993 [6]) уже позволяют рассматривать данный подход не только в рамках превентивной (предупреждающей негативные переживания) и терапевтической стратегий, но и как конструктивный, позволяющий формировать установки на продуктивную функцию конфликта и создавать предпосылки его адекватного разрешения.

Мы считаем исключительно важным то обстоятельство, что посред. ничество ни в коем случае не претендует на стратегию разрешения конф. ликта. Эта работа направлена на организацию процесса, ведущего к раз. решению, процесса, для которого неприемлемыми являются насильствен. ные действия.

Особенности посредничества требуют специального обсуждения этой позиции как принципиально самостоятельной, ни в коем случае не соли. даризирующей и уж тем более не идентифицирующей ни с одним из прямых и непосредственных участников конфликта.

Главная цель посредника - нормальный (максимально возможно хо. роший) обмен преимущественно вербальными действиями участников, образно говоря, сделать так, чтобы участники друг друга слушали и слы. шали посредством того, кто посередине (между ними). Таким образом,

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ [^]

предметом собственности в конфликте для посредника, в отличие от уча. стника, является не материал конфликта, а формальная сторона взаимо. действия, т.е. его организованность. Отсюда и специфическая деятель. ность, направленная на оформление.переоформление (или дооформле. ние, разоформление) действий сторон для создания атмосферы позитив. ного внимания, которое, в свою очередь, является условием возможного разрешения.

Содержимое (материал) конфликта развивается самими конфликту. ющими сторонами и является предметом их собственности; оно должно быть табуировано для посредника.

Поэтому профессиональная компетентность посредника состоит еще и в том, чтобы тщательно различать материал втянутого в конфликт про. тиворечия и форму его удержания, которая вполне может в сознании уча. стников трансформироваться в самостоятельный (часто замещающий действительный) предмет конфликта.

В анализе одной конфликтной ситуации было обнаружено, что ост. рое противодействие со стороны ученицы было продемонстрировано в ответ на попытки учительницы выяснить причины невыполнения домаш. него задания.

Ученица считала, что учитель не вправе вмешиваться в ее семейные отноше. ния. И на этом основании отказывалась обсуждать вообще все обстоятель. ства, связанные с домашним заданием.

У учительницы и в мыслях не было каким.либо образом вмешиваться в отно. шения ученицы и ее родителей, но форма, в которой было начато обсужде. ние, спровоцировала напряжение именно в этой области.

Посредник должен быть озабочен тем, чтобы не дать противоречию, породившему конфликт, «уйти» от участников или подмениться другим. Однако аналитическая работа посредника и его конфликтологическая компетентность часто приводят к потере посреднической позиции и пе. реходу в позицию одностороннего консультанта либо замещающего одну из сторон представителя.

В первом случае мы получим манипулятивную стратегию, в которой изначально третья сторона присваивает себе позицию реального участ. ника (идентификация или солидаризация с одной из сторон) и начинает работать в ее (стороны) пользу, но не выступает в реальных отношениях, а работает как бы за кулисами событий, являясь «режиссером», манипули. рующим «актером».участником.

Буквально это выглядит, как советы о том, как следует поступить в каком. либо конкретном случае. Причем советы авторитетного лица, в силу своего положения и компетентности как бы берущего на себя ответственность за последствия. Это последнее обстоятельство часто является определяющим в

172 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

поведении той из конфликтующих сторон, которая обращается за советом. Это буквально

попытка переложить ответственность за решение на третью сторону.

Эта сомнительная, с профессионально-этической точки зрения, стратегия часто оправдывается ситуативной пользой участника. В практике этот подход абсолютно неосновательно якобы опирается на клиентоцентрированную парадигму К.Роджерса (ср. К.Роджерс, 1994 [7]), согласно которой консультант всегда действует безусловно принимая позиции клиента.

Во втором случае так называемый посредник реализует адвокатскую стратегию, т.е. буквально замещает собой ту сторону, с которой он солидаризировался (идентифицировался).

В некоторых американских школах практикуется такая должность - «детский адвокат», в обязанности которого входит защита прав детей и представление от их имени в школьной администрации. Нечто подобное появилось в последние годы и в отечественной школе. На наш взгляд, подобный опыт заслуживает пристального внимания и распространения, и вместе с тем важно всякий раз учитывать то обстоятельство, что никто, кроме самих конфликтующих сторон, не в состоянии разрешить их конфликты, в том числе и вполне компетентные и уполномоченные взрослые. И, кроме того, специально подчеркнем то огромное значение, которое имеет для развивающейся личности опыт продуктивного самостоятельного разрешения конфликтов.

В обоих случаях мы имеем реальный отказ от посредничества по типу «эффекта кукушки», как бы это не называлось самим специалистом или апологетами подобных подходов.

Апелляция к таким психотехническим стратегиям явно или неявно провоцируется спекулятивной идеей выигрыша, победы в конфликте (см., А.Филлей, 1979 [8]; М.Джеймс, Д.Джонгвард, 1993 [9]). Сама по себе эта идея, конечно же, базируется на конфликтофобической установке и уводит конфликт от разрешения представленной в нем проблемы в русло сохранения или улучшения качества самоотношения, что само по себе неплохо, если бы всякий выигрыш или победа не предполагали наличия проигравшего, побежденного. Даже в межличностном конфликте такая стратегия весьма неперспективна, не говоря уже о внутриличностном.

Итак, психотехника посредничества реализуется в рамках стратегии, которую можно назвать конструктивно(регулирующей). Эта стратегия не претендует на разрешение как неизменный результат, но является его условием.

Для осуществления конструктивно(регулирующей) стратегии конфликта следует рассматривать во временном континууме от будущего к настоящему.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 173

Такая стратегия характерна для решения задач образования.

Учебность - характеристика деятельности, которая предполагает такое поведение в новых ситуациях, которое приводит к появлению нового знания, нового опыта, новых способов действия. Это означает, что конфликт можно считать атрибутивной характеристикой образовательного процесса, поскольку познаваемый материал всегда требует для овладения специальных преодолевающих усилий. Ведь только такой объект (предмет) вызывает интерес и соответствующее внимание, который в какой-то мере представляет трудность, иначе он просто незаметен. Иными словами - опорой может служить только то, что оказывает сопротивление. Любопытно, что само слово «сопротивление» как специфический знак отражает одновременно и связь и противопоставление.

Следовательно, для того чтобы обеспечить продуктивный образовательный процесс, необходимо специальное конструирование конфликта, феноменально представляющего собой ситуацию разрыва в познавательной деятельности, в которой сопротивление материала вызывает вопрос субъекту учения, т.е. самому себе относительно

недостающего ресурса для овладения «сопротивляющимся материалом».

Необходимо еще раз специально подчеркнуть, что если вопрос, заданный извне учителем, либо кем-то другим с обучающей целью, не переведен тем, кому он задан, в вопрос самому себе, вряд ли ответ на него послужит образовательно-целям.

Каждый учитель может привести множество примеров, когда знание правильных ответов не приводило ни к формированию опыта, ни к появлению новых способностей.

Условия реализации конструктивно-разрешающей психотехнической стратегии следующие:

- представление о материале как о потенциально целостном, завершеном; вместе с тем наличие в актуальной ситуации частичности, недостаточности, незавершенности, разрывности материала;
- представление о возможности завершения, придания целостности;
- потребность, необходимость осуществить действия по завершению, «исцелению»;
- представление о множественности материала и возможном одновременном существовании многих разрывов;
- представление о разных ресурсных возможностях, в т.ч. и о недостающем ресурсе, наличие выбора;
- возможность оценки разных «сценариев достижения» и допущение интеграции, синтеза разных сценариев, т.е. не противопоставление их, а сопоставление.

174

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

На наш взгляд, так организованная деятельность и есть деятельность по разрешению конфликта.

Источники:

1. Линкольн У.Ф. и др. Переговоры. Сокращенный вариант пособия для слушателей курса. - СПб.: Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998.
2. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. Теория и практика детского психоанализа. Т. 1. - М.: Апрель пресс, 1999.
3. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Соч. Т. 3. - М.: «Смысл», 1997.
4. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. - М.: Наука, 1990.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: ПИТЕР, 2000.
6. The Course in Collaborative Negotiation. Participant's Course Resource Book./ Special Abbreviated Generic Edition for International Usage. - Tacoma, Washington USA, 1995.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. - М.: Прогресс, 1994.
8. Fitley A. Resolution of conflict, Ethics good Lozer // Conflict and Human interaction. - USA: Kengal / Hunt publishing company, 1979.
9. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. - М.: Прогресс, 1993.

1.8. Разрешимые и неразрешимые конфликты

Разделяет не пропасть, а разница уровней.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Что значит «удержание» конфликта в продуктивном русле?
2. Откуда берутся конфликтные монстры?
3. Что значит привести конфликт в разрешимый вид?
4. Когда конфликт желателен?

Понятно, что приведенные условия задают представление не линейное, согласно которому конфликт - это всегда столкновение по типу «либо-либо», «выигрыш-проигрыш». Понятно, что это сложное многоуровневое гетерархическое представление не просто о конфликте - конфликтной системе. Такое представление требует специальной рефлексивной позиции.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

ции, «поглощающей» всю совокупность взаимодействия как имеющего некоторую интегральную причину и соответствующие перспективы, об. щие для всех участников в содержательном контексте. Иными словами, если рассматривать конфликт как сложную искусственно.техническую конструкцию, предназначенную для достижения целей развития, необ. ходимо занимать позицию не внутри, а как бы над конфликтным взаимо. действием, позицию, учитывающую не только основания и последствия реализуемого столкновения, но и его контекстуальные характеристики во множестве их связей и отношений.

Таким образом, конфликт приобретает собственные цели - цели раз. вития.

Конструктивно.разрешающая стратегия не ограничивается психотех. нической провокацией конфликта. Конфликтная конструкция должна представлять собой психотехнически обеспеченный завершённый про(ект конфликта: от инициирования столкновения при актуализировав(шемся противоречии - через удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле - до приобретения ситуацией такого качества, ко(торое отвечало бы требованию снятия исходного противоречия за счёт появления и реализации новых ресурсов.

Что значит удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле?

Это - анализ разрыва; инвентаризация ресурсов сторон; сопоставле. ние целевых установок, способов и характера реализации действий; вы. бор оптимального для разрешения противоречия сочетания или обраще. ние за недостающим ресурсом; соотнесение нового действия и вызвав. шего конфликт противоречия.

То есть это не борьба за победу над другой стороной, а решение выз. вавшей столкновение задачи.

Сложность реализации подобной программы связана с тем, что пред. мет конфликта даже при однородном материале может быть очень раз. личным.

Предметная несогласованность во взаимодействиях - первое по ран. гу обстоятельство, приводящее к непродуктивному разворачиванию кон. фликта, в том числе и в тех случаях, когда он специально инициирован. Столкновение действий, за которыми стоит существенно различающаяся интерпретация материала (от преобразования условий задачи до само. обвинений в никчемности), порождает конфликты, требующие специаль. ных преобразований в формальных характеристиках и в материале для приведения их в разрешимый вид.

176

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Если этого не происходит, в результате подобного конфликтования обычно наблюдается либо эскалация конфликтного напряжения с дест. руктивными последствиями для сторон, либо псевдо.решение за счёт ка. жущегося успеха, но непременно с последующим возобновлением столк. новений, причем с весьма неясными основаниями. Такие взаимодействия можно назвать «конфликтными монстрами».

С целью формирования и тренировки навыков совместной продуктивной деятельности учитель предложил классу сформировать малые группы для вы. полнения серии контрольных заданий. При этом им же был задан критерий образования групп.

Через некоторое время учитель заметил, что в двух группах, вместо того что. бы решать задачи внутригруппового распределения функций и начала рабо. ты над предметным материалом задания, происходит процесс обсуждения групповых статусов участников. При этом часть участников групп пытается все.таки заниматься материалом предметных заданий и не очень понимают, почему их товарищи не действуют в соответствии с заданием. При анализе оказалось, что учитель своим заданием инициировал одновре. менно как минимум два направления во взаимодействиях. С одной стороны, необходимость действовать совместно для решения учебно.предметной за. дачи, с другой - урегулировать неважно сложившиеся до этого межличност. ные отношения. Второй процесс начал разворачиваться на материале пер. вого для одной части группы, что

вызвало непонимание у другой части.

Почему же появляется «конфликтный монстр»? Прежде всего потому, что участники совместной деятельности избегают рассматривать ситуацию своей встречи как конфликтную, как нормальное столкновение, требующее нормального разрешения. Поскольку взаимодействие в своей первоначальной фазе интерпретируется не в образе отношений «Я-Ты», т.е. отношений, учитывающих интересы другого, требующих организации совместного согласованного действия, оно оборачивается в развитии своей неясной трудной стороной. Неспрогнозированное поведение другого рассматривается как досадная помеха, а не как указание на дефицитность собственного действия. Сам же автор помехи наделяется качествами, провоцирующими рост враждебности. Так, ситуация, которая не строилась как конфликтная с ориентацией на совместный продуктивный исход, становится конфликтной разрушительной, т.е. конфликт случается.

Причем в нем сталкиваются действия по понятным причинам либо вообще конфликтно не оформленные, либо в большей или меньшей степени оформленные только с одной стороны (например, в учебной деятельности - с учительской). Поэтому и разрешение такого конфликта идет спонтанно с обеих сторон и часто в разные стороны. Отсюда и «монстр»!

Итак, встреча (столкновение только достаточно оформленных действий) представляет собой конфликт, который имеет разрешимый вид и

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 177

может быть разрешен не как «победа (выигрыш)» одной из сторон, а как снятие (снятие) противоречия в целом и, значит, принципиально продуктивный.

Этим - «может быть разрешен» - подчеркивается то обстоятельство, что достаточная оформленность есть необходимое, но не исчерпывающее условие. Понятно, что оформленность действий не представляет собой абсолютной самоценности (иначе можно попасть в плен пустых форм, мочек, подменяющих предметный материал и содержательные характеристики конфликта) - это только первый шаг.

Оформление имеет смысл для того, чтобы оформленное должным образом действие могло столкнуться с соответственно оформленным действием. Это не значит, что конфликт автоматически разрешается, но его можно зафиксировать как достаточно явленный для всех участников, достаточно «прозрачный» для анализа. Причем важно, что при таком подходе существенно снижается риск межличностной конфронтации, так как обе стороны вместе участвуют в тщательном оформлении. Для успешной психотехнической реализации данной стратегии чрезвычайно важна конвенциональность всех сторон, участвующих во взаимодействии. Если полагать, что такая конвенция должна появляться в доконфликтном периоде взаимодействия или при его планировании, то вопрос о конвенции не является слишком трудным. Вместе с тем если оговоренные нормы и санкции взаимодействия включают совместное оформление каждой из конфликтующих позиций по очереди, а также способы «удержания» конфликтного взаимодействия в русле разрешения и сопротивления (см. выше), а не стремительного разрыва, то продуктивный исход, если и не стопроцентно гарантирован, то по крайней мере максимизирован.

В подобных случаях столкновение появляется как необходимый и желательный (интересный) технологический компонент взаимодействия, а не как досадная случайность, ведущая к разрушению отношений или угрожающая самооценке и статусу.

Построенный таким образом конфликт может быть и специальным предметом рефлексии для обучения собственно продуктивному конфликтованию.

Это последнее замечание имеет особое значение, так как мы уверены, что конструирование продуктивно-ориентированного конфликта должно выступать в образовательном процессе не только средством, но и содержательным компонентом. Мы полагаем, что таким образом возможно формировать специальные способности к

КОНФРОНТАЦИИ

1.9. Специфика конфликтов

в образовательных процессах

К дидактическому искусству относится и то, которое отучает думать.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Какие основные противоречия образовательных процессов являются конфликтобразующими?

2. На преобразование какого материала направлено конфликтное действие?

В культурно-историческом подходе Л.С.Выготского процессы образования рассматриваются, с одной стороны, как предназначенные для разрешения противоречий развития общества, с другой - как обладающие внутренне противоречивым характером. Мы придерживаемся именно этого подхода и вслед за Л.С.Выготским и его последователями исходим из того, что конфликт представляет собой механизм развития человеческой деятельности и, соответственно, личности.

Реализация сложнейшей функции трансляции и воспроизводства культуры и одновременно развития человека и цивилизации возможна только при условии продуктивного разрешения ряда ключевых противоречий.

К их числу можно отнести противоречия основных целевых установок образования. С одной стороны, оно должно обеспечивать передачу новым поколениям опыта предыдущих, а значит аккумулировать и воспроизводить культурные традиции, но вместе с тем оно должно обеспечивать преодоление стереотипов и устаревших форм и способов деятельности, обеспечивая развитие и прогресс.

Отсюда вытекает и противоречивость межпоколенных отношений.

Старшее поколение по понятным причинам претендует на управление развитием следующих поколений, одновременно рассчитывая на проявление самостоятельности и ответственности. Молодое поколение так же по понятным причинам стремится к самостоятельности и независимости от старших.

Сфера образования, имея своими институтами школы различного уровня: от детских садов до университетов, выступает как жесткая форма.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 179

мальная организованность, стремясь упорядочить и накопленные, и передаваемые знания, и способы их открытия, и сами процессы передачи, и людей, включенных в эти процессы. Такого рода стремление к упорядочению и организованности имеет свои основания в общественной истории самих институтов образования, но вместе с тем сам процесс овладения знанием и способами его открытия имеет и индивидуализированные характеристики, всякий раз стремящиеся за рамки коллективной организованности.

Очевидность необходимости и общественной значимости образования как бы оставляет за скобками его принудительный характер. Ребенок в обществе приговорен к взрослению через определенный образовательный институт. Несмотря на то что школа в большинстве случаев для ребенка желательна, начало школьной жизни в значительной мере связано с преодолением вполне естественной, но не в данном случае, детской спонтанности. Это противоречие нормативного устройства системы и включенного в нее человека обостряется во втором и третьем школьных возрастах и появляется как весьма проблемный вопрос: кто является субъектом образования?

Одной из наиболее противоречивых сторон образовательной деятельности является оценка. Проблема оценки заявляет о себе как специфический уровень совершенно особого рода деятельности, где материалом преобразования выступает деятельность другого человека. Эффективность педагогических «вложений» должна быть оценена,

поскольку это труд для общественного блага; труд, оплачиваемый обществом. Человек учащий, овладевающий тем, в чем другой - его учащий компетентен, должен иметь возможность соотносить свои достижения с образцами. Но что является предметом оценки? Насколько педагог отвечает за происходящее в образовательном процессе? Он ведь и сам определенная, важная, конечно, но все-таки часть системы. Не должен ли он разделить ответственность с тем, кого он обучает?

Воплощение противоречий образовательных процессов в действующую конфликтную систему можно представить на модели, построенной из трех подсистем: внешних (межличностных) отношений и взаимодействий: вертикальных и горизонтальных; внутренних (внутриличностных) самоотношений и взаимодействий: вертикальных и горизонтальных; внешних предметных преобразующих действий.

Таким образом, модель представляет собой пять идеальных типов конфликтных ситуаций, в образовании которых ведущим фактором является материал конфликта.

180

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

1. Материалом конфликта является статус в иерархизированной системе отношений. Конфликтная ситуация возникает при интерпретации взаимодействия и/или собственных действий: а) как угрожающих фактически установившемуся или субъективно представляемому статусу; б) как помеха в процессе формирования желаемого статуса. При этом феноменально предмет взаимодействия может быть практически любым и реально использоваться как повод или средство (латентное содержание).

Конфликт разворачивается как внешний, межличностный. Одна из сторон непременно наделяется экспертной функцией, т.е. от нее зависит признание или непризнание статусного положения. Характер взаимодействия определяется как защита, доказывание или формирование статуса.

Этот тип конфликта характерен при установлении отношений с учителем как со значимой фигурой. Важно обязательно быть замеченным, признанным. Важно убедиться в подлинности и устойчивости сложившегося отношения. Т.е. требуются достаточные подтверждения достигнутого отношения. При этом задания, полученные от учителя, выполняются исключительно для достижения признания. Сам характер выполнения задания так же, как и работа с любым учебным или неучебным материалом, может быть различным: от предельной старательности и высокой результативности до полного непонимания и постоянного требования участия или оценки. Любопытно, что в зависимости от желаемого статуса, демонстрация собственного образа может быть не обязательно положительной.

2. Материалом конфликта является показатель идентичности, принадлежности: «я такой же (такая же), как...»; «я не хуже, чем...»; «я соответствую критериям группы». Конфликтная ситуация появляется при интерпретации внешнего отношения как отвергающего, дискриминирующего, усомневающего, дифференцирующего. В реальном действии этот материал также может быть непосредственно не представлен (латентное содержание) и использоваться как повод, средство. Конфликт разворачивается как внешний, межличностный. Одна из сторон выступает как репрезентирующая идентификационную группу. Характер взаимодействия определяется как реализация (апелляция к ...) идентификационных признаков.

Тип ситуации, характерный для половозрастной или другой групповой принадлежности. Особенность этого типа состоит в том, что сам факт принадлежности подвергается сомнению именно из той группы, на которую претендует одна из сторон. В такого рода конфликт может быть вовлечена и третья сторона, но такое привлечение следует рассматривать лишь как усиление ресурса или, иными словами, дополнительную аргументацию в пользу или против факта принадлежности. В школьной действительности подобная ситуация может выглядеть как по-

гоня за достижениями с ориентацией на некоторую групповую норму или демонстративное поведение с расчетом на то, что оно будет замечено тем сверстником или группой, связь с которыми нуждается в восстановлении или построении. Также частым поводом для появления такого типа конфликт. ной ситуации являются права: «Почему ей можно, а мне нельзя?»; «Почему у него за это стоит «5», а у меня «4»? и т.п.

3. Материалом конфликта является присвоенная («овнутренняя») раз(рывность в некотором внешнем предметном материале. Буквально, что.то требует переделки, преобразования, но для осуществления этой переделки необходимо усилие над собой, потому что тот стереотип преобразования, который есть, не срабатывает.

Конфликтная ситуация возникает как вопрос для себя: «Каким обра. зом восстановить целостность (непрерывность) предметного мате. риала?». Здесь сталкиваются, с одной стороны, образ инерционного действия, реализующегося по образцу без учета внешней разрывнос. ти, с другой стороны, как контр.аكت - образ действия, останавливаю. щего инерцию и имеющего своим предметом разрыв. Конфликт раз. ворачивается как внутренний и представляет собой с содержатель. ной стороны преодоление «сопротивления материала» за счет моби. лизации, поиска, создания ресурса, с помощью которого ликвидиру. ется разрыв и восстанавливается целостность образа или непрерыв. ность движения. В конфликте участвуют потенциально равные подин. станции «Я», чье столкновение определяется априорной ценностью предметной компетенции.

Точным образцом такого типа ситуаций является учебная задача. В тех случаях, когда она реально присвоена; когда она решается независимо от внешней (учительской или кого.либо другого) оценки. Причем важно, что такого рода задачи потому и являются учебными, что не имеют для решаю. щего заведомо очевидного и простого способа преобразования, а требуют серьезных напряжений, связанных с преодолением стереотипов известных способов; требуют «прорыва» к новому ресурсу для того, чтобы, закрепив до. стижение, получить эффект учебности.

4. Материалом конфликта является чувство самооценности. Конфликт. ная ситуация возникает как реакция на каким.то образом спровоци. рованный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу. В качестве контр.акта выступает психозащитное действие, сопротив. ляющееся ухудшению самоотношения. Конфликт разворачивается как внутренний, в котором участвуют подинстанции «Я». Одна из них, дей. ствующая на снижение и реализующая упрек в неудаче, ориентирова. на на идеальный образ «Я», а другая, защищающаяся, обращена к опыту «Я» и стремится к сохранению сложившегося образа. Характер внут. реннего взаимодействия определяется возможностями «Я» к сохроне.

182 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

нию самооценки путем отрицания негативных характеристик, диск. редитации значимости ситуации и т.п., психозащитных ресурсов и опытом их реализации.

Подобного типа ситуации часто бывают неумышленно (или умышленно) спровоцированы учителем выставившим оценку, которой учащийся не ожи. дал. Расхождение между прогнозируемой и реальной оценками приобретает характеристику внутреннего конфликта, если принятое учителем решение не вызывает сомнения в справедливости.

Появляются одновременно две оцен. ки: желаемая и реальная. Переживается ситуация: «я не смог (не смогла), зна. чит, я хуже, чем я о себе думаю? Нет, это не так!» Вот это - «это не так» - надо себе доказать. Доказывание тоже представляет собой решение своеобразной задачи, связанной с поиском самооправдания или компенсацией по типу «зато ...». Главная цель - это не утратить положительного самоотношения.

5. Материалом конфликта является чувство ответственности. Конф. ликтная ситуация так же, как и при 4.м факторе, возникает как по. следствие какой.либо неуспешности, недостижения предполагаемо. го результата либо как предвосхищение такого

недостижения. Одна. ко здесь стороны.участники расположены как бы по вертикали, по. сколько одна из сторон выступает от имени «Сверх.Я». В конфликте сталкиваются действия, направленные, с одной стороны, на реализа. цию ответственности (исполнение самосанкционирования - назна. чение себе наказания и его претерпевание) и на избегание санкции -с другой. Конфликт разворачивается как внутренний с участием по. динстанций «Я», располагающих потенциально неравным ресурсом, так как одна инстанция, реализующая ответственность, оперирует ин. териоризированной социальной нормативностью, другая обращена к либидозной энергии. Характер взаимодействия определяется как «выбор.отвергание» из имеющегося диапазона достаточной санкции, соответствующей переживаемому чувству вины.

Этот тип представляет собой конфликтный характер переживания собствен. ной вины за неудачу, недействие, неумение. Собственно конфликт представ. ляет собой, с одной стороны, признание вины (не важно, есть ли ее объек. тивные предпосылки) и стремление понести за это наказание, адекватное степени вины; с другой - попытки защититься от самонаказания через по. иск смягчающих обстоятельств. Здесь представлены не попытки вообще оп. равдаться перед собой, но «уж очень не хочется исполнять наказание». Тако. го типа внутриличностные конфликты проявляются в отгороженном пове. дении (ребенок наказывает себя одиночеством); в принятии статуса «я пло. хой», «я не сумею», «я слабее других» и т.д.

Исследования конфликтной феноменологии показывают, что реаль. но в конфликтной деятельности встречается попеременное доминирова. ние одного из приведенных факторов при одновременном периферичес.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

183

ком действовании других. Если же один из факторов имеет устойчивую тенденцию к эксплуатации в самоотношении и в межличностных связях, можно предполагать конфликтную некомпетентность и, как следствие, проблемы личностного роста и социальной адаптации, т.е. образователь. ную неэффективность.

Вместе с тем в специфических ситуациях учения.обучения фактор «3» приобретает преимущественное значение и его доминирование ста. новится желательным.

Пятифакторная модель конфликта

Материал конфликта	Элементы содержания		
	Детерминанты конфликтной ситуации	Форма взаимодействия	Содержание конфликтных действий
1. Статус в иерархизированной системе отношений	а) угроза внешней, сложивше. муся межличнос. тная статусу; б) помеха в форми. ровании статуса		а) защита статуса; б) доказывание статуса
2. Идентичность, принадлежность	отвергание, дискри. минация, усомнева. ние, дифференциа. ция	внешняя, межличнос. тная	реализация иденти. фикационных признаков или апел. ляция к соответстующ. щим признакам
3. Разрывность во предметном материале	задача целостности	на внутренняя, направ. ленная на преодоле. ние сопротивления материала	отыскание или создание ресурса для решения задачи

4.	Чувство самозащита самоцен. ности	в внутренних, ситуациях неудачи, сопротивление ухуд. шению самооценки	мобилизация направ. ленная на защиту ресурсов самооценки
5.	Чувство вины, переживание ответственность	внутренняя, недостижения как актуального на или ожидаемого	поиск направ. ленная адекватной самосанк. переживаемому ционирование чувству вины санкции (самонаказания)

184

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

1.10. Учебная ситуация как конфликтная

Эксплуатация человека человеком - как здесь все человечно.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Какие возможности открывает определение учебной ситуации как кон. фликтной?
2. Какие характеристики психолого.педагогического подхода Элькони. на.Давыдова определяют его продуктивно конфликтный характер?
3. Есть ли какие.нибудь основания рассчитывать на возможность при. менения детьми в школьных условиях и в учебных занятиях продук. тивных конфликтных стратегий?

В исследованиях продуктивного (творческого) мышления конфликт рассматривается как ситуация, предшествующая продвижению мысли в предметном слое и генерализующая это продвижение. Описание фазы «тупика» очень хорошо это показывает (см. Н.Г.Алексеев, 1983 [1]).

Л.С.Выготский, говоря о культурном развитии арифметических опе. раций, прямо отмечал, что усвоение ребенком культурных форм обраще. ния с предметным арифметическим материалом обладает специфичнос. тью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный харак. тер, «всегда происходит столкновение его (ребенка) арифметики и ариф. метики взрослых» [2, с. 202]. Разрешение этого конфликта является тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками [2, с. 215].

Ж.Пиаже так же указывал на противоречивость, конфликтность раз. вития. Основа умения рассуждать логично для Ж.Пиаже лежит (в генети. ческом плане) в отношениях «одновременной дифференциации и рецип. рокности, т.е. в отношениях дифференцированных и связанных между собой различных точек зрения на один предмет [3]. Дифференцирован. ность его и alter является предпосылкой и основанием возможности ус. тановления таких отношений.

Теория и технологии развивающего обучения (Эльконин, Давыдов), хотя и без специальной артикуляции, но достаточно очевидно для нас, серьезно ориентированы на формирование конфликтной компетентно. сти учащихся, имея в виду именно учебные ресурсы (способности к само. образовательной деятельности). Основания такой ориентации мы также находим у Л.С.Выготского, который писал в Педологии подростка:

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

185

«... закон, установленный Клапаредом, гласит, что ребенок осознает свои дей. ствия только в меру трудности, в меру неудачного своего приспособления. Этот автор исследовал, как образуются у детей и как развиваются у них про. цессы понимания сходства и различия. Исследование это привело к пара. доксальным с первого взгляда результатам. Оказалось, что ребенок раньше научается правильно реагировать на

сходство, чем на различие, двух пред. метов, но осознает различие раньше, чем сходство. Таким образом, порядок появления одной и той же операции в плане действия и в плане мышления оказывается обратным. 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 при. способлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше».

[4, с.52]

Мы приводим такую длинную цитату только для того, чтобы попытаться развернуть представление об особенностях формирования конфликтной компетентности как специальной образовательной задачи.

Наше утверждение состоит в том, что, с одной стороны, достижение высокого уровня конфликтной компетентности в широком смысле слова представляет собой стратегическую цель развивающего образования, с другой стороны, в условиях современной организации образовательных процессов эта цель в лучшем случае достигается лишь частично, а наиболее распространено достижение обратного эффекта, т.е. усиление в процессе образования конфликтной некомпетентности. Причем единственной, соответствующим образом построенная педагогическая стратегия (Эльконин-Давыдов), разрабатывая принципиальные механизмы формирования специальных способностей, по-видимому, уже должна учитывать не только закономерности развития способности к обобщению и рефлексии, но и сложившиеся в культуре противоречия детского и взрослого отношения к конфликту.

Исследования, проведенные в лаборатории «Конфликты школьного возраста» Института психологии и педагогики развития СО РАО (См., например, [5]), показали, что существенное отличие в детском восприятии конфликта состоит в том, что, не имея достаточного ресурса для удержания столкновения в режиме его анализа и разрешения, ребенок реализует либо автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания защиты. Например, в случае несогласия по поводу правил совместной игры или существенного различия во мнениях по какому-либо вопросу абсолютное большинство участников исследований предпочитало активные формы воздействия на партнеров. Второе по предпочтению место занимают попытки игнорирования несогласующихся действий, и на третьем месте - уход от взаимодействия. Такое отношение к конфликтам в основном характерно для дошкольного возраста. Этот период мы можем характеризовать (за исключением случаев серьезной психотравматизации) как еще не нагруженный конфликтобязностью. Об этом свидетельствует как отчетливо

186

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

выраженная кратковременность самих столкновений, так и несохранение конфликтных установок в дальнейших отношениях участников. Т.е. каждое взаимодействие определяется преимущественно содержательной стороной конкретной ситуации, а не опытом прошлой встречи. Иными словами, дети стремятся к быстрым и эффективным в тактическом отношении способам снятия затруднений взаимодействия и избегают длительных «разборок». В тех случаях, когда подобная тактика не приносит успеха, реализуются игнорирующие или избегающие подходы. В первом школьном возрасте в классах, обучающихся по программам Эльконина-Давыдова, мы достаточно часто обнаруживаем попытки удержания рассогласования в сложном процессе поиска соответствующего решения, а не стремление во что бы то ни стало утвердить свое решение. Как правило, это выражается в предложениях о допущении множественности решений. Однако наряду с этим наблюдением можно отметить и еще одно - продуктивные конфликтные действия предпринимаются детьми в основном как необходимо соответствующие как бы определенным правилам поведения «в этом месте, в это время и

на этом материале». Т.е. не как всеобщий способ, а как жестко приписанный ритуал пре. образований совершенно определенного материала и в столь же определенных (взрослыми) условиях.

Интервальные исследования 1991.1995 гг. показали, что во втором школь. ном возрасте продуктивные подходы к разрешению конфликтов учебного взаимодействия, достигнутые как побочные эффекты развивающих учебных стратегий, не сохраняются и подростки ведут себя в подобных ситуациях ана. логично старшим дошкольникам.

Последовательно обучая детей постижению закономерностей устрой. ства внешнего предметного мира, мы, по.видимому, за несколько тысяче. летий очень незначительно продвинулись в постижении и тем более в трансляции закономерностей устройства самих себя и своих отношений. Ведь если внимательно посмотреть на то, как изменился человек в преде. лах своей описанной истории, то мы увидим колоссальные достижения в области приспособлений внешней среды и к внешней среде, но свои про. тиворечия, воплощенные во внутренних и внешних конфликтах, мы по. прежнему разрешаем в пределах архаических способов: от конфронта. ции с соответствующим ей стремлением к уничтожению (победе) до из. бегания с его психотравмирующими переживаниями поражения. При этом можно заметить, что обучение разрешению противоречий в духе направленности на оснащение прежде всего в плане внешних предмет. ных преобразований традиционно строится как преодоление препятствий и анализ неудач. Отсюда и идея развития самого преодолевающего сво. дится к усилению, увеличению его орудийной оснащенности (вооружен. ности). В таком подходе возможности разрешения конфликтов опреде. ляются наличием, количеством и качеством внешнего ресурса. Такого рода совершенствование мы бы не рискнули назвать развитием в психологи. ческом и педагогическом значениях.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 187

Иллюзия возможности недопущения конфликтов в связи с их разру. шительностью, травмирующими эффектами и пр. является удивительно питательной средой для разработки множества рекомендаций, носящих характер внешних манипуляций, в лучшем случае маскирующих конф. ликтную природу любого взаимодействия, как внешнего, так и внутрен. него. Увеличение с возрастом диапазона взаимодействий приводит к на. коплению значительного опыта, определенных стилей конфликтного по. ведения и соответствующих переживаний. Разумеется, этот опыт, как и всякий другой, имеет положительный характер, позволяя избирательно реагировать в разных ситуациях взаимодействия. Конечно же, таким опы. том не обладает ребенок, стремясь к скорейшим и однозначным решени. ям своих затруднений.

Транслируя в рамках определенных педагогических стратегий свой опыт и свою компетентность в области разрешения конфликтов, мы не. явным образом транслируем и свою некомпетентность. Причем такого рода трансляция носит преимущественный характер, поскольку, очевид. но, прогрессирующая внешнеорудийная оснащенность (вооружения) есть достаточный симптом страха перед конфликтами и, соответственно, кос. венное признание собственной недостаточности.

Возникает вопрос: можно ли в связи с известными нам закономерн. стями формирования рефлексивных способностей и конфликтной дина. мики ориентироваться в реализации программ развивающего образова. ния на эффекты конфликтной компетентности?

Нам представляется, что частично на этот вопрос дает положитель. ный ответ уже существующая практика развивающего обучения, в кото. рой встреча ребенка с разрывами в учебно.предметном материале обес. печивается посреднической функцией специального взрослого. Образо. вательная стратегия, в которой взрослый не столько транслирует, сколь. ко организует встречу и обеспечивает положительную активность ребен. ка в преодолении «сопротивления материала», с нашей точки зрения, бе. зусловно, направлена на достижение конфликтной компетентности, по. скольку обращена не

столько к эффектам вооруженности, сколько к об. разованию внутреннего ресурса, к самоизменениям.

Исследования, проведенные П.А.Сергомановым [6], убедительно показывают, что технологическими особенностями развивающего обучения является спе. циальная ориентация на удержание преодолевающего разрывность в учебном материале действия в его процессуальности. Т.е. здесь отсутствует стремление к скорейшей ликвидации затруднения с помощью имеющегося ресурса, и по. лучению ожидаемого результата, а, наоборот, основное внимание сосредото. чивается на том, как происходит решение не только на доске, а «в голове».

188

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Хотелось бы специально подчеркнуть то чрезвычайно значимое об. стоятельство что, на наш взгляд, максимум эффективности эта стратегия принесет при условиях: 1) если критерии конфликтной компетентности обретут статус рабочих; 2) если обращение к конфликтной компетентно. сти выйдет за рамки только учебно.предметной работы.

Превращение критериев конфликтной компетентности в рабочие свя. зано с преодолением не только стереотипов конфликтной боязни (конф. ликтофобии), но и производных от них стереотипов обучения на акту. альной трудности. Нам представляется, что поскольку некоторой конф. ликтной компетентностью в ее, так сказать, естественном виде обладает практически каждый человек, можно выделить такие ситуации автомати. зированного разрешения конфликта (латентная успешность), когда сам субъект не заметил разрешения конфликта.

Успешные разрешения незамеченных конфликтов означают, что у раз. решающего имелся и был реализован определенный адекватный для дан. ного случая ресурс. Это замечание вполне относится к успешному реше. нию любых учебно.предметных задач, в тех случаях когда имеет место инсайт.решение. Именно такие ситуации необходимо специально доба. вить к учебным ситуациям, построенным на последовательном преодо. лении очевидного, фиксируемого затруднения.

Такого рода сочетание типов учебных ситуаций создает условия для определения актуальных границ компетентности.некомпетентности (уже ставшая автоматизированная способность - становящаяся конструируе. мая способность).

Возможности конструирования конфликтов в учебном взаимодействии

Конструирование конфликта в учебном взаимодействии предполага. ет специальную организацию «разрыва» в учебно.предметном материа. ле. Для того чтобы обеспечить развитие интеллектуальной способности к рефлексивно управляемому разрешению подобных конфликтов, «разрыв. ность» должна иметь определенную усложняющуюся динамику. Напри. мер, если исходить из предположения, что любое знание есть «текст» в смысле, предложенном Ж.Лаканом [80], то можно представить три уровня «разрывности» в материале:

1. знаковой манипуляции;
2. предметных отношений;
3. надпредметной ресурсной рефлексии.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 189

На первом уровне «разрывность» в знаковой представленности мате. риала требует нахождения соответствующих семиотических единиц, кото. рые восстаноят целостность в соответствии с имеющимися образцами.

Итогом прохождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является формальное освоение языковой нормы - «въязычива. ние», что обеспечивает распознавание материала данного типа. Это мо. жет быть условием восхождения к конфликтам второго уровня. На вто. ром уровне разрывность в системе предметных отношений требует на. хождения таких недостающих или неявно данных характеристик,

кото. рые позволили бы интерпретировать представленный материал как пред. метно отнесенный. Например, «в каких предметных отношениях можно интерпретировать это выражение: «C₂H₅OH»? Или каких предметных ха. рактеристик не хватает для завершения этого выражения: «И мне в окош. ко постучал сентябрь багряной веткой ивы, чтоб я готов был и встречал его приход непрехотливый»? Итогом прохождения (продуктивного раз. решения конфликта) этого уровня является освоение признаков, консти. туирующих предметные отношения. Устойчивая успешность в решении подобных задач может быть условием построения конфликтов третьего уровня.

На третьем уровне «разрывность» состоит в проблемной ситуации, тре. бующей полипредметного или надпредметного (методологического) под. хода и рефлексивного определения собственного ресурса как достаточ. ного или недостаточного для действий с представленным предметным материалом в границах культурных норм работы в данной предметной области; нахождения и/или обозначения «мест» демаркации разных пред. метных областей и своей достаточности.недостаточности. Итогом про. хождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является оформление способности к поиску, созданию недостающего ресурса.

По.видимому, индивидуальная динамика может строиться и в иной последовательности для реализации продуктивной конфликтности и до. стижения целей интеллектуального развития в ситуациях учения.обуче. ния. Однако подмена данного фактора (третьего) другими, т.е. преобла. дание других факторов в ситуациях учебного взаимодействия, означает неэффективное разворачивание конфликта, в том числе и по причине неправильно выбранной уровневой последовательности или незавершен. ности продуктивного разрешения конфликтов одного или нескольких уровней. При этом важно помнить, что с точки зрения нормального, т.е. актуализирующего возможные положительные ресурсы развития лично.

190

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

сти важны все факторы как достаточный диапазон конфликтной компе. tentности. Следовательно, каждый из приведенных факторов и их соче. тания должны быть предметом специального опытного изучения.

Источники:

1. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества. - М.: Наука, 1983.
2. Выготский Л.С. Соч. - М.: Педагогика, 1984 .
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические тру. ды. Просвещение, - М.: Просвещение, 1969.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. - М.: Издание бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1930.
5. Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск, 1996.1999. Вып. 5.7.
6. Сергоманов П.А., Хасан Б.И. Ситуация учения.обучения как конфликт. //Журнал практического психолога. 1999. № 2.

1.11. Половозрастная специфика конфликта

Когда один миф столкнется с другим - это будет вполне реальное сотрясение.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Вопросы для изучения темы:

1. Почему столь явное понимание половых различий в дошкольной иг. ровой деятельности (игровой материал, содержание игр, игровое про. странство и др.) не распространяется на школу?
2. Чем обусловлены различия в образовательной мотивации? И не явля. ются ли эти различия иллюзиями некоторых исследователей?
3. Какие обстоятельства мешают взрослым обеспечить детям школьные условия для нормального течения полоидентификационного процес. са? Или существующие условия

можно считать достаточными?

4. Какие типичные «ответы» детей на противоречивые требования школы. ной действительности связаны с попытками самостоятельного реше. ния задач половозрастной идентификации?

Есть немало оснований полагать, что половая принадлежность участ. ников конфликтов так же, как и их возраст, является важной характерис. тикой при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рам.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 191

ках, разумеется, в значительной мере влияет на тактики поведения. Мож. но уверенно утверждать, что половозрастные особенности выступают в конфликте двояко. С одной стороны, именно эти особенности как иден. тификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятель. ствами, которые образуют материал конфликта; с другой стороны, эти ментальные характеристики являются значимыми при выборе тех или иных способов поведения.

Наши исследования показали, что уже предстоящий поход в школу и первые годы школьной жизни существенно различаются в переживаниях мальчиков и девочек; и они не только по.разному относятся к трудностям нового образа жизни, но и по.разному преодолевают эти трудности.

Общепринято считать возрастом учебной (школьной) готовности 6. 7 лет, независимо от половой принадлежности. В это время процесс школь. ного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики должны одинаково работать на уро. ках и отвечать общим требованиям школы. Вместе с тем при внимательном взгляде вполне очевидно, что и содержание, и формы учения дети разного пола воспринимают и строят по.разному при условии, что семейное воспи. тание и дошкольное учреждение учитывало их половую принадлежность.

Как показывают наши эмпирические данные, различия связаны с ис. точниками и характером познавательной мотивации, основаниями са. морегуляции. Достаточно убедительным примером могут служить игры дошкольников и младших школьников, имеющие хорошо выраженную половую специфику.

Типичная игровая ситуация во дворе. Девочка, по виду уже школьница, пред. лагает своим явно младшим соседкам игру в школу. Она - разумеется - учи. тельница, они - ученицы. Основой игрового сюжета является выполнение контрольной работы, во время которой главное действующее лицо объясня. ет правила школьного поведения, хвалит или делает замечания.

Через некоторое время «учительница» спохватывается, что в ее «классе» толь. ко девочки. Этот недостаток пытаются исправить привлечением соседского мальчика, тоже явно дошкольника. Мальчик соглашается принять участие в игре. Других мальчиков пока поблизости не видно.

Как только мальчик появляется как участник, ему немедленно достается льви. ная доля замечаний в нарушениях правил поведения в школе, вплоть до уг. розы пожаловаться родителям.

Как только во дворе появляется еще один мальчик, несколько старшего воз. раста, скорее всего, школьного, мальчишки немедленно объединяются и за. тевают какую.то свою игру, ничем не напоминающую школу.

Преобладающий у мальчиков интерес к процессу и собственному ре. зультату, а не к оценке учителя, замечается многими внимательными учи. телями и исследователями.

192 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Обычно это замечание иллюстрируется таким примером. Если девочку уст. раивает правильность решений (выполнения заданий) с точки зрения учи. теля, то мальчика интересует правильность с точки зрения понятой им логи. ки задания.

В этой связи уже к 5.му классу мы часто слышали сетования учителей и родителей на то, что «в 1.2.м классах учился хорошо и явно способный, но потом...» Остается только добавить, что, вполне очевидно, для детей отношение учителя оформляется в оценочных апелляциях типа: «Ты же девочка!», где имеется в виду, что девочке свойственно хорошо учиться, быть аккуратной, прилежной и т.п. Это все положительные оценки. Мальчику же присуще все с противоположным знаком. Несоответствующее этим предписаниям поведение в школьной жизни расценивается детьми как полонеадекватное и содержит в себе серьезный конфликтогенный фактор.

Важным условием этой типичной проблемной ситуации является отказ от выставления отметок в начальной школе. Распространение этой «инновации» на старте школьной жизни, как свидетельствуют результаты исследований [1], вступает в явное противоречие с потребностями детей в оценке со стороны взрослого - учителя. Важнейшим мотивационным компонентом в учебной деятельности младшего школьника является определенность в характеристиках собственного движения и четкая фиксация зависимости этой определенности от авторитетной внешней инстанции. По нашим данным получается, что «уход» от формального оценивания вызывает у детей компенсирующие попытки поиска заместителей оценок, а вместе с тем тревожность, неуверенность. При этом девочки достаточно быстро находят поддержку в меньшем количестве замечаний со стороны учителя, превращая это обстоятельство в положительные оценки. Для мальчиков здесь возникают дополнительные трудности, особенно для творчески ориентированных.

В этом плане, начальный школьный период в течение нескольких лет может быть охарактеризован как период борьбы педагогов с проявлениями пола в содержании и формах деятельности, в том числе и борьбы с помощью такого специфического ресурса, как игнорирование. При этом в силу исторически сложившейся культурной традиции борьба эта, по видимому, направлена прежде всего против маскулинных проявлений.

Имеется очень много экспериментальных исследований, результаты которых свидетельствуют об отсутствии статистически значимых отличий в проявлении прежде всего умственных способностей и достижений у мужчин и женщин и, соответственно, мальчиков и девочек (см., например, J.Archer, 1986 [2]; М.Бернард, Г.Бойл и др., 1990 [3]; Х.Стивенсон и Х.Чен, 1990 [4]). В то же время, и на это справедливо указывают Ю.Е.Алешина и А.С.Волович, в повседневной жизни, в конкретных ситуациях мы встречаемся с совершенно очевидными, очень специфическими, иногда бесосознательными, а чаще вполне осознаваемыми мальчиковыми и девичьими формами поведения. Причем различия наблюдаются не только на уровне образцов и проявляемых отношений - самоотношений, но и в непосредственных поведенческих актах и достаточно продолжительных, сложно организованных способах деятельности [5].

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ_____193

Мы обратили внимание на существенные различия в рисунках на свободную тему не только дошкольников, но и учащихся 2.х классов начальной школы. По условиям эксперимента детям сообщалось, что они впоследствии смогут прокомментировать рисунок. Мы это делали для того, чтобы обеспечить учащимся возможность рисовать именно то, что им хочется нарисовать, безотносительно к тому, сумеют ли они это сделать хорошо или нет. Возможность комментария давала детям дополнительный ресурс для понимания взрослым содержания изображения и для коррекции уже весьма значимой в этом возрасте взрослой оценки. Этой возможностью воспользовалось большинство детей.

Содержание рисуночной композиции и изобразительные средства значительно различаются по половому признаку. Так, девочки предпочли статические сюжеты с описательным констатирующим комментарием: «Это моя мама, это бабушка, это дом, это мама держит за руку брата». Или «Это поляна, на ней растут цветы, вот здесь радуга, а это светит

солнце, вот зайчик спрятался в кусты».

Мальчики рисуют в основном действие. На большом количестве рисунков просто изображены линии перемещений, порой со стрелками. Только на не. значительном количестве мальчиковых рисунков были представлены сюжеты, совсем лишенные динамики. У девочек, в свою очередь, отмечалось не. значительное количество динамичных рисунков. Комментарии мальчиков обычно содержали ту часть сюжета, которую не удалось изобразить. В то же время девочки воспользовались в рисунках гораздо более широкой цветовой гаммой (всем детям были предложены на выбор фломастеры или цветные карандаши 6.ти цветов).

Результаты у городских и сельских детей не обнаружили существенных отличий, за исключением того, что сельские мальчики несколько больше склонены к статическим сюжетам.

Эти результаты убедительно подтверждают простую мысль, что дети имеют в данном возрасте уже достаточно сильно заданный половой менталитет, который «является фактором, опосредующим мотивацию: мальчики проявляют ее непосредственно, в действенно.ориентированной форме, а девочки - опосредованно, в когнитивно.ориентированной форме» [4, с.167]. Понятно, что одинаковые задания они должны выполнять по.разному.

Увы, это довольно ординарное суждение в реальной школе остается абстрактным теоретическим тезисом.

Всем без исключения учителям понятно, почему мальчики в абсолют. ном большинстве менее усидчивы, более склонны к спонтанности и раз. личного рода деструктивным действиям. Понятно, но в то же время эти отличительные особенности, так хорошо и подробно описанные и в по. пулярных источниках, и вообще в художественной литературе, удивитель. ным образом попадают в разряд отрицательных качеств, нуждающихся в коррекции.

Эта общая установка, к нашему удивлению, проявилась и в тех редких случаях, где учителями в начальной школе являются мужчины.

194

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Неудивительно поэтому, что мальчики уже в начальной школе испытывают гораздо более сильное нормативное определяющее воздействие, нежели девочки.

Это тем более тревожный фактор, что именно с переходом к школь. ной жизни с ее возможностями самоутверждения и самоактуализации для мальчика, казалось бы, открывается перспектива обнаружения и присво. ения новых средств идентификации в отличие от дошкольного периода. Однако эти неявные ожидания не только не оправдываются, но и зачастую становятся дополнительными факторами непродуктивной конфлик. тности.

Сам по себе нормальный и необходимый по.идентификационный конфликт в этой возрастной группе в большинстве случаев приобретает деструктивные черты, поскольку взрослые, и прежде всего педагоги, не только не создают условий для его адекватного разрешения (внимание, понимание и поддержка ментально.типологических способов деятельности, наличие образцов для подражания и сравнения и т.д.), но и действую. ют «с точностью до наоборот».

Любопытно в этой связи обратиться к прогнозу немецкого педагогического психолога, исследователя образования Г.Гартена, опубликованному еще в 1914 году, который практически полностью оправдался: «Так как женский рабо. чий тип во всех отношениях более школьный, для преподавателей более удоб. ный, то является опасностью, что все обучение при.норовится к этому типу. Мальчиков будут оценивать по внешней быстроте и ловкости девочек, и в след. ствие этого оценка их будет неправильной и более низкой... Женский дух войдет в гимназии» [6, с. 143].

Одна из известных и традиционных особенностей этого духа в точном соот. ветствии с

основаниями и рекомендациями столетней давности заключается в стремлении к искусственному сближению полов с целью их якобы взаимного благотворного влияния друг на друга. «... Мальчики лучше работают на глазах у девочек, оспаривающих у них первые места. Они прилагают больше усилий, чтобы отличаться, чтобы сохранить первенство сильного пола, их рвение в занятиях тем сильнее, что им трудно одержать верх; их подруги обыкновенно лучше их учатся по некоторым предметам, например, по ал. гебре, латыни» [7]. Однако декларации о симметричности исключительно положительного взаимовлияния рассыпаются при обсуждении с учителями их конкретных ситуаций. И здесь сразу же со всей очевидностью выступает пред. ставление о положительном влиянии девочек на мальчиков. Это очень устойчивое и распространенное мнение с крайне редкими исключениями. Обычно действия учителя буквально направлены на формирование пар: за одной партой или во время прогулок и других передвижений, «разбившись по парам». При этом обычна практика специального подбора пары для достижения определенного эффекта.

Преследуя вполне понятные прагматические цели, учитель часто, к сожалению, напрочь забывает о том, что в этом возрасте уже вполне раз.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 195

Вит живой интерес друг к другу именно как к представителям иного пола. Что уже формируются первые устойчивые привязанности, составляющие серьезные переживания, очень сильно влияющие на самооценку. Наша консультационная практика дает немало примеров резкого падения интереса к школе вплоть до невротической симптоматики, за которыми стоят ситуации волевого решения учителя о «пристройке» мальчика к девочке или наоборот.

Дети находят порой удивительные способы защиты от учительского произвола. Так, один мальчик по секрету сообщил маме, что он не хочет сидеть с этой девочкой потому, что у нее вши. Встревоженная мама отправилась к учительнице с предупреждением о том, что у нее в классе есть случай педикулеза. Учительница немедленно вызвала маму девочки, с которой от сообщенной ей новости чуть не случился обморок. Об этом случае стало известно, в том числе и детям, что резко и совершенно незаслуженно изменило отношение сверстников к девочке. Разумеется, никакого педикулеза у девочки не было, но осадок от происшествия был весьма неприятный.

Оценка самими детьми успешности складывающихся взаимоотношений во многом формирует половую идентичность. При этом важны не только парные отношения, но и внутригрупповые, и то, как взрослые относятся к этому факту.

Половая самоидентификация в это время входит во вторую фазу, когда ребенок уже не просто принимает телесно и внешне оформленное предопределенное «Я», но начинает активно использовать новые, теперь уже поведенческие психологические структуры. В школе эти ориентации как дифференцированные в значительной мере проявляются в специфике спонтанности.

Спонтанность на уроке

Характерны половые различия в принятии заданий от учителя.

Мы обращали внимание на характер и содержание задаваемых детьми вопросов, возникающих у мальчиков и девочек, и способы их решения (т.е. удовлетворенность ответами).

Из каждой тысячи вопросов, заданных мальчиками, учащимися 2-х классов, в связи с математическими заданиями (учитывались любые вопросы, обращенные к учителю), свыше 300 вопросов касались продвижения в материале, уточнения задания с точки зрения его понимания. Из каждой тысячи вопросов, заданных девочками, учащимися этих же классов, на этих же уроках, только около 60 касались собственно материала задания. В то же время, распределение содержания вопросов и удовлетворенность ответами очевидно показывают, что у девочек существенно преобладает ориентация на

установление отношения с учителем, которое для мальчиков чаще всего является промежуточным условием, за реализацией которого следует углубление в материал.

196

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Это наблюдение подтверждается и спонтанным поведением на переменах.

Движение девочек к учительнице и реализация вербального и тактильного контактов вполне очевидны и в первые два года не просто лично значимы, но и обеспечивают статус в классе. Начатое на перемене, такое движение продолжается на уроке. Соответствующий контакт, судя по удовлетворенности, есть цель, материал же задания - средство и повод.

Судя по тому, что большая часть мальчиков, задававших содержательные вопросы, не удовлетворялась однозначными ответами учителя, их вопросы преследуют другие цели.

Любопытны в этом аспекте результаты исследований, проведенных среди учащихся 2-х классов городских школ. Интервью было посвящено учебной самооценке и содержало ряд вопросов, ответы на которые требовали обоснований. Исследование проводилось в начале учебного года и касалось событий прошлого. Детям задавался вопрос о том, хорошо ли они учатся и каким образом они это определяют. В итоге выяснилось, что для мальчиков более характерно обоснование типа:

- Я учусь хорошо.

- А как ты определил, что хорошо учишься?

- Я умею читать и писать, я знаю умножение, я уже получал пятерки, а четверок у меня меньше, чем у Саши и Коли.

Для девочек:

- Я учусь хорошо ... У меня одни пятерки и В.Н. (учительница) хвалила меня маме.

Интересно, что для девочек горизонтальный статус оказался гораздо менее значимым, чем для мальчиков.

Мы отметили еще одно обстоятельство: та часть девочек, которая стремилась не столько к контакту с учителем, сколько «вглубь» материала, чаще всего и в других ситуациях демонстрирует мальчишье поведение, т.е. на переменах не тянется к учительнице и не остается в классе, а предпочитает динамичное и широкое общение.

У мальчиков в этом возрасте уже как значимая отмечается ориентация на статус среди сверстников. Недостаток этого статуса переживается ими сильнее, чем девочками. У девочек представление о статусе в классной группе часто определяется одобрением (желательно публичным и демонстративным) учителя. Для мальчиков эта оценка не предельная.

Есть и еще одна особенность, связанная с тем, что детская самооценка не просто сильно зависит от успеха в учебной деятельности и в этой связи - от отношения учителя (при традиционных сценариях обучения и формальном понимании учебности), но имеет еще и субъективные полоролевые детерминанты.

Совершенно очевидно, что дети воспринимают учителя (учительницу) именно как женщину. Но если у девочек такое отождествление обогащает их контакты и служит дополнительной мотивацией сближения, то

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 197

для мальчиков такая линия поведения чаще всего неприемлема в силу необходимости маскулинной самоидентификации, а это диктует прямо противоположные «девчоночьим» формы поведения и отношений.

Мы наблюдаем такие картины.

Учительница подкрепляет свое положительное отношение к ребенку поглаживанием, прижиманием, держанием за руку. Это подчеркнуто интимное отношение сродни материнскому. Многие дети стремятся к таким контактам. И эти многие - в основном девочки. Мальчики не только редко появляются в интимном окружении учительницы, мы замечали, что попытки учителей приобщать к мальчикам такие формы приближения

встречают сопротивление (если, конечно, учитель не мужчина). Такого рода отношения для мальчиков помечены как немужские, и они их избегают, хотя мы уверены, что субъективная, личная значимость этих форм отношений и для мальчиков весьма велика. Но они вынуждены разрешать конфликт выбора форм поведения в пользу жестко полоролевого просто потому, что это один из немногих каналов реализации такого поведения в школе. Таким образом, учительница для мальчика обычно выступает как фигура, специально оформляемая только как функциональная и достаточно отчужденная, мало способствующая формированию полоадекватного самотношения.

Для девочек же в большинстве случаев учительница выступает не только в функционализированной роли, но и как личность интимно значимая, еще один образец ментального (для себя) поведения, часто идентифицирующийся или по крайней мере рассматриваемый в одном ряду с материнским образом.

Отсюда у девочек группирование между собой по критерию приближенности к учителю и средоточение вокруг нее как бы на разных концентрических уровнях.

У мальчиков в этой возрастной группе еще не замечается тенденций к устойчивому группированию и очень много истероидной спонтанности (неосознанного стремления во что бы то ни стало обратить на себя внимание, в том числе и негативное) - как следствие разрешения конфликта притяжения-отвержения учительницы.

Мы хотели бы специально обратить внимание учителей на то, что чаще всего они в этих условиях идут на поводу весьма непродуктивно развивающихся событий и обычно способствуют именно неадекватным разностям решениям детских конфликтов.

Следующий шаг усложнения проблемы связан с пубертатным периодом. Здесь очевидное хронологическое опережение в развитии девочек сразу же заявляет о себе как в условиях содержательной учебной работы, так и в формах межличностных и межгрупповых отношений. Наблюдения показывают, что в 5-6-х классах школы девочки доминируют физически.

198

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

чески, интеллектуально и социально, что позволяет им занимать ведущие организационные роли. По сравнению с периодом начальной школы девочки начинают значительно опережать мальчиков в учебной успеваемости (по принятым в настоящее время критериям оценивания).

Кроме того, этот период характерен и существенными изменениями межиндивидуальных отношений. Новое психосоматическое состояние девочки вызывает не только повышенное внимание к себе, но и требование нового отношения со стороны окружающих, в том числе - а может быть, прежде всего - иного пола. У сверстников эти требования (которые, конечно, еще неясно и неадекватно выражаемые) не находят понимания и соответствующего ответа. С этим связано демонстративно акцентированное размежевание по половому признаку. При этом обособление девочки носит и явно дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем, игнорирование мальчиков в 10-12-летний возрастной период сочетается с признанием и желательностью (по данным интервьюирования) совместного обучения и взаимодействия. В то же время у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не только к избеганию общения с противоположным полом, но к полному размежеванию, сочетающемуся с короткими, преимущественно агрессивно окрашенными контактами.

Эти формы поведения и взаимодействия не только ежедневно и ежедневно воспроизводятся, закрепляясь, они еще и фиксируются с помощью учителей, поощряющих прилежание, учебную успешность, усидчивость и - что очень важно - требующих от мальчиков понимания сложившегося положения и социально позитивного (адекватного особенностям периода полового созревания) отношения к слабому полу. А этот пол - вернее, его представительницы - в субъективной интерпретации мальчика вовсе не слабый, а часто даже наоборот, и требуемые женским полом привилегии

совершенно ему непонятны.

Таким образом, официальная педагогическая установка сама по себе непоследовательна: с одной стороны, она декларирует паритетность в отн. ношениях, с другой - требует от одного пола признания своеобразного приоритета другого пола. И все это в целом, в свою очередь, приходит в противоречие с субъективной действительностью людей, включенных в организованный учебный процесс.

Мы хотели бы зафиксировать здесь очень емкую конфликтогенную зону, в которой берут начало многие конфликты школьной жизни: меж. личностные (в детском сообществе), внутренние, конфликты детей со взрослыми и пр. По.видимому, в последних конфликтах реализуется один

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 199

из механизмов компенсации, толкающий подростков на специфические девиантные (социальные отклонения) и аддиктивные (разного рода за. висимости, в том числе и от психоактивных веществ) формы поведения защитного самоутверждающегося типа.

Логика построения современного образовательного процесса приво. дит в подростковом возрасте к резкому различию в отношениях к требо. ваниям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию учебной работы, а в целом критичное к социальным фор. мам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школь. ных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще. В результате тако. го распределения ситуация принятия решения о дальнейшем образова. нии после окончания школы второй ступени у девушек в значительной мере опирается на «приличные» результаты учебы, у мальчиков же в боль. шей степени - на социальный стереотип и семейное давление, зачастую не подкрепленное соответствующим уровнем базовой подготовки. Да и школьная администрация неохотно идет на перевод в старшую школу уче. ников.аутсайдеров.

Так складывается картина, когда на высшее образование в основном претендуют представители женского пола. Ситуация во многих высших учебных заведениях сейчас такова, что на технических, традиционно муж. ских, специальностях считается удачным 50%.е распределение студентов по половой принадлежности.

С точки зрения половозрастной специфичности, конфликтогенность образовательным процессам придает не только культурно.исторический и конкретный социальный контекст и организованная форма образова. тельных институтов, но и собственные ментальные характеристики их участников.

Для каждого взрослого само собой разумеется, что мальчики и девоч. ки достаточно рано демонстрируют различие интересов как в силу реа. лизации природных биологических потенциалов, так и благодаря опре. деленности и предписаниям извне. Известный французский психолог Ж.Лакан подчеркивал, что пол - это не только врожденное качество, но и результат функционирования живого языка, рассуждения, согласно внут. ренней логике которого каждый предмет называется «он» или «она» [8]. Важнейшим моментом становления половой идентичности признается видение и называние пола другими; таким образом, формирование пола осуществляется через встречу с другими. Неудивительно поэтому, что и отношение к первым порциям унифицированного учебного материала у мальчиков и девочек заметно различно.

200 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Нам часто приходилось и приходится иметь дело со случаями жест. кого неприятия детьми учебности потому, что произошло столкновение отношения, конструируемого учителем с целью повышения учебной мо. тивации, с собственным, складывающимся отношением, имеющим со. всем другую мотивационную основу. Эффект, как правило, обратный учительским намерениям.

Но это еще не все, так как ребенок в таких условиях вынужден связы. вать два опыта в

один. И в этом, на наш взгляд, суть того конфликта, в который он искусственно ввергается: опыт социальной «производственной. учебной» деятельности и опыт межличностных межполовых отношений. Эти две разновидности опыта являются источниками формирования совершенно разных, но смешиваемых теперь самооценок. Здесь всегда опасно любое подавление в угоду другому. Одна стратегия приводит к потере спонтанности и конформизму, другая - к социальной неадекватности.

Распределение социальных ролей в классе

Класс, представляя собой определенную извне формальную группу, обычно за период начальной школы воспринимается членами этой группы еще и как привычное, достаточно замкнутое сообщество со своей ролевой иерархией. И если в начальной школе на вершине классной иерархии находилась учительница, а все остальные распределялись по уровням в зависимости от степени близости к ней и от ее оценок, то в основной школе (вторая ступень), ситуация существенно меняется. Уже к концу 5. го класса учитель, классный руководитель, достаточно часто вообще не включается подростками в структуру классной группы. Ведущая роль в классной иерархии теперь принадлежит лидерам, выдвигающимся сами. ми учащимися из своей среды.

Обычно в начале периода это сменяющиеся по ситуации два лидера: один - мальчишеской классной группировки, другой - девичьей. Ни тот, ни другой, как правило, не имеют существенного влияния на группировки противоположного пола.

С исчезновением из современной школы официальных общественных организаций (октябрят, пионеры, комсомольцы) внешне признанное формальное лидерство определяется на основании других инициатив. Несмотря на смену статуса классного руководителя, эта фигура остается достаточно влиятельной уже в силу своих должностных возможностей. Его предпочтения, доверие и организационные поручения создают поддержку, как правило, лидеру девичьей группировки. Здесь сложилась

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 201

определенная закономерность, не без исключений, конечно, но достаточно выраженная.

Наши исследования показали, что моменты перехода в основную школу и начала полового созревания (и в этой связи значительных телесных изменений) совпадают у сравнительно небольшой группы девочек в классе. Именно из них чаще всего выделяются наиболее физически развитые, крупные. Любопытно, что показатели роста как-то странно обр. разом связываются и учителями, и учениками с признаками старшинства. При малейших попытках анализа все без исключений отмечают вполне понятное несовпадение этих характеристик, но в обыденных ситуациях девочкам большего роста произвольно приписываются черты большей взрослости. Иногда это совпадает, иногда - нет. В любом случае на девочку в предпубертатный или пубертатный период ложится дополнительная нагрузка, которой ее награждает учительница как знаком доверия и особой близости. Попытки соответствовать этому присвоенному маркеру без достаточного на то ресурса и в случаях несовпадения с действительным авторитетом в группе часто приводят к проявлениям истероидного типа, эмоциональным вспышкам и групповым деструктивным процессам.

По нашим данным, обычный класс, несмотря на огромные затраты педагогических сил, никогда не представляет собой некий единый коллектив с четкой пирамидальной иерархией.

Наблюдения показывают, что для начального периода во втором школьном возрасте уже характерны довольно устойчивые группировки внутри класса. Обычно идет такой неуравновешенный по периодам процесс как бы проб групповых образований с попытками смены «микролидеров». В девичьей среде обычно наибольшим авторитетом обладает наиболее «продвинутой» в пубертатном процессе девочка. У мальчишек - наиболее независимый, активный, физически развитый.

Показатель учебной успешности как признак авторитета уже в начале периода имеет

сравнительно невысокое значение, к середине - рассматривается только как дополнительный, но не безусловный. Эти результаты существенно расходятся с показателями, полученными в той же возрастной группе школьников США. У американских подростков, по данным интервью, успеваемость вполне конкурирует с формальным социальным статусом [9, с.32-1.329]. Мы полагаем, что это отличие обусловлено стабильностью высокого статуса образования как общенациональной характеристики ситуации в США. В нашей же стране этот статус весьма нестабилен. Как закономерный процесс мы можем отметить внутригрупповую поляризацию в обеих половинах класса.

202

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

В женской половине - по очевидным признакам маскулинности - феминости.

В мужской - по признакам интеллектуального или физического развития.

Девочки, ориентированные на традиционные фемининные образцы внешнего вида и поведения, как правило, отличаются большей дистанцией от мужских групп, которая в начале и середине периода (5-7 классы) выглядит буквально как стремление к изоляции. Обычно лидером в такой группе выступает девочка, признанная самой красивой; предпочтения «примы» класса, как правило, становятся групповой нормой. Важно, что несмотря на значительную дистанцированность этой девичьей группы от мальчишеской, она неизменно пользуется вниманием. В начале периода это внимание проявляется как подчеркнутая оппозиция - противопоставление вплоть до открытых «военных» действий. В конце - превращается в стремление к сближению. Ориентация на маскулинный тип у девочек в основной школе выражена значительно слабее, и вплоть до 8-го класса нам не удалось выявить сколько-нибудь устойчивых группировок, формирующихся по этому признаку. Обычно в классе выделяются одиночки, поведение и внешние данные которых подчеркнута мальчишеские. Эти девочки гораздо менее дистанцированы от мужских групп и тоже пользуются вниманием с их стороны, но как «свои». Чем ближе к школе третьей ступени, тем более явно эти девочки оформляются как специфическая группа, альтернативная фемининной. Эти девочки тяготеют к силовым видам спорта и чаще всего стремятся к компенсации своей, с их точки зрения, женской непривлекательности. Любопытно, что к 8-му классу на крайних точках этих полюсов, как правило, складывается индифферентное отношение к учебной успеваемости. Появляется некий образ собственной успешности, не связанный с хорошей учебой.

В первом случае - это ориентация на свои внешние данные и ожидания социальной успешности в связи с ними. Современная ситуация, все средства массовой коммуникации, массовая культура услужливо и в изобилии демонстрируют великое множество подобных вариантов. Сейчас это буквально образ звезды.

Во втором - это присоединение к сложившейся мужской оппозиционности к школьным формам образования.

И для первого, и для второго вариантов характерна установка на простые формы деятельности, не требующие больших умственных затрат, хотя в социальном обществе это идеологизируется иначе. Например, работа моделью обсуждается как титанический труд, требующий чуть ли не дюжины ума.

Мальчишеская поляризация традиционно формирует у одного полюса «яйцеголовых», которые хоть и относятся друг к другу с уважением, но не имеют устойчивых и все время актуализируемых корпоративных связей; у другого полюса - «крепких» и «крутых», чьи корпоративные связи как раз очень выражены, а сами группировки очень активны и экспансивны,

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 203

поскольку бесконечно заняты самоутверждением и доказательством своей внешне активные формы самим себе собственной значимости.

Мы считаем необходимым обратить внимание на малозаметные про. межучные образования между отмеченными полюсами. Как правило, это своеобразный «народ», который в той или иной мере пытается следовать то за одними лидерами, то за другими. Причем для подростков субъектив. но ясна принадлежность к этой прослойке. Обычно такая принадлежность и устраивает подростка (в этом плане мы не заметили существенных по. ловых различий), и не устраивает одновременно. Основная проблема «на. рода» - это неочевидность полоидентификационных характеристик по сравнению с ярко представленными полюсами. В связи с тем что иденти. фикационные потребности таким подросткам свойственны несколько не в меньшей мере, можно говорить о том, что именно эта прослойка испы. тывает наибольшую фрустрацию во втором школьном возрасте в силу еще большей по сравнению с «успешными» сверстниками суженностью кана. лов самореализации. Поэтому при выделении так называемых групп рис. ка необходимо, на наш взгляд, серьезно изучать не только тех, кто броса. ется в глаза, но и тех, кто представляет, по мнению многих учителей и пси. хологов, надежную середину. В целом ряде типичных сексуальных или кри. минальных ситуаций «народ» является «движущей силой», исполнителем воли лидеров с одной только целью - доказать сообществу и себе соответ. ствующую идентичность. Чаще всего умным лидерам это обстоятельство достаточно ясно и успешно используется ими для манипуляций.

Отсутствие в настоящее время других оснований классной организо. ванности, кроме со(вместной учебы, т.е. нахождения во время обучения в одном месте, по понятным причинам открывает возможности для фор. мирования спонтанных совместностей, прежде всего по половому при. знаку и по активности общесоциальных проявлений. Выдвигающиеся на волне этих процессов подростковые лидеры еще вполне расположены к принятию взрослого влияния со стороны педагогов, но уже предъявляют им очень серьезные требования, связанные с достаточной определенно. стью мужского и женского типов и в значительной мере в этой связи с социальной успешностью.

С точки зрения содержательной нагруженности образовательных про. цессов во втором школьном возрасте можно смело говорить о приорите. те для подростков идентификационно ясного материала межличностных и самооценочных отношений над сравнительно неясным в этом отноше. нии учебно.предметным материалом. Такое положение вещей никак нельзя признать удовлетворительным.

204 _____МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Однобокость оснований для первых серьезных проб социального ли. дирования, узость диапазона ролей в подростковых структурах не только искажают нормальное течение процессов половой идентификации и са. моопределения, но и формируют весьма ограниченные образцы межлич. ностных и внутриорганизационных отношений.

По.видимому, ментальная безадресность обучающих стратегий и учеб. ного материала во втором школьном возрасте приводит к таким рассог. ласованиям между организованными образовательными программами и возрастными потребностями подростков, что получается как бы два жиз. ненных пространства, достаточно автономных, но вынужденных к сосу. ществу.

Мы полагаем, что следует всерьез работать над школьными формами обеспечения культурного полового размежевания как весьма значимого для продуктивного разрешения конфликтов половозрастной идентифи. кации и тем самым для разрешения возрастного кризиса. Организацион. но.формальное и содержательное обеспечение определенной дистанции между разнополыми группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задает специфическое пространство преодоления.

Если дистанция оформлена и структурирована, значит и ее прохож. дение этапно и образовательно насыщено. Отсюда преодоление есть спе. циальное условие, в котором формируется способность к совместности. В нем работает сразу два механизма: сближение как ценность (!) и созда. ние себя (!) для достижения этой ценности.

Психолого.педагогические разработки в этой области уверенно могут исходить из того, что осознание себя как отделенного, сближающего, существенно более продуктивно и целесообразно в нравственном отношении, чем стремление разорвать навязанные связи и противопоставить себя целому. Работа может быть направлена не на уход, а на приближение, не на разрушение, а на восстановление, созидание целостности.

Источники:

1. Францен О. А. Проблема оценки и отметки в развивающем обучении. // Материалы 2-й научно.практической конференции «Педагогика развития и перемены в российском образовании». - Красноярск, 1995.

2. Archer J. Gender stereotyping of school subjects. / Psychologist. 1992, № 2.

3. Bernard M. E., Boyle G., Jackling B. F. Sex Role Identity and mental Ability. // Person. Individ. Diff. 1990. Vol. 11. № 3.

4. Stevenson H. W., Chen C., Booth J. Influences of schooling and academic achievement. // Sex Roles. 1990. 23. № 9.10.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 205

5. Алешина Ю. Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. // Вопросы психологии. 1991. № 4.

6. Гартен Г. К вопросу о совместном воспитании. // Новые идеи в педагогике. Сб. 4. Совместное обучение. / Под ред. Г.Г.Зоргенфрея. - СПб.: Изд.во Образование, 1914.

7. Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке. // Современные педагогические течения. Педагогическая академия в очерках и монографиях. - М., 1913.

8. Boons.Gref M.C. Die Differenz der Geschlechter in der Lehre Jacques. // Kinderpsychoanal. 1992. № 15.

9. Laupa M. Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, Knowledge, and social position. // Developmental Psychology. 1991. № 2.

206 _____ МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Часть 2. Практикум разрешения конфликтов и ведения переговоров (вариант программы)

Нет недостатка в эскимосах, готовых учить жителей Конго, как вести себя в жару.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Введение

В этой части пособия мы хотели представить один из возможных вариантов программы практикума «Разрешение конфликтов и ведение переговоров».

В последнее время в нашей стране не случайно растет интерес к проблеме конфликта. Можно перечислить лишь часть новых реалий постсоветской России, чтобы понять истоки такого интереса: введение местного самоуправления в муниципалитетах, появление большого количества общественных фондов и организаций, занимающихся проблемами общества, активный рост бизнеса, выборное политическое устройство на многих уровнях и большое количество других явлений говорят о том, что гражданская самостоятельность является одним из самых ключевых обстоятельств выхода российского общества из кризиса. В связи с этими реалиями возникает большое количество ситуаций, столкновений, которые требуют равноправного, горизонтального и самостоятельного урегулирования проблем самими участниками. Сами участники таких конфликтов часто обращаются к силовому варианту разрешения или к варианту, характерному для России времен крепостничества: «вот придет барин, барин нас рассудит». Такие стереотипы поведения в конфликте - вещь далеко не безобидная.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 207

Именно это обстоятельство бросает вызов образованию в целом: среднему, высшему и

послевузовскому. Оказалось, что и школа, и ВУЗ не способствуют появлению гражданских умений, не способствуют образованию компетенций гражданского участия, в частности появлению навыков разрешения конфликтов и ведения переговоров. Однако, несмотря на это, достаточно большое количество педагогических работ советской России было посвящено проблеме конфликта (правда, в исключительно негативном ключе), еще больше их появилось сейчас. Ситуация выглядит парадоксально: с одной стороны - у нас много материалов, дидактических и психологических разработок и рекомендаций, позволяющих развивать детскую компетентность, с другой стороны - само устройство школы такую компетентность никак не поддерживает. По-прежнему, за исключением, конфликты в школе решает «барин» или они решаются силовыми способами. По-прежнему школьная жизнь детей «отформатирована» сеткой уроков, устроена через предметный взгляд на жизнь, отчуждая детей тем самым от самой жизни. Мы не умаляем важности изучения традиционных учебных предметов, но считаем, что важным является не только рост общекультурной осведомленности и формальных знаний, но и рост детской инициативы и самостоятельности. Важно, чтобы дети могли строить собственную деятельность и поведение. В нашем случае - деятельность и поведение в своих конфликтных ситуациях и на переговорах.

В связи с этим, подготовка будущих педагогов предполагает как минимум два предмета: собственные умения студентов к разрешению конфликтов и ведению переговоров, а также умения студентов организовывать разрешение конфликтов между детьми. Второе обстоятельство ставит студентов в ситуацию тренера, т.е. требует от них навыков обучения детей самостоятельному разрешению конфликтов.

Педагогу-тренеру, ведущему данный курс в педагогическом вузе, необходимо решать две задачи: первая состоит в обучении студентов самостоятельному разрешению конфликтов и ведению переговоров, вторая - обучение студентов обучению разрешать конфликты и вести переговоры.

Как построен практикум?

В представляемом варианте практикума мы хотели избежать предметоцентризма и «курсоцентризма» - самого большого, на наш взгляд, недостатка работ, посвященных образованию конфликтной компетентности.

208

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Несомненно, недостаток этот связан с определенной точкой зрения, которая утверждает, что учебные курсы могут выступить ключевым средством решения проблемы роста гражданских умений, в частности - роста конфликтной компетентности. Для нас важно, чтобы тренер понимал, что практикум во многом является рефлексией конфликтов, которые происходят и «прямо здесь» и «за окном этой комнаты». Для нас важно, чтобы тренер обращался к реальным проблемам школ, к живым случаям конфликтов, к актуальным и переживаемым ситуациям слушателей.

Мы понимаем, что тренер сделает программу так, как ему это покажется целесообразным и важным. Однако для нас достаточно очевидно и то обстоятельство, что овладение конфликтами зависит от эффективного освоения навыков конструктивного поведения в конфликтах, от конструктивного отношения к конфликту как явлению общественной жизни, явлению нашей жизни. Здесь мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что для нас нормой конфликта является его проект. Все остальное, строго говоря, нельзя назвать полезным (направленным на разрешение противоречия) конфликтом. То есть столкновение, не имеющее собственно проектного характера, не является нормальным конфликтом. В этом суть конструктивного подхода. Этот подход развернуто представлен в первой части пособия. Ключевую задачу тренера мы видим в том, чтобы тренировать слушателей именно в таком подходе.

Противоречие самого практикума с этой точки зрения состоит в том, что его участники, как правило, реализуют своим поведением другой подход к конфликтам - естественный

или «наивный». Другими словами, вся совокупность сложившихся навыков поведения, навыков анализа и пред. ставлений участников о конфликте, их, условно говоря, «естественная кон. фликтная компетентность» в целом ориентирована на силовые способы разрешения. Тренеру необходимо иметь в виду это обстоятельство.

По норме самого конструктивного подхода первый шаг в проектиро. вании конфликта связан с оформлением сталкивающихся действий, по. этому важно, чтобы после соотнесения целей и ожиданий на практикуме участники имели возможность рефлексии собственных стереотипов кон. фронтационного, силового подхода к конфликтам. Для этого мы предла. гаем в качестве ресурсного материала и в качестве опоры для рефлексии основные модели разрешения конфликта: давление (конфронтация), ар. битраж и переговоры¹. Эти основные модели и дополнительные модели предлагают варианты самоопределения слушателя внутри конфликтно. го процесса:

¹ Материалы по моделям даны в приложениях.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 209

- участник;
- арбитр;
- посредник;
- консультант;
- представитель;
- миротворец.

Особой позицией является позиция исследователя (наблюдателя). Это позиция по отношению к конфликту в целом. Она важна для удержания проекта конфликта как целостного замысла, для организации коммуни. кации, предметом которой является поведение участников в конфликт. ных игровых ситуациях, и в общем может быть охарактеризована как реф(лексивная позиция.

Навыки анализа конфликта и навыки поведения в конфликте строят. ся из этих позиций. В общем смысле можно различать:

- позиции участия;
- позиции рефлексии собственного участия;

представляя их как достаточный набор позиций для освоения конструк. тивного подхода.

Именно поэтому программа разбита на шаги, в каждом из которых своя задача (предполагаемый результат), свои процедуры (действия) и свои методики оценки достижения результатов. Таким образом, каждый шаг программы выстроен по цепочке замысел - действие - рефлексия.

Нам представляется важным предварительно оговорить способы оце. нивания программы практикума исходя из двух оснований:

1. важно «чувствовать» сам «ход» программы, ее динамику; важно делать следующий шаг, опираясь на действительно сделанный, предыдущий;
2. важно заранее представлять себе, по каким критериям будет опреде. ляться успешность, эффективность практикума в целом.

Многое из оценок результатов практикума связано с опытом работы тренера и его стилем. Однако основной способ оценки результативности - обратная связь от слушателей. Способы построения обратной связи могут быть разными, но вообще их можно разбить на два типа - откры. тый и закрытый от самих слушателей. При открытых способах построе. ния обратной связи тренер обычно использует прямые вопросы о само. чувствии и результативности, интерпретирует и оценивает поведение сту. дентов, прямо говорит, что соответствует его ожиданиям, а что нет, и т.д. При закрытом способе получения обратной связи, как правило, исполь. зуют косвенные вопросы, проективные и полупроективные техники. При этом тренер не публикует собственного отношения и собственных оце.

нок для студентов. Например, вы можете попросить слушателей в конце фрагмента занятий представить себе экран телевизора, на котором долж. но появиться какое.то изображение. Какое именно - это дело самих слу. шателей. Главное, чтобы «тема изображения» была связана с занятиями. Тренер оценивает содержание изображения с точки зрения представлен. ных в нем самочувствия и содержания занятий. В нашей практике мы пользовались таким приемом.

Один из наших студентов говорил о том, что «...на экране он видит себя в окружении своих знакомых. Они встретились после занятий и радостно о чем.то разговаривают. Один из знакомых высказывает мысль о том, что за. нятия переговорами - вещь сомнительная с точки зрения полезности для будущего учителя. Учителю лучше учить методику»¹.

Если не вдаваться в углубленную оценку фрагмента «на экране», то его содер. жание в области самочувствия хорошее, но студент не видит особого смысла в изучении конфликтов для тренера. Таким образом, при хорошем ощуще. нии от занятий этот студент не имеет образа собственной результативности и сомневается в пользе занятий².

В качестве другого методического приема можно использовать ри. сунки. Рисунки студентов в самом общем виде можно оценивать так же. В любом случае, тренер получает обратную связь от слушателей о том, как продвигается учебный процесс. При этом важным является представлен. ность слушателям и тренеру областей достижения результатов: навыков анализа, навыков поведения, знаний, самочувствия.

Нельзя говорить об однозначном преимуществе открытых способов оценки перед закрытыми, потому что выбор способа оценки зависит от ситуации, которая складывается в группе, и от целей самого тренера. В одних случаях (как правило, в начале программы) более уместны закры. тые способы, а в других (ближе к финалу) - открытые.

Для удобства способы оценки сведены в таблицу. В клетках даны при. меры тех или иных способов оценки соответствующей области. По ней легко ориентироваться и добавлять собственные методы оценки резуль. тативности.

1 Март 1999 г. Занятия с группой студентов - будущих учителей математики. Второе заня. тие в семестровом курсе, посвященное анализу ситуаций.

2 Естественно, что это грубая оценка. Но если, например, вы имеете ситуацию, когда поло. вина слушателей воспроизводит образы вроде этого, то вам необходимо задуматься над тем, как вы построили занятия. Скорее всего что.то идет не совсем правильно.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

211

Таблица 1 Способы обратной связи и области оценивания

	Навыки поведения слушателя	Навыки анализа слушателя	Знания слушателя	Самочувствие слушателя
Скрытые способы обратной связи	Наблюдение	Шкальная отметка ¹	Слушание	Рисунок
Открытые способы обратной связи	Интерпретация видеозаписи, протокола	Рефлексия аналитической части	Интерпретация теста	Интервью

В конце каждого логически законченного шага мы проводим общую рефлекссию того, что сделано, используя преимущественно открытые спо. собы оценки и обратной связи. Один из возможных примеров для этого следующий.

Тренер предлагает подвести итог в виде ответов на вопросы:

1. Мы завершили логический фрагмент нашей работы. Каково ваше об. щее впечатление

от сегодняшнего дня (этого фрагмента работы)?

2. На какие результаты вы рассчитывали, и что вы получили? Выскажите положительные и отрицательные суждения, сделайте вывод за этот день. Почему вы так считаете?

3. На сколько процентов вы удовлетворены? 0% соответствует полная неудовлетворенность, 100% соответствует полная удовлетворенность сегодняшним занятием.

Для подведения итогов можно также использовать и другие итоговые вопросы и самооценочные шкалы.

Ниже представлена вся последовательность шагов с описанием ре. зультатов каждого шага, действий и способов обратной связи (оценки ре. зультатов). В последней колонке приведен критерий, по которому можно судить о достижении результата. Тренер может использовать таблицу как «рабочую карту», применяя ее для оценки работы группы.

1 В качестве шкалы можно использовать обычную шкалу от 1 до 5, можно использовать шкалу от 1 до 10, можно воспользоваться «процентами» от 0% до 100%. Любой предмет оценки «полагается» в соответствующую область оценивания, а студенты располагают его на соответствующей шкале.

212

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Полезные советы тренеру (что хорошо работает и чего желательно избегать)

Можно выделить несколько полезных, с нашей точки зрения, правил и рекомендаций для тренера из опыта работы:

1. Хорошо, если текстовый материал находится в «раздатке» и слушате. лям можно обратиться к тексту в любое удобное для них время. Как показывает практика, слушатели чаще читают тексты после того, как выделен контекст, а не по заданию тренера. Поэтому важно создать ситуацию, после которой можно сказать: «это описано там.то», чем давать прямое задание: «прочтите это».

2. Хорошо «работает» видео. Если у вас есть возможность проводить прак. тикум с видеозаписями, делайте это на основных играх и упражнени. ях. Это несколько увеличивает время занятий, но одновременно по. вышает эффективность рефлексии. Вы имеете возможность «показать пальцем» на конкретное поведение. Как правило, взгляд на себя со стороны производит на людей сильное впечатление.

3. Лучше проводить занятия в помещениях с легко перемещаемой и пере. страиваемой мебелью, чтобы иметь возможность трансформации про. странства работы под разные цели и упражнения. Парты в школе пло. хо перемещаются, их сложно использовать для целого ряда упражнений.

4. Лучше иметь в помещении несколько досок для работы (несколько листов ватмана или просто широкоформатной бумаги).

5. Если есть такая возможность, то тренеру можно позаботиться о необ. ходимом количестве чистой бумаги для записей.

6. Хорошо, если слушатели будут работать с текстами «под перо», т.е. иметь возможность что.то исправлять в них, писать, делать свои по. метки. Объясните, что это их материал и распоряжаться они им могут по собственному усмотрению.

7. Каждое новое занятие лучше начинать с бесед, «пока все еще не со. брались». Слушатели обычно сильнее доверяют такому неформаль. ному общению. В перерывах можно говорить о том же, о чем и во время упражнений, но более неформально и доверительно.

8. Желательно строго придерживаться установленного времени работы. Даже несмотря на интересный материал, слушатели ценят то обстоя. тельство, что вы выдерживаете договор. Если подошло время переры. ва или окончания занятий, а вы «только разогрелись», лучше напом. нить о времени и спросить решения всей группы на продолжение за. нятий.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

9. Желательно, чтобы занятия были не менее трех часов подряд с перерывами. Желательно также не делать перерывы между занятиями больше двух недель. За это время практически теряется контекст работы и его приходится восстанавливать заново.

Таблица 2 Рабочая карта тренера

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
1	2	3	4	5
1	Оформленные взаимные ожидания студентов тренера	Процедуры знакомства, и обсуждение ожиданий	Соотнесение ожиданий с изменениями, предусмотренным программой	Устранимые расхождения с ожиданиями студентов с предполагаемыми изменениями поведения и самочувствия
2	Появление основных понятий и схем нового подхода к анализу описанию конфликта перерывов	Анализ случаев студентов, игровые процедуры, обсуждение примеров и	Соотнесение понятий и схем наивного и конструктивистского подходов к конфликтам переговоров	Самостоятельное «употребление» студентами понятий к и схем анализа и описания конфликтов в новом подходе
3	Обнаружение и оформление стереотипов конфронтационного поведения в конфликтах	Игровая процедура «Переговоры в школе»	Обсуждение преимуществ недостатков конфронтации	Студенты дают описание сания конфронтационного поведения участников игры, негативно относятся к нему
4	Появление предпоставлений технологий переговоров	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров.	Соотнесение технологического спонтанного подхода к переговорам	Поведение студентов и тов в рамках к технологии
5	Появление	Игровые	Обсуждение	Поведение

	пред. ставлений о подготовке к переговорам	процеду. ры, упражнения. Тренировка	преиму. ществ недостатков подготовки	студен. и тов в рамках про. цедур подготовки
6	Появление схем анализа переговор. ного процесса	Содержательн ый и процессуальны й («Пофазный») анализ хода переговоров. Определение фазы текущих перегово. ров.	Обсуждение содержа. ния конкретной фазы переговорного процесса	Самостоятельн ое определение студентами фазы переговорного процесса и его содержания
7	Появление пред. ставлений об организации переговоров (посредничеств е)	Игровые процеду. ры, упражнения. Тренировка посреднически х процедур.	Сравнение перегово. ров посредника с переговорами с посредником	Поведение студен. без тов как организато. ров переговорного процесса

214

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

1	4	5	
8	Перечень индивиду. альных достижений студентов	Рефлексия положительны х и отрицательных результатов результатов практикума	Составление списка индивидуальных результатов Положительны х результатов больше, чем отрицательных

2.1. Шаг первый.

Обсуждение ожиданий слушателей и содержания программы

Мечта рабов - рынок, где можно было бы покупать себе хозяев.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 1

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
1	Оформленные	Процедуры	Соотнесение ожида.	Устранимые расхож.

взаимные ожидания студентов тренера	знакомства, и обсуждение ожиданий	ний изменениями, предусмотренным и программой	с дения ожиданиях студентов предпо. лагаемыми измене. ниями поведения и самочувствия	в с
--	---	---	--	--------

Важным обстоятельством в организации начала работы на практику. ме является обсуждение и корректировка ожиданий студентов. Из нашего опыта проведения практикума можно сказать, что это предельно важная точка для работы над навыками и опытом слушателей. Объяснение важно. сти проведения такого разговора состоит в том, что в последующем в те. чение работы приходится обращаться к целям самих слушателей по изме. нению собственного поведения, к их самооценке изменений. В этом смыс. ле необходимо сделать повестку практикума «открытой», потому что у каждого слушателя есть «скрытый проект» взаимодействия с тренером и с другими слушателями. Фактически, содержательная программа практикума во многом определяется именно установками и ожиданиями слушателей.

Поэтому на первоначальный этап не нужно жалеть времени. Кроме того, каждый новый практикум, который мы начинали с обсуждения ожи. даний, выявлял серьезные различия слушателей в их установках на соб.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 215

ственные изменения. Так, студенческим аудиториям (студентам.педаго. гам и студентам.психологам) в основном хочется приобрести системати. ческие представления о конфликтах и переговорах в школе, в организа. циях вообще. На втором месте для них стоят ожидания, связанные с изме. нением собственного поведения. Для взрослых людей, работающих в му. ниципальной системе управления чиновниками (управляющими и спе. циалистами), характерны два типа ожиданий: 1) как выходить из конф. ликтных ситуаций с собственным начальством с «наименьшими потеря. ми»; 2) как с помощью знаний о конфликтах и переговорах можно ре. шать собственные семейные и личные проблемы. Мы проводили данные занятия и с работниками коммерческих структур. Для них характерен другой ряд ожиданий: 1) как вести переговоры «с прибылью»; 2) как при. менять «секретные» формулы и техники поведения для того, чтобы побе. дить на переговорах.

Из опыта работы можно сказать, что типичными являются следую. щие ожидания:

- Ожидание систематизации такой области знания, как конфликты и переговоры. «Я хочу больше узнать об этом», «Мы мало про это вообще знаем», «Хотелось бы послушать хорошие лекции по конфликтам, получить систематическую базу знаний о конфликтах и переговорах».
- Ожидание приобретения и прямой тренировки навыков эффектив(ного (как правило, «победного») поведения в конфликтах. «Я ожидаю приобрести на практикуме навыки практического поведения в переговорах, в разрешении конфликтов», «Хотелось бы потренироваться и узнать, как правильно вести себя в конфликтах, как с достоинством выхо. дить из конфликтных ситуаций».
- Ожидание приобретения и прямой тренировки навыков поведения в переговорах. «Нам ежедневно приходится вести разные переговоры, но ни разу не прихо. дилось тренироваться в правильном поведении на переговорах. Я раньше не за. думывалась об этом: с чего начать, как говорить первые слова и т.п. А ведь это важно. Это важно практически».
- Ожидание того, что тренер покажет «секретные» приемы и техно(логии поведения в

конфликтных ситуациях.

«Вы же психолог, вы, наверняка, знаете много приемов психологического влияния на людей и в конфликтах, и в переговорах». «Я слышала про то, что 80% информации люди черпают из невербального общения, я читала книги про это. Но вот как это можно эффективно использовать? Вы ведь, навер. няка, знаете. Поэтому я ожидаю, что мы будем разбирать язык невербаль. ного общения».

216

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

- Ожидание того, что практикум поможет разрешить конфликтные ситуации личного характера (в семье, с друзьями, на работе).

«У меня дома конфликт с родителями, если это возможно, я хотел бы его ра. зобрать и понять, как себя вести в этой ситуации». «Я поссорилась с детьми в школе. Я проводила уроки на практике в школе, и дети не приняли меня. Сей. час конфликт между нами затянулся, и я хотела бы как.то его разрешить».

Таким образом, через ожидания тренер может понять скрытый про. ект (основания и целевые установки) взаимодействия участников, то есть буквально то, чему они попробуют учиться «на самом деле». Программа в этой стартовой точке нуждается в опубликовании и закреплении. Важно, чтобы группа в целом приняла решение о направлении работ и измене. ний, о том, какое время и чему посвятить. Важно, чтобы тренер открыто сказал, какие ожидания, с его точки зрения, реальны, а какие нет. Что про. грамма может позволить, а что нет.

В практике нашей работы был такой случай:

Один из студентов сказал, что он ожидает, что на этих занятиях можно будет разобрать его конфликт с преподавателем университета. Тренер не придал этому большого значения и сказал, что, по всей видимости, на занятиях это. го сделать не удастся, потому что мы будем разбирать конфликтные ситуа. ции в школе; конфликтные ситуации, которые происходят между детьми и учителями, между самими учителями и т.п. Студент промолчал, но при под. ведении итогов и в первое, и во второе, и в последующие занятия говорил, что занятия ему практически ничего не дали. Вот одно из его замечаний: «Се. годня мы много разговаривали про конфликты, связанные с оценкой по пред. мету (имелся в виду учебный предмет), но я так и не понял, какая из этого может быть польза? Сегодняшнее занятие для меня было почти что беспо. лезным». Остальные студенты находились в недоумении. Они по итогам этих же занятий сделали прямо противоположные выводы.

Феномены такого сопротивления тренеру и занятиям в целом связа. ны с тем, что тренер не позволил развернуть проект взаимодействия од. ного из слушателей. При этом вся интерпретация событий слушателем фокусируется вокруг его ожиданий.

Один из вариантов обсуждения ожиданий в учебной группе может состоять в следующем. Краткое объяснение тренером специфичности темы «Переговоры и конфликты» и жанра занятий. Важно подчеркнуть, что практикум пред. полагает экспериментирование с собственным поведением, тренировку и закрепление эффективного для разрешения конфликтов поведения. Сама тема конфликта предполагает, что тот, кто говорит про конфликт, ведет себя в конфликте эффективно.

На следующем этапе можно спросить об ожиданиях каждого слуша. теля от этих занятий.

Можно предложить это сделать в малых группах -

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 217

по 2.3 человека, а затем попросить одного человека от группы предста. вить каждого и сказать о его ожиданиях на практикум. Возможен другой вариант: предоставить слово каждому студенту по кругу примерно с та. ким комментарием: «Для нас важно, чтобы каждый представился так, как ему удобно, и сказал, чего он ожидает от практикума. Можно минуты три подумать и собраться с мыслями. Можно спрашивать и уточнять у

каждо. го, что он хотел сказать». После этого возможно представление слушате. лей (обычно просто по имени) и сообщение об ожиданиях. Тренер в та. кой ситуации обычно придерживается простого правила: не перебивать друг друга, выслушать до конца. Если ожидания сформулированы не очень конкретно (т.е. не относятся к области знаний, навыков или опыта), то можно попросить студента уточнить, что он имеет в виду. Все ожидания и имена желательно записывать. Это важно потому, что к концу программы можно будет соотнести стартовые ожидания и результаты, полученные в ходе практикума. Если тренер слышит какие.либо неоправданно завы. шенные или неадекватные, с его точки зрения, ожидания, можно это об. судить прямо здесь, чтобы определить «скрытый проект взаимодействия».

После того, как прошли обсуждения, тренеру можно резюмировать ожидания студентов и высказать свои ожидания на программу и участие студентов. Желательно соотнести ожидания студентов и ожидания трене. ра, провести обсуждение противоречащих ожиданий.

После того как ожидания соотнесены, тренеру можно рассказать о программе практикума в жанре «нам предстоит», раздать краткий план занятий¹, сформулировать узловые моменты программы и требований. Затем задается вопрос студентам, приемлема ли для них такая програм. ма. После этого может состояться обсуждение программы, расписания работы и прочих, важных для слушателей и тренера вещей.

Таким образом, общий результат первого шага состоит в том, чтобы познакомиться друг с другом и соотнести ожидания на работу.

Как тренеру оценить результаты первого шага?

Мы используем для этого простые проверочные техники. Попробуй. те ответить на следующие вопросы:

1. Помнит ли тренер всех участников по именам?
2. Помнит ли тренер, кто и какие ожидания высказал?
3. Определил ли тренер противоречивые (конфликтные) ожидания сту. дентов? В чем состоит противоречие?

1 В качестве плана для обсуждения можно использовать Таблицу № 1 (см. выше, в Методи. ческих рекомендациях к построению курса в настоящем пособии).

218

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

4. Представляет ли тренер особенности программы, которую нужно про. вести именно с этими слушателями? Каковы особенности этой про. граммы?

5. Определил ли тренер «проблемных» участников?

К возможным (типическим) ошибкам этого шага можно отнести сле. дующие:

- кто.то из слушателей не сказал о своих ожиданиях.
- не обсуждены противоречивые ожидания слушателей.
- не обсуждены ожидания слушателей, разворачивание которых тре. нер не предполагает в работе.
- тренер не обозначил, что предстоит как программа конкретной ра. боты (что мы будем делать и каких результатов будем добиваться).

2.2. Шаг второй.

Введение в модели разрешения конфликта

Не скрещивай шпагу с тем, у кого ее нет.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 2

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
---	-----------	----------	---	---------------------

Появление основ. ных понятий и схем

Анализ случаев студентов, игровые

нового подхода к процедурам, обсуждение примеров конфликта и пере. говоров
Соотнесение понятий и схем « наивного» и конструктивистского подходов к конфлик. там и переговорам

Самостоятельное употребление студентами понятий и схем анализа и описания конфлик. тов в новом подходе

Введение в модели разрешения конфликта наиболее интересно де. лать на случае, истории из реальной школьной жизни, так чтобы разоб. рать для этого случая основные понятия, используемые в практикуме. Случай изложен на карточке и предъявляется как раздаточный материал для студентов вместе с вопросами. Хорошо, если у тренера имеется соб. ственный банк случаев из школьной жизни.

Для изучения теоретических вопросов конфликта можно взять две пер. вые темы из первой части пособия. В нем приводятся описание конструк. тивного подхода к конфликту, литература и вопросы для изучения.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 219

Вместо работы с заготовленными историями можно использовать сле. дующий прием работы.

Попросите участников вспомнить какую-либо проблемную или кон. фликтную ситуацию в школе. Обязательно, чтобы слушатели вспоминали только те ситуации, участниками которых они были сами либо лично наблюдали, как разворачивалась ситуация. Далее дайте задание описать эту ситуацию на листке бумаги. Попросите, чтобы описание было как можно более подробным и включало в себя:

1. описание участников (кто был участником ситуации);
2. описание предмета взаимных притязаний участников;
3. описание развития ситуации (с чего все начиналось, как события раз. ворачивались далее, на чем все закончилось или остановилось). Можно попросить слушателей использовать выразительные литера.

турные средства при описании случая, стараясь употреблять такие приемы не в ущерб фактам. При таком варианте можно достигнуть большей вовле. ченности студентов, но потерять время на прояснении ситуации, на при. ведении ее «в читабельный вид».

При проведении этого занятия учебную группу можно разбить на под. группы по 3-5 человек с заданием приготовить сообщение от подгруппы по всему списку вопросов. Во время проведения работы тренер уточняет вопросы подгруппам, обращает внимание на то, чтобы ответы были яс. ными.

Для анализа ситуации мы используем такую последовательность с со. ответствующими вопросами.

1. Оpozнание.
 - 1.1. На что это похоже?
 - 1.2. Как это можно назвать в целом?
 - 1.3. Какую метафору вы бы использовали для этого случая?
2. Анализ противоречия (проблемы).
 - 2.1. В чем состоит противоречие? (Например, с одной стороны ..., а с другой ...)
 - 2.2. Какой материал вовлечен во взаимодействие, какой материал «на. пряжен», сопротивляется участникам?
 - 2.3. На что притязают все участники, в чем предмет взаимодействия?
3. Анализ сценария взаимодействия.
 - 3.1. Какова последовательность действий сторон?
 - 3.2. С какого действия конфликт начался?
 - 3.3. На что похож сценарий взаимодействия в целом?
 - 3.4. Каковы основные поворотные точки сценария? Охарактеризуйте их.

КОНФРОНТАЦИИ

4. Анализ существенных характеристик взаимодействия и его участников.

4.1. Каковы существенные для разрешения характеристики взаимодействия?

4.2. Чем это конкретное взаимодействие характерно? Сравните с другим взаимодействием.

4.3. Какие характерные черты участников взаимодействия вы бы выделяли?

4.4. Какие из характеристик существенно повлияли на протекание конфликта и его разрешение?

5. Самоопределение.

5.1. Какую функциональную позицию Вы занимаете в конфликте (участник, наблюдатель, посредник и т.п.)?

5.2. Какие позиции занимают другие участники?

5.3. Какой общий рисунок образуют все позиции?

5.4. Каких позиций не хватает для разрешения?

6. Действия для разрешения конфликта (проблемы).

6.1. Какие из описанных действий объективно вели к разрешению конфликта (проблемы), а какие уводили в сторону?

6.2. Какие действия с учетом анализа можно было бы осуществить? После того как работа в подгруппах завершилась, все возвращаются в общий круг или образуют два круга (в зависимости от количественного состава) и слушают сообщения. Во время сообщений тренер может задавать уточняющие вопросы и вопросы, помогающие развернуть ответы полнее. Тренер также активно вовлекает остальных студентов в обсуждение, сравнивая ответы разных подгрупп. Важно, чтобы развернулась дискуссия, во время которой желательно также продемонстрировать способы ее организации.

После того как все сообщения обсуждены, тренер просит каждого студента записать «резюме» анализа конфликтной ситуации на листке бумаги. Тренер поясняет, что резюме анализа пригодится чуть позже. Опорой для резюме служат те же вопросы.

После того как процедура завершилась, тренер предлагает для обсуждения второй случай и повторяет работу сначала.

После обсуждения второй ситуации можно предложить выяснить, чем они отличаются.

Задание может быть примерно таким:

«Мы проанализировали две конфликтные ситуации. Как вы думаете, чем они отличаются? Чем они похожи между собой?»

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 221

Для того чтобы зафиксировать ответы на вопросы, тренер на доске или на ватмане рисует две колонки с названиями «сходства» и «отличия», предлагает группе в целом их сформулировать, и записывает в ту или иную колонку. Студенты работают на собственных бланках.

Таблица сравнения ситуаций

Сходства	Отличия
1. 2. 3. 4.	1. 2. 3. 4.
Какие выводы можно сделать? Какова мораль? Из этого анализа я сделал(а) вывод, что конфликты в школе...	

После того как таблица заполнена, тренер просит студентов посмотреть на таблицу в целом и ответить на вопрос:

«О чем нам говорят эти результаты? Какие выводы мы сейчас можем сделать? Какова

мораль?»

Далее можно попросить студентов подумать несколько минут и записать выводы, мораль к себе на листок, а затем по очереди рассказать о них. Тренеру важно зафиксировать все значимые выводы.

После этого вводится представление о конструктивном подходе к конфликту, о базовых моделях разрешения конфликта: переговоры, арбитраж, давление (конфронтация).

Для получения общей групповой действительности и многообразия представлений базовых моделей в конкретном конфликтном поведении можно воспользоваться игровыми процедурами, предложенными в ч. 3 настоящего курса.

Введение представлений о базовых моделях можно строить как не. большое сообщение и освещать основные структурные, динамические и целевые особенности моделей. К каждой модели лучше приводить примеры и культурные прототипы событийности (например, для модели «арбитраж» - это спортивный судья). После этого студентов просят привести свои примеры из школьной жизни и записать их на листке бумаги. На этом же листке ответить на вопросы: «Почему я считаю, что это переговоры (арбитраж, конфронтация)? По каким признакам можно определить переговоры (арбитраж, конфронтацию)?»

222

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

2.3. Шаг третий.

Введение в переговоры. Игра «Переговоры в школе»: обнаружение стереотипов конфронтации

Несгибаемая позиция иногда - результат паралича.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 3

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
---	-----------	----------	---	---------------------

Обнаружение и оформление стереотипов конфронтационного поведения в конфликтах

Игровая процедура < Переговоры в школе >

Обсуждение преимуществ и недостатков конфронтации

Студенты дают описание конфронтационного поведения участников игры, негативно относятся к нему

Игра представляет собой ролевое взаимодействие команд. Необходимо разбить группу на две равные подгруппы и предложить студентам выбрать роли: «родитель» и «учитель». Группам предлагается определиться с участниками переговоров, кто будет вести переговоры от «родителя», кто от «учителя». После того, как определились «переговорщики», им необходимо по отдельности сообщить фабулы. Важно, чтобы никто, кроме «родителя», не слышал его фабулу, то же касается и фабулы «учителя».

Примечание. Имена в предлагаемом сюжете должны быть согласованы участниками. Здесь предлагаются условные имена. Участники могут предложить другие, мужские и женские, в зависимости от конкретной ситуации в группе.

Пример фабулы для «родителя»

У вас один сын в достаточно благополучной семье. Зовут его Николай, ему 13 лет, и учится он в 7.м классе. В семье у Вас все в порядке. Вы ходите в обычную достаточно большую городскую школу. Но в последние два года директор и учительский коллектив объявили, что родители - особые участники учебно-воспитательного процесса, к их мнению, говорят они, нужно прислушиваться и учитывать его. Более того, за обучение в школе вы платите небольшие деньги в качестве регулярного благотворительного взноса, стараетесь помогать классу и школе по мере сил.

Однако в последнее время у Вашего сына «пошли тройки» по русскому языку и литературе. По остальным предметам ситуация заметно не из.

менилась. Раньше все было нормально, сын учился на «4» и «5», и Вы осо. бо не беспокоились. Домашние задания у Вас проходят нормально, сын говорит, что все учит. Вы проверяете иногда - действительно, учит.

Вас просит зайти в школу классный руководитель Вашего сына - Алла Григорьевна, чтобы поговорить о сложившейся ситуации. Вы знаете, что Алла Григорьевна преподает русский язык и литературу в вашем классе.

Фабула для «учителя»

Вы классный руководитель 7 класса (Алла Григорьевна). В этом же клас. се Вы преподаете русский язык и литературу. У Вас в классе учится Нико. лай, ему 13 лет. В целом нормальный мальчик, но в последнее время у него пошли тройки по Вашим предметам, домашние задания не готовит, стал немного грубоват, иногда отказывается от выполнения поручений. Шко. ла последние два года получает почти от всех родителей небольшие день. ги в качестве благотворительного взноса.

Евгения Петровна - мать Николая - не очень богатая, но достаточно состоятельная женщина. Николай - один ребенок в семье, родители при. сматривают за ним, но иногда у Вас создается впечатление, что обучение сына - не их дело. Мама Николая производит порой впечатление доста. точно высокомерной особы. После того как родители стали платить в шко. лу деньги, их требования повысились, и у Евгении Петровны тоже.

Вы хотите прояснить с мамой Николая ситуацию, которая сложи(лась с ее сыном. Для этого Вы просите ее прийти в школу.

После того как тренер сообщил фабулы, он говорит «переговорщи. кам», что теперь они могут обсудить фабулу в своей «родительской» или «учительской» группе для того, чтобы на ее основе провести встречу. Осо. бенность обсуждения фабулы состоит в том, чтобы представить себя в данных обстоятельствах. Желательно, чтобы другая группа этого обсуж. дения не слышала. Группы также могут разработать стратегию и цели ве. дения переговоров. Можно задавать вопросы тренеру. Перед переговора. ми группам сообщается, что любому члену группы, в том числе «перего. ворщику», можно брать короткий перерыв для обсуждения хода перего. воров. Для этого достаточно сказать «тайм.аут». Тренер при этом обязан объявить тайм.аут. Причем совещание заканчивается по инициативе того, кто его попросил. Во время совещания одной группы вторая имеет такую же возможность. Тренер также говорит, что группа по внутренней догово. ренности может сменить «переговорщика», хотя (и тренер это подчерки. вает особо) это не желательно. Однако если группа решит, то может это сделать.

224

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Далее тренер говорит, что если у групп или «переговорщиков» воз. никнут отклонения от фабул или дополнения к фабуле, существенно вли. яющие на аргументацию сторон, то их необходимо согласовать с ним.

После этого объявляется, что группы могут приступить к взаимодей. ствию. Тренер говорит примерно следующее:

«Вы ознакомились с фабулой. Если есть вопросы перед началом обсуждения, вы их можете задать. Если нет, то Ваша задача - прийти к соглашению. После того как вы будете готовы, сообщите мне, о чем вы договорились».

Желательной для последующего обсуждения является видеозапись. Если такой возможности нет, то нужно предложить членам команды вес. ти протокол переговоров (см. Приложение), для того чтобы после игро. вого занятия можно было возвращаться к записям.

Во время игры тренер ведет собственные записи по аналогичному протоколу. Тренер должен фиксировать все нюансы переговоров. Особен. но сложным является распознавание скрытых действий участников (когда говорится одно, а происходит другое). В анализе это

нужно подчеркнуть.

После того как стороны пришли к соглашению (или зашли в тупик), объявляется небольшой перерыв. После перерыва тренер организует об. суждение по следующей схеме.

Каждый член учебной группы рассказывает о своем впечатлении от увиденного и услышанного. (Если группа не справляется с этим, можно дать начало фразы: «Впечатление такое, что они...».) Важно, чтобы студен. ты не давали на этом шаге аналитических замечаний. Только общие впе. чатления. Последними высказываются «переговорщики». Это важно для снижения остроты обсуждения и предоставления возможности «перего. ворщикам» отдохнуть, отойти от действия.

Затем обсуждение строится по ниже перечисленным вопросам.

Вопросы для определения назначения конфликта для его участников (первыйряд вопросов к случаю):

1. Была ли у сторон в этом конфликте совместная задача? Почему вы так считаете?
2. Если была совместная задача, то какая, как ее можно сформулировать? Почему вы так считаете?
3. Как стороны представляли совместную задачу? Как сторона «А» пред. ставляла задачу? Сформулируйте.
4. Как сторона «В» представляла совместную задачу? Сформулируйте. Вопросы для определения динамических характеристик конфликта

(второйряд вопросов):

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 225

1. На что это похоже, - назовите одним-двумя предложениями. Почему вы так считаете?
2. История вопроса. (Как и из чего развивались события?) Почему вы так считаете?
3. Последовательность действий сторон в конфликте. (Какова последо. вательность действий сторон?) Почему вы так считаете?
4. Как развивались отношения сторон, какие отношения были у сторон до и после конфликта, во время конфликтной ситуации? Почему вы так считаете?

Вопросы для анализа конфликта с точки зрения его структурных ха(рактеристик (третийряд вопросов):

1. В чем предмет конфликта? (на что притязают обе стороны?) Почему вы так считаете?
2. В чем состоят истинные интересы сторон? Почему вы так считаете?
3. Как разворачивалось взаимодействие сторон? Кто первым вступил в конфликт? Кто вторым? Почему вы так считаете?
4. Кто является участниками (сторонами) в конфликте? В какой степени каждая из сторон причастна к конфликту? Почему вы так считаете? Обычно стороны в этих переговорах реализуют стратегию недове.

рия к тому, что говорит другая сторона (таким образом, задана типичная ситуация). Предпринимаются попытки скрытого выяснения ситуации, за. даются вопросы со скрытыми целями. Предметом борьбы, как правило, выступает ответственность. То есть стороны стараются найти виновного в том, что произошло. Такой сценарий разрешения конфликта образует конфронтационные установки и закрепляет их. В фабуле содержатся два провоцирующих это обстоятельства - деньги и невысокое мнение сто. рон друг о друге. Если переговорщики принимают это, то реализуется кон. фронтационный сценарий. В анализе важно обратиться к исходному за. данию (прийти к соглашению) с тем, чтобы проблематизировать конф. ронтацию как способ решения проблемы.

В конце этого шага занятий тренер просит студентов вспомнить или найти аналогичные примеры из школьной жизни и «порассуждать», к чему обычно приводит такая «работа». Что выносят стороны после такого раз. говора? Что происходит?

После этого тренер просит каждого сделать выводы (желательно пись. менно) и поделиться впечатлениями.

Затем можно ввести ряд представлений о переговорах.

Переговоры - это организованный процесс, ведущий к соглашению.

226

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Можно сказать, что этот процесс приводит к такому установлению кар. тин, образов, схем ситуации совместного действия, которое дает распре. деленный между участниками план осуществления этого действия. В та. ком плане каждый играет отведенную (согласованную) ему роль и не мо. жет обойтись без другого участника. Если после переговоров ничего не изменилось, значит действительных переговоров не было или они «про. шли неудачно». Переговоры завершаются совместным решением сторон, т.е. после переговоров стороны должны что-то делать. Поэтому решение должно быть выполнимым, а его исполнение - контролируемым сторо. нами.

Какое совместное действие необходимо сделать участникам? В чем перспектива их совместности и общности? Какова эта общность, которая осуществляет действие?

Согласитесь, что без условий взаимной зависимости (положительной или отрицательной) не о чем договариваться. Зачем вести переговоры, если мне для работы не нужен никто? Если я сам могу справиться с рабо. той, зачем мне с кем-то о чем-то договариваться?

Переговоры как специфическая деятельность являются неотъемлемым признаком человеческой практики. Однако не всякая человеческая прак. тика требует переговоров. Переговоры осмысленны только в контексте общего действия.

Структура и элементы переговорного процесса

Структура переговорного процесса представляет собой последователь. ность ряда основных элементов переговоров и нескольких дополнитель. ных. Элементы переговоров даны как сами по себе, так и в виде вопросов, на которые должен отвечать участник и перед подготовкой, и во время подготовки, если он хочет, чтобы переговоры прошли успешно.

Основные элементы переговоров

1. Предмет переговоров. (О чем мы будем договариваться? Как мы опре. делим, что является предметом взаимных притязаний?)
2. Интересы и цели сторон. Общие интересы, общие цели. (В чем состо. ят мои интересы? В чем состоят интересы партнера? В чем мы оба заинтересованы? В чем специфика и сходство наших намерений? Ка. ковы наши цели, каких результатов мы хотим добиться на перегово. рах? Каких результатов мы хотим добиться в дальнейшем?)
3. Легитимность. (По каким правилам мы будем договариваться, каким нормам будем следовать?)

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 227

4. Стандарты принятия решений. (На какие стандарты, прецеденты мы будем ориентироваться в принятии решений?)
5. Опции (варианты решений) (Какие конкретные решения можно вы. ложить на стол?)
6. Обязательства участников переговоров. (Какие обязательства должен взять на себя я? Какие обязательства должен взять на себя партнер?)
7. Ресурсы. (Какие у меня есть ресурсы для выполнения решений и обя. зательств? Какие у партнера есть ресурсы для выполнения обязательств и решений?)
8. Участники переговоров. (Кто является истинным участником перего. воров? Кто, кроме прямых участников заинтересован в результатах переговоров?)
9. Контроль за выполнением решений. (Кто и как будет контролировать выполнение решений?)
10. Санкции. (Предусмотрены ли конкретные санкции за конкретные дей. ствия партнеров? Какие санкции за какие действия предусмотрены? Кто обеспечивает выполнение санкций?)

Переговорные сценарии

Фактически, в переговорной практике были выделены два типовых переговорных сценария: «позиционный торг» и «переговоры по интересам» или «принципиальные переговоры». (R.Fisher, U.Young, 1978)

Позиционный торг

Учитель беседует с учеником о том, какую отметку поставить ему за контрольную работу. Анна Константиновна (в ответ на притязания ученика): Я думаю, что больше тройки за твою работу поставить нельзя.

Глеб: Можно поставить и четверку.

А.К.: Нет, здесь даже нет объяснений некоторых ответов, - только тройка.

Г: Но зато моя работа оформлена хорошо, не то, что у Кудряшова, а у него четверка.

А.К.: Нет, по моему, когда объяснения не все, это не тянет на четверку.

Г: А вы спросите, и я объясню, где надо.

А.К.: Сейчас! Было время, тогда и нужно было писать.

В приведенном примере заметно, что участники разговора «торгуются за отметку». Понятно, что учитель не хочет ставить Глебу «4», а Глеб хочет, чтобы у него стояла не «3», а «4». Можно легко придумать продолжение разговора в том же духе, или даже переход разговора на повышенные тона, завершение его острой негативной конфликтной ситуацией.

Такой разговор представляет собой выдвижение участниками некоторых конкретных позиций и решений, которые затем защищаются и

228

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

отстаиваются. Чем более «твердое» решение принял участник, тем сильнее он будет его отстаивать. Чем дольше он отстаивает свое решение, тем более изощренные аргументы находит. Подобного рода переговоры разворачиваются по сценарию, названному «позиционный торг».

Позиционный торг часто неэффективен, хотя и весьма соблазнителен из-за того, что стороны надеются на быстрый результат. Однако это тропка, которая ведет по краю обрыва, и на ней может лежать тот самый роковой камешек.

Позиционный торг - это такой переговорный сценарий, который обычно разворачивается в определенном смысле независимо от воли участников. «Позиционный торг» это выдвижение все более сильных и изощренных аргументов в защиту или опровержение уже принятого участником решения.

Переговоры по интересам (принципиальные переговоры)

Учитель беседует с учеником о том, какую отметку поставить ему за контрольную работу.

Анна Константиновна (в ответ на притязания ученика): Я думаю, что больше тройки за твою работу поставить нельзя. Глеб: Можно поставить и четверку.

А.К.: Тебя что-то действительно волнует? Почему ты так обеспокоен тройкой? Г: Да, я вчера сказал отцу, что постараюсь получить хорошую оценку по истории, чтобы он отпустил меня к Андрею на день рождения. А.К.: Я понимаю, что для тебя это важно, но я думаю, что это не причина для повышения оценки за конкретную работу. Я думаю, что если твой отец получит от меня записку о том, что ты сегодня работал очень хорошо, то он поймет, что по истории у тебя дела обстоят хорошо, а эта тройка - увы, результат твоей досадной оплошности. В конце концов ведь ему важно, как хорошо ты будешь знать историю, а не то какую отметку ты получил именно сегодня. Г: Да, пожалуй, это будет хорошо, напишите записку.

В данном примере учитель выясняет действительные интересы Глеба, которые скрыты за его позицией («Поставьте «4»»).

При определении интересов участников переговоров оказывается возможным освободить себя от фиксации на единственном решении и искать взаимоприемлемые варианты. Переговоры по интересам приводят к более качественному решению.

Практически в любой конфликтной ситуации можно найти такое со. четание интересов, которое образует хорошее решение проблемы.

Переговоры по интересам - это такой переговорный сценарий, кото. рый в первую очередь предполагает выяснение действительных забот и ин. тересов участников для поиска наиболее приемлемого варианта решения. Этот переговорный сценарий значительно свободнее позиционного торга.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

229

2.4. Шаг четвертый.

Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров
Вовремя им к цели не поспеть, она осталась далеко позади.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 4

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
---	-----------	----------	---	---------------------

4 Появление пред. ставле ний о техно. логии переговоров

Игровые процеду. ры, упражнения. Тренировка переговоров

Соотнесение техноло. гичного и спонтанного подхода к переговорам

Поведение студен. тов в рамках технологии

На четвертом шаге тренер представляет простую технологию проведе. ния переговоров, комментирует ее, приводит примеры и просит обсудить, задать вопросы.

Простая технология ведения переговоров1

Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов. Что должно происходить
1	2

1. Предмет переговоров

2. Интересы сторон. Общие интересы

3. Цели сторон

4. Варианты решений

На что притязают обе стороны (все стороны)? Необходимо точно сформулировать предмет в присутствии всех сторон. Стороны дол. жны согласиться с формулировкой предмета конфликта.

Что в действительности заботит каждую из сторон? Есть ли у участ. ников переговоров «общая забота», «общий интерес»? Что их беспо. коит в этой ситуации? На что они больше всего реагируют? Обсуж. дение интересов должно учитывать два плана: предъявляемый и ре. альный (действительный, действующий). Обсуждение интересов строится, как правило, начиная с общих интересов. Интересы могут быть не даны заранее, а оформляться (обнаруживаться) в процессе обсуждения.

Какие цели преследуют стороны, участники? Какой результат взаи. модействия их бы устроил? В каком соотношении находятся цели сторон, участников?

Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необхо. димо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее справедливые и наименее реалистичные реше. ния. Конкретной разработке подвергаются наиболее приемлемые решения.

1 Взято из: Р Фишер, У.Юри Путь к согласию или переговоры без поражения. М., Наука, 1989. Технология изменена под учебные цели.

230

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

1	2
---	---

5. Аргументы

сторо. для решений

действенные,

Какие аргументы для реализации решений покажутся обоим нам наиболее справедливыми? Необходимо называть

убеждающие стороны аргументы. Аргументы нельзя придумать, их нужно найти.

6. Участники переговоров Кто втянут в ситуацию, кто ей задет и от нее зависит? Необходимо

назвать всех людей (группы). Необходимо чтобы все присутствовало.

7. Кто что будет делать и Какова перспектива совместного действия сторон? Кто за что почему возьмется? Почему? Нужно ли кого-нибудь привлечь? Можем ли мы

кого-нибудь привлечь? Насколько это вероятно?

После обсуждения тренер просит провести занятия в тройках. Для этого он раздает текст ситуации и данную таблицу каждой тройке. Про. сит участников следовать предложенной технологии, помня о том, к чему приводят конфронтационные установки. В тройках студенты распределяются следующим образом: два человека работают как стороны в конфликте, а третий человек работает репортером, его задача - рассказать в кругу то, что произошло в тройке. Соответственно, задача сторон - прийти к соглашению.

После того, как обсуждения в тройках прошли, студенты и тренер садятся в общий круг и репортеры рассказывают о том, что происходило у них в тройке по следующей схеме:

Первая схема для обсуждения работы в тройках

- Общее впечатление состоит в том, что ...
- Переговорный процесс состоял из ...
- Особенности этого переговорного процесса состояли в ...
- Трудности этого переговорного процесса состояли в ...
- Стороны договорились о том, что ...

Участники тройки могут добавить какие-либо детали к докладу репортера, оспорить его мнение. Все остальные участники высказывают собственные впечатления от работы.

После этого студенты возвращаются в прежние тройки и разыгрывают прежнюю ситуацию, только теперь стороны конфликта должны поменяться местами. Репортеры остаются прежние. Процедура повторяется. Для репортеров встает дополнительный пункт отчета: чем эти переговоры отличаются от предыдущих? Тот же вопрос задается остальным участникам. Таким образом тройкам выдается вторая схема для обсуждения.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

231

Вторая схема для обсуждения работы в тройках

- Общее впечатление состоит в том, что ...
- Стороны договорились о том, что ...
- Переговорный процесс состоял из ...
- Особенности этого переговорного процесса состояли в ...
- Трудности этого переговорного процесса состояли в ...
- По сравнению с предыдущим соглашением это соглашение было ...
- Этот переговорный процесс отличался от предыдущего тем, что ... После того как прошло обсуждение второго круга работы, тренер предлагает

тройкам поменяться ситуациями и поменять роли в тройках. Теперь те, кто были репортерами, должны стать участниками переговоров, при этом, кто-то из прежних участников упражнения остается в роли участника.

Процедура повторяется.

Третий процедурный круг завершает тренировку. На этот раз те, кто еще не был репортером, должны попробовать эту роль.

После того как все участники прошли три процедурных круга, группа делает перерыв и затем, после перерыва, каждый делится своими впечатлениями и формулирует выводы о преимуществах и недостатках технологически организованных переговоров. Для этого тренер раздает бланки.

Индивидуальный бланк для подведения итогов тренировки

Недостатки	Первая проба
------------	--------------

Преимущества	Вторая проба
	Роль репортера
	Первая проба
	Вторая проба
Общие выводы	Роль репортера

232

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

2.5. Шаг пятый.

Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой

Хлеб открывает любой рот.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 5

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
5	Появление пред. ставлений о подготовке к переговорам	Игровые процеду. упражнения. Тренировка переговоров с подготовкой	Обсуждение ры, преиму. ществ и недостатков подготовки	Поведение студен. тов в рамках про. цедур подготовки

Пятый шаг практикума строится в целом по той же процедурной схеме, что и четвертый. Разница состоит во введении такта подготовки к переговорам. Ситуации для работы в тройках даются другие. Группы пере. дают их по кругу далее.

Тренер в начале объясняет студентам необходимость подготовки к переговорам и приводит примеры эффективной подготовки. Можно восп. пользоваться главой «Цейтнот?» из книги Р.Фишера и соавт. «Подготовка к переговорам». (Текст см. в хрестоматии).

Далее тренер проясняет вновь вводимые понятия: интересы сторон, легитимность процедуры и ресурсы сторон.

Для подготовки к переговорам технология переговорного процесса усложняется. Вводятся дополнительные элементы: интересы сторон, легитимность процедуры и ресурсы сторон. Таким образом, схема принимает следующий вид.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

233

Усложненная технология ведения переговоров для подготовки

Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов. Что должно происходить
1. Предмет переговоров	На что притязают обе стороны (все стороны)? Необходимо точно сформулировать предмет в присутствии всех сторон. Стороны должны согласиться с формулировкой предмета конфликта.
2. Цели сторон и участников	Каких целей стремятся достигнуть стороны? Какой результат устраивает каждую сторону?
3. Интересы сторон	Что в действительности заботит стороны? Что их беспокоит в этой ситуации? На что они больше всего реагируют? Стороны должны сформулировать и уяснить истинные интересы

		друг друга.
4. Решений	Варианты	Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необхо. димо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее реалистичные решения.
5. Аргументы для решений		Какие аргументы для реализации решений покажутся обеим сторо. нам наиболее справедливыми? Необходимо называть действенные, убеждающие стороны аргументы. Аргументы нельзя придумать, их нужно найти.
6. Легитимность процедуры		Нет ли в том, как проходят или планируются переговоры, дискри. минации одной из сторон? Все ли стороны знают, как процедурно будут проходить переговоры? Стороны должны договориться о про. цедуре переговоров и «правилах игры». Необходимо убедиться, что обе стороны поняли процедуру и «правила игры» одинаково и со. гласны с ними.
7. Ресурсы сторон		Чем стороны обладают реально для выполнения договоренностей? К каким ресурсам у сторон есть доступ? К каким затруднен? К каким ресурсам доступа нет? (Время, деньги, знания и навыки, оборудова. ние, среда и т.п.). Стороны должны понимать границы собственных возможностей и возможностей друг друга.
8. Участники переговоров		Кто втянут в ситуацию, кто ей задет и от нее зависит? Необходимо назвать всех людей (группы). Необходимо, чтобы все присутство. вали.
9. Кто что будет делать и почему		Какова перспектива совместного действия сторон? Кто за что возьмется? Почему? Можем ли мы кого.нибудь привлечь? Насколь. ко это вероятно?

Далее изучаются формуляры для подготовки. Студенты разбиваются на тройки, и первым тактом происходит индивидуальная подготовка к предстоящим переговорам.

234

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Формуляр для подготовки к переговорам

№	Элементы (шаги)	Анализ	
		С моей стороны	С «их» стороны
1.	Участники переговоров		
2.	Предмет переговоров		
3.	Интересы сторон		
4.	Цели сторон и участников		
5.	Варианты решений		
6.	Аргументы для решений		
7.	Легитимность		

	процедуры		
8.	Ресурсы сторон		
9.	Кто что будет делать и почему		

Следует обратить внимание, что информации для готовности к переговорам, как правило, не хватает. Необходимо, чтобы формуляры использовались в качестве средства для выбора индивидуального сценария. При этом сценарий не дан сразу, он строится в ходе подготовки, проведения и обсуждения переговоров.

После того как изучены и проанализированы формуляры, тренер просит всех сосредоточиться на процедурной части предстоящих переговоров. Основное в процедурной части - повестка переговоров и ее организация. Тренер объясняет, что повестка - это компактное и конкретное изложение предмета переговоров. Повестка - это перечень вопросов, относительно которых нужно принять решения. Организация повестки - это порядок расположения обсуждаемых вопросов в списке.

Сейчас, вторым шагом, необходимо исходя из работы с формулярами подготовки составить повестку переговоров. Обратите внимание: порядок вопросов имеет значение. После того как повестка составлена каждым участником, ее согласуют в тройках и затем приступают к работе.

После завершения работ в тройках студенты и тренер в кругу обсуждения дают результаты работы. Особое внимание при обсуждении уделяется анализу интересов, легитимности и ресурсов.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

235

2.6. Шаг шестой.

Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднение

Ближе всего друг к другу -
противники на передней линии фронта.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 6

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
6	Появление схем анализа переговорного процесса	Содержательный и процессуальный («Пофазный») анализ хода переговоров. Определение фазы текущих переговоров	Обсуждение содержания конкретной фазы переговорного процесса	Самостоятельное определение студентами фазы переговорного процесса и его содержания

Анализ переговоров в своей основе имеет анализ конфликта и конфликтной ситуации, без этого невозможно обсуждать переговоры содержательно. Анализ переговоров представляет собой второй аналитический шаг - анализ формы удерживания конфликта. Тренер при обсуждении работы фиксирует, что затруднения, которые испытывают «переговорщики», могут быть связаны с переговорной ситуацией: ее сложностью, динамичностью и предлагает ознакомиться со схемой анализа переговорного процесса.

Тренер далее поясняет вновь вводимые понятия: «ставки» сторон в кон. фликте («цена» вопроса для стороны), роли, позиции, личностные харак. теристики участников.

Схема анализа переговорной ситуации

Предмет конфликта цели и интересы сторон

«Ставки» сторон в конфликте («цена» вопроса для стороны)

Возможные решения конфликта и их обоснования (аргументы)

Возможности исполнения решений у сторон (ресурсы)

Участники переговоров: роли, спектр возможных позиций

относительно проблемы и характеристика личностей

переговорщиков

236

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Для анализа тренер предлагает вспомнить ситуации, которые разыг. рывались на занятиях, выбрать наиболее трудную и сделать отметки там, где, по мнению «переговорщика», испытывалось затруднение. Затем тре. нер просит конкретизировать содержание затруднения. Помочь в конк. ретизации могут следующие неоконченные предложения:

- Скорее всего, испытывалось затруднение из-за ...
- Это затруднение намекает на то, что я не совсем ...
- Эта трудность показывает мне, что ...
- Чего действительно мне не хватало, так это ...

Вторым тактом работы может стать идентификация точки переговор. ного процесса, в которой находятся студенты. Выделяют несколько ос. новных фаз развернутых переговоров.

Первая фаза - взаимная идентификация предмета и интересов сто. рон. Как правило, эта фаза сложна и занимает большой промежуток вре. мени, если участники переговоров либо впервые сталкиваются с предме. том, либо плохо в нем осведомлены. Характеризуется она тем, что участ. ники задают «пробные» вопросы, уточняют предмет переговоров. На этой фазе в учебных целях можно вводить стандартные техники коммуника. ции и обратной связи для участников. («Правильно ли я вас понял, что...», «Если я правильно понял, то вы хотели сказать...» и т.п.)

Вторая фаза - разработка и исследование предмета (предметов) пе. реговоров¹. На этой фазе стороны уточняют формулировку вопроса (или вопросов) повестки, начинают вырабатывать представления об аргумен. тации собственной переговорной позиции и интересов, предлагают ва. рианты решений создавшейся ситуации. На этой фазе, собственно гово. ря, начинается работа в переговорном процессе.

Третья фаза - выработка и оформление соглашения. На третьей фазе происходит «сборка» предложений в общее соглашение. Все предложе. ния конфигурируются и оформляются либо по отдельности, либо целым пакетом.

Четвертая фаза - оценка предложений и соглашения в целом. Сторо. ны начинают принимать, критиковать или отвергать предложения друг друга, оценивать степень собственной переговорной эффективности и успешности, уточнять соглашение с точки зрения собственных возмож. ностей.

¹ Тренеру необходимо помнить о том, что предмет переговоров и предмет конфликта между участниками - одно и то же.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

237

Пятая фаза - подписание соглашения. Последняя фаза, как правило, ритуальная, и происходит через ритуал скрепления соглашения подписа. ми, рукопожатием и т.п.

Слушателям при определении фазы предлагается прямо ответить на вопрос о том, в какой фазе переговорного процесса они сейчас нахо. дятся.

2.7. Шаг седьмой.

Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка

организации переговоров

Когда доводы шатки, позиция человека нередко становится жесткой.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 7

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
7	Появление пред. ставлений об организации переговоров (посредничеств е)	Игровые процеду. ры, упражнения. Тренировка посреднически х процедур	Сравнение переговоров посредника с переговорами посредником	Поведение без студен. тов как с организато. ров с переговорного процесса

Ведущий сообщает, что посредничество является специфической фор. мой организации переговоров и напоминает, что посредник является осо. бой фигурой, в задачу которой входит организация коммуникации и об. щения между участниками.

Группа разбивается на тройки и изучает ситуации. После этого в каж. дой тройке принимается внутреннее решение о том, кто будет посредни. ком (организатором). Посредники приглашаются тренером для инструк. тирования, им дается следующая инструкция.

«Ваша задача - как можно более точно понять предмет разногласий сторон и на этой основе составить повестку переговоров. Для этого вы должны про. интервьюировать стороны, соблюдая правило равного отношения к обоим участникам спора. Вы можете взять вопросы интервью».

238

МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

Вопросы интервью для посредника

Предмет интервью	Вопросы
Субъективная картина ситуации	Как Вы видите сложившуюся ситуацию? В чем состоит, на Ваш взгляд, ситуация? Что бы Вы выделили особо из сложившейся ситуации? Как, по Вашему мнению, видит ситуацию другая сторона?
Предмет переговоров	В чем, по Вашему мнению, предмет разногласий? На что, как Вам кажется, вы оба притязаете? Как можно определить предмет вашего спора наиболее точно? Какого мнения на сей счет придерживается другая сторона, как Вы думаете?
Участники	Кто еще, по Вашему мнению, должен участвовать в переговорах? На кого еще, кроме Вас, повлияют результаты переговоров? Кто еще, кроме вас, заинтересован в переговорах? Как Вы думаете, кто еще участвует (может участвовать) с другой сто. роны?
Интересы	Что Вас в этой ситуации действительно заботит?

Цели	Что Вас беспокоит больше всего?
	Какие у Вас есть опасения относительно результативности перего. воров?
	Как Вы думаете, что больше всего беспокоит другую сторону?
	Как Вы думаете, что действительно заботит другую сторону?
	Каков желаемый результат для Вас?
Предложения к повестке	Как Вы думаете, чего в конечном итоге добивается другая сторона?
	С каким результатом взаимодействия Вы готовы смириться?
	Что бы Вы предложили как вопросы повестки на предстоящие пере. говоры?
	Как Вы думаете, что предложит другая сторона?

Такое интервью проводится с обеими сторонами. Важно отметить, что посредник должен быть максимально деликатен. Если сторона не хочет отвечать на какой-либо вопрос, можно задать его позже, изменив форму. лировку или просто зафиксировав отказ.

После того как посредники собрали материал, они должны составить повестку, в которую обязательно должны войти предложения сторон. Из повестки желательно исключить пункты или формулировки противопо. ложного характера. Следующим шагом сторонам предлагается проект по. вестки, и их просят сделать свои замечания и предложения к проекту. Пос. ле этого повестка утверждается обеими сторонами.

После того как повестка составлена, посреднику желательно органи. зовать рабочее пространство для переговоров, при этом ему следует по. стараться расположиться между сторонами на равном от них расстоянии.

Посредник приветствует стороны, оглашает повестку и предлагает сто. ронам принять решения по каждому пункту повестки.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ

239

Задачи посредника в ходе переговоров:

- интерпретировать высказывания сторон друг для друга, но только в случае если переговоры заходят в тупик и стороны неверно интер. претируют предложения друг друга;

- следить за регламентом, если он оговорен;

- следить за соблюдением правил общения.

После того как тройки провели переговоры, посредники сообщают о том, к какому соглашению пришли стороны, какие ошибки были допуще. ны сторонами в переговорном процессе. Стороны говорят о том, какое впечатление на них произвела работа посредника, какие ошибки они за. метили. Ошибки и впечатления обсуждаются в группе, предлагаются ва. рианты устранения ошибок.

2.8. Шаг восьмой.

Обсуждение результатов практикума

Бывает наказание влечет за собой вину.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Рабочая карта тренера. Шаг 8

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения
8	Перечень	Рефлексия	Составление	Положительны

индивиду. альных положительных списка	х	результатов
достижений	х	и индивидуальных больше, чем
студентов	отрицательных результатов	отрицательных
	результатов	
	практикума	

Для подведения итогов и обсуждения результатов тренер напоминает последовательность программы практикума и просит каждого студента высказаться:

- об общем впечатлении о практикуме (понравился или нет, чем имен. но, насколько это полезно, где это можно применить);
- о том, какие выводы сделал для себя;
- о том, что можно сформулировать как результат работы. Хорошим вариантом подведения итогов является составление спис.

ка индивидуальных результатов. Для этого можно попросить слушателей

240

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

мысленно окинуть взором весь практикум и написать на листке бумаги те результаты, которых он лично достиг за практикум. Какие положитель. ные и отрицательные выводы сделал для себя.

После того, как готовы списки, их можно обсудить. После этого нужно, чтобы тренер высказал то, что он считает важным как результат для себя и для группы в целом, сравнил этот практикум с другими подобными (если проводил их до этого времени).

Справочные материалы для студентов

Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия

Необходимо отметить, что конкретное взаимодействие может содер. жать в себе несколько моделей. Например, участники от переговоров мо. гут перейти к конфронтации, и наоборот, от конфронтации к перегово. рам. Сам по себе разрешающий процесс всегда очень подвижен, гибок и в конструктивной стратегии всегда является средством разрешения, а не самоцелью. От участников требуется большая доля эвристичности при разрешении противоречия, положенного в конфликт.

Также необходимо отметить, что переговоры являются наиболее ка. чественной, универсальной моделью организации конфликтного взаи. модействия.

Представим основные позиционно.функциональные модели организа. ции взаимодействия: арбитраж, давление (конфронтация) и переговоры.

Арбитраж

В общем виде арбитраж представляет собой разрешение конфликта с точки зрения установленной ранее нормы. В этом случае происходит ква. лификация, оценка конкретного случая, конкретной конфликтной ситуа. ции с точки зрения общего правила или нормы (нескольких правил или нескольких норм) и выносится решение.

Как правило, участвующие в конфликте стороны имеют незначитель. ное отношение к разрешению конфликта. Решение принимается арбит. ром и предваряется изучением инцидента или даже цепочки инцидентов. Участники конфликта могут повлиять на процесс изучения в свою пользу, выгодно для себя искажив картину инцидента, но по правилам судебных разбирательств, они обязаны правдиво содействовать процессу установ. ления действительных обстоятельств.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 241

Основные принципы

1. Доверие арбитру права применения разрешающих процедур и атри. бутирование ему компетентности в применении процессуальных форм (норм) при разрешении конфликта. Участники заранее доверя. ют авторитету и мудрости арбитра в принятии решения, разрешающе. го их проблему, либо арбитр (третейский судья) объективно обладает правами принятия решений в отношении конфликтной ситуации.

2. Центр принятия решений - арбитр. Работа арбитра заключается во взвешенном оценивании (квалификации) случая согласно определен. ным заранее нормам и правилам. Однако он не обязательно должен раз. бираться в процессах разрешения конфликта самими участниками.

3. Компетентность арбитра в предмете конфликта. Арбитр должен раз. бираться в предмете конфликта. Как правило, предметом конфликта выступает право, а его процессуальной характеристикой - правовая форма.

4. Компетентность арбитра в дознании и принятии решений. Арбитр дол. жен разбираться в процессе установления фактических обстоятельств, приведших к спору и в нормах принятия решений.

Типовые модельные сценарии

Типовой сценарий арбитража в общих чертах выглядит следующим об. разом. Не сумевшие разрешить в непосредственном взаимодействии кон. фликт стороны обращаются к арбитру в расчете на то, что у него достаточ. но опыта, ресурсов, в виде нормативных положений, регулирующих такого типа ситуации.

Доверие к арбитру в конфликтном процессе как ключевая характе(ристика.

Арбитр заслушивает стороны и принимает решение в отношении кон. фликтной ситуации.

Арбитраж может проходить и не в такой развернутой форме. Для раз. решения конфликта бывает достаточно, что арбитр принимает решение лишь на основе наблюдения конфликта участников, как это бывает в спорте.

Уместность арбитража

Насколько уместна такая модель в школе?

Мы полагаем, что в школе может быть организован институт школь. ного права, который сможет как вырабатывать свой внутренний кодекс (перечень норм), так и осуществлять разрешение конфликтов с помощью арбитража. К безусловным преимуществам такой модели можно отнести ее «сдерживающий» характер в отношении конфликтов с применением

242

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

насилия или несправедливых способов разрешения. Если школьный пра. вовой кодекс будет подкреплён реальными умениями детей и взрослых, то количество конфликтов с применением насилия значительно снизит. ся. К минусам такой модели можно отнести ее негибкость. Она оставляет обиженных и проигравших, потому что процесса согласования решения с участниками конфликта не происходит. Одновременно с тем, что мо. жет снизиться количество деструктивных конфликтов, возрастет число недовольных.

Примечание 1. Необходимо заметить, что это традиционный и фактически изживший себя подход. По крайней мере в плане действительного разреше. ния конфликтов. Вместе с тем эта форма действительно может выполнять функции культурного сдерживания и способствовать в определенной мере разрешению за счет освобождения сторон на время от необходимости при. нимать решения и демонстрации им того факта, что действительно разре. шающие действия только за ними. Арбитраж в этом смысле достаточно куль. турная форма откладывания решения до появления достаточных ресурсов.

Давление (конфронтация)

Давление можно определить как дискриминацию или уничтожение одной из сторон конфликта другой стороной. «Нет человека - нет про. блемы» - этот циничный лозунг и принцип демонстрирует крайнюю по. зицию во всем спектре техник и технологий давления. В жизни мы, есте. ственно, встречаем не такие радикальные ориентации, но принципиаль. но давление преследует цель уничтожения (элиминации) другой сторо. ны не столько в физическом смысле, сколько в смысле способности со. здавать помехи. Хотя давление (открытое или скрытое) является соци. ально осуждаемой моделью разрешения конфликта, оно является доволь. но распространенным. Давление является

противоположностью «перего. воров по интересам».

Основные принципы

1. Давление основывается на превосходстве ресурса.

Это значит, что стратегию давления может позволить себе только та сторона, которая обладает большим ресурсом. Самое сложное - это определение ресурса. Ресурсом в давлении могут выступать очень раз. ные вещи. От самооценки до фактического обладания оружием, от опе. ративности принятия решений до изобретательности в аргументах.

2. Давление не принимает никаких других аргументов, кроме силы. Если есть самый простой способ реализовать свои интересы с помощью силы, то он будет реализован, если в ответ на давление не появится кон. трдавление или ресурс, удерживающий оппонента от применения силы.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 243

3. Давление конфликтно по своей моральной природе.

Перед человеком, впитавшим христианские идеалы и решающимся применить давление, обычно встает моральная дилемма: если я при. меню силу, то меня могут осудить. Если я не применю силу, то меня могут победить.

Обычно при принятии решения о применении давления (силы) воз. никает вопрос: если я применю силу, то что меня сможет оправдать в глазах других людей? Давление может при этом демонстрироваться как перспектива оппонента (угроза) или осуществляться как прямое действие (непосредственное давление). И в том, и в другом случае, как правило, встает моральная дилемма.

Типовые модельные сценарии

Типовые сценарии модели давления хорошо известны и широко опи. саны в литературе. Как правило, давление одной из сторон ведет к ответ. ному давлению другой, затем повышается давление первой и т.д. Такую динамику в развитии конфликта называют эскалацией конфликта. Эска. лация разворачивается при более или менее равных ресурсах обеих сто. рон. Эскалация может приводить к исчерпанию ресурсов или к осозна. нию сторонами бессмысленности противостояния. И в том, и в другом случае конфликт прекращается. Эскалация также (что случается чаще) может приводить к наличию одной проигравшей и одной выигравшей стороны (win.lose).

Второй сценарий обозначен как «win.lose» (победитель.проиграв. ший). При его разворачивании не происходит эскалации, а оппонент «ка. питулирует» практически сразу.

Уместность давления

Давление довольно часто применяется конфликтующими сторонами, несмотря на то что является осуждаемым. Секрет распространенности дав. ления как модели разрешения конфликта прост. Давление дает быстрый результат. Однако стратегически давление невыгодно, потому что оно ос. тавляет недовольных, побежденных, а побежденный способен в самое нео. жиданное время стать победителем. Однако как тактическое средство дав. ление встречается часто.

Для школы давление практически неприемлемо, поскольку реально закрепляет у учеников негативные, асоциальные стереотипы поведения - угрозу, применение физического давления, насилие и т.д. Насилие дос. таточно широко распространено в нашей действительности. В качестве примера можно привести феномены моббинга, т.е. преследования.

Переговоры являются такой моделью организации конфликтов и раз. ногласий, которая предполагает «прямое» согласование интересов конф. ликтующих сторон через открытые обсуждения участниками своих раз. ногласий. Переговоры являются наиболее универсальной моделью раз. решения конфликта.

Основные принципы

1. Стороны должны иметь добрую волю к достижению соглашения. Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необ. ходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нуж. ны переговоры, или не хочет их вести, это означает, что переговоры практически обречены на провал, поскольку переговоры как форма разрешения конфликта направлены на согласование интересов.

2. Каждая из сторон должна иметь собственный интерес в переговорах. Интерес в переговорах означает как реальную потребность, так и оп. ределенный круг позиций и предложений разрешения конфликтной ситуации. Для переговоров интерес является центральным моментом. Именно вокруг интересов должно сосредотачиваться обсуждение. Именно интерес (точнее - его удовлетворенность или неудовлетво. ренность) является мерой эффективности переговоров.

3. Стороны должны иметь подготовку и навыки ведения переговоров. Переговоры являются процессом, который имеет собственные зако. номерности. Поэтому без знания этих закономерностей стороны про. сто не могут вести переговоры. При недостатке таких знаний перего. воры может организовывать специальный человек - посредник, ко. торый восполняет данный дефицит участников.

4. Стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и со(вместных решений.

Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашения, в свою очередь, не выполняются, то вести речь о возможности самих перего. воров бессмысленно. Ресурсы определяют «серьезность намерений» сторон.

Типовые модельные сценарии

В пособии подробно разбираются два типовых переговорных сцена. рия: «позиционный торг» и «переговоры по интересам».

«Позиционный торг» - это такой сценарий, при котором стороны на. чинают обсуждение с конкретных решений, как правило, не разобрав. шись определенно в том, что хочет противоположная сторона, да и сам переговорщик. «Позиционный торг», как правило, сводится к выдвиге.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 245

нию сторонами конкретных решений, затем их все более усиленной за. щите, и он не является эффективным, поскольку переговоры движутся в таких случаях по кругу. Этот переговорный сценарий практически не ос. тавляет свободы действий для участников. Более выгодно и эффективно выяснить, что стоит за позицией.

«Переговоры по интересам» - это переговорный сценарий, который начинается с выяснения истинных интересов участников, определения правил принятия решений, справедливости в принятии решений сторо. нами, в проверке соответствия интереса и позиции.

Уместность переговоров

Образовательное значение переговоров трудно переоценить. Пере. говоры важны для школы и как средство в разрешении конфликтов мир. ным и качественным путем, и как специальное содержание обучения де. тей. Вслед за многими авторами можно говорить, что переговоры могут существовать в школе как институт или как организационное условие для разрешения конфликтов, а также как предмет изучения для подростков и старшеклассников. Многие современные дети понимают, насколько важ. ны навыки ведения переговоров и эффективной коммуникации с други. ми для успешной жизни.

Дополнительные модели разрешения конфликта

Переговоры при помощи посредника

Переговоры при помощи посредника представляют собой такую мо. дель взаимодействия в конфликте, при которой выделяется специальный человек, отвечающий за эффективность переговорного процесса, орга. низующий эффективную коммуникацию и создающий позитивные от. ношения между участниками переговоров.

Основные принципы

1. Стороны должны иметь добрую волю к достижению соглашения. Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необ. ходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нуж. ны переговоры, или не хочет их вести, это означает, что переговоры практически обречены на провал, поскольку переговоры как форма организации конфликта направлены на согласование интересов.

2. Каждая из сторон должна иметь собственный интерес в переговорах. Интерес в переговорах означает как реальную потребность, так и определенный круг позиций и предложений разрешения конфлик. тной ситуации. Для переговоров интерес является центральным мо. ментом. Именно вокруг интересов должно сосредотачиваться обсуж.

246 _____ МИР БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

дение. Именно интерес (точнее - его удовлетворенность или неудов. летворенность) является мерой эффективности переговоров. По. средник в этом смысле ставит своей задачей организацию проце. дур согласования интересов.

3. Стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и со(вместных решений.

Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашения, в свою очередь, не выполняются, то вести речь о возможности самих перего. воров бессмысленно. Ресурсы определяют «серьезность намерений» сторон.

4. Стороны должны быть согласны с кандидатурой посредника и дове(рять ему.

Выбор посредника для ведения переговоров должны осуществить сами участники. Посредник не может быть навязан или назначен кем.то со стороны, за исключением случаев, требующих серьезного и опера. тивного внешнего вмешательства.

5. Посредник должен быть компетентным в процедурах ведения перего(воров и в процедурах и принципах гармонизации отношений. Предмет работы посредника - переговорные процедуры и взаимоот. ношения участников. При правильно организованных технологии и процедурах переговоры, как правило, проходят успешно. Одновре. менно с этим, если участники конфликтуют друг с другом, то без на. лаживания отношений переговоры фактически обречены на провал, поэтому посреднику необходимо уметь гармонизировать межлично. стные отношения.

Типовые модельные сценарии

Как правило, ведение переговоров при участии посредника предпола. гает несколько последовательных шагов. Первый шаг связан с осознани. ем сторонами необходимости пригласить посредника и его выбором. Вто. рой шаг связан с согласованием процедур и правил ведения переговоров. Третий шаг связан с самими переговорами: определением интересов сто. рон, поиском общих интересов, согласованием вариантов решений и т.д.

Уместность переговоров при помощи посредника в школе

Последние 10.15 лет программы peer mediation получили широкое практическое распространение в разных школах США и доказали свою практическую и образовательную эффективность. При ведении перего. воров между детьми с посредником. сверстником, последний получает незаменимый опыт построения равноправных отношений между участ. никами конфликта и учится очень ценным социальным навыкам - орга.

низации позитивного взаимодействия и построению эффективной ком. муникации. Также как и переговоры, содержание программ peer mediation может «существовать» как в контексте специального обучения, так и в кон. тексте условий для построения сообщества взрослых и детей, опирающе. гося на ценности мирного разрешения конфликтов и позитивной комму. никации участников образовательного процесса.

Консультирование

Данная модель в самом общем смысле предполагает обращение од. ной из сторон к консультанту за помощью в максимально хорошем раз. решении конфликта. В точном смысле слова ее нельзя назвать моделью разрешения, потому что она направлена на разрешение конфликта лишь косвенно. Консультант не входит в «тело конфликта», он не принимает участия в обсуждениях сторон.

Тем не менее имеет смысл рассматривать эту модель, потому что час. то конфликтующие стороны при затруднительных ситуациях обращают. ся к консультанту, для того чтобы более эффективно разрешить конфликт. Консультантская работа может вести к усилению конфликта, что не все. гда положительно сказывается на его исходе. Часто случается, что в ответ на усиление (поддержку консультанта) одной из сторон другая конфлик. тующая сторона начинает усиливать оборону.

Основные принципы

1. Обслуживание консультантом интересов клиента. В самом общем виде это означает, что клиент ожидает помощи со стороны консуль. танта, а консультант должен обслуживать интересы клиента, если они не противоречат этике консультантской работы.
2. Этическая обоснованность или следование этическим стандартам консультирования. Этическая обоснованность связана с необходимо. стью такой консультантской работы, которая не противоречит праву, принятому в данной стране и явным, артикулированным, или неяв. ным нормам, принятым сообществом специалистов, осуществляющих аналогичную практику. В профессиональных сообществах консуль. тантов существуют этические кодексы, которые регулируют как отно. шения между консультантами и их сообществом, так и отношения меж. ду консультантом и клиентом.
3. Компетентность консультанта в предмете конфликта. Этот прин. цип работы консультанта необходим для успешного консультирова. ния и означает, что консультант разбирается в существе предмета спо. ра. Очень важно, что консультант не претендует на решение конф.

248

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ликта или спорного вопроса, - это является не его ответственностью, это является ответственностью участника конфликта. Однако если кон. сультант не разбирается в существе вопроса, он, как правило, не мо. жет оценить и саму конфликтную ситуацию 4. Знание консультантом процессов возникновения, протекания и раз(решения конфликта. Такое знание - неперенный атрибут консуль. танта по разрешению конфликта. Конфликты разворачиваются в объективных процессах и бывают часто предсказуемы, что, как пра. вило, недооценивают сами участники. Очень часто участник думает, что его поведение целенаправленно, но в реальности оказывается, что его поведение вызвано причиной, он как бы «толкаем» чем.то, но это. го не замечает.

Типовые модельные сценарии

Если участник В вступил в конфликт с участником А и понимает, что у него не хватает каких.либо специальных знаний и умений для разреше. ния, он может обратиться к консультанту за этими знаниями. Очень важ. ным обстоятельством в выборе консультанта является инициатива и са. мостоятельное решение участника в просьбе о помощи. Практика пока. зывает, что «навязанные» по чужой инициативе консультанты обычно не.

эффективны, потому что участник оказывается не готов задавать вопросы и, следовательно, слышать ответы.

С консультантом участник В заключает договор на консультирование, в котором обозначены все особенности взаимодействия консультанта и участника. Взаимоотношения консультанта и участника должны быть максимально открытыми.

Участнику может быть достаточно одной консультации, может потребоваться и значительно больше. Сам процесс консультирования может строиться «челночным образом», т.е. участник проводит консультацию, затем происходит раунд переговоров, затем проводит следующую консультацию и т.д., или «эпизодическим образом», т.е. участник обращается к консультанту только по мере необходимости, так, как ему это удобно.

Оценка уместности модели консультирования в школе

Как можно оценить возможности консультирования детей по разрешению конфликтов в школе? Мы полагаем, что консультирование детей взрослым человеком достаточно эффективно и возможно в широком спектре случаев. Основными консультантами могут быть, безусловно, старшие дети - более опытные и осведомленные в разрешении конфликтов.

Институт консультирования имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества состоят в поощрении инициативы детей в обсуждении своих

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 249

их конфликтов и развития у них весьма полезной привычки обращаться за помощью, которая не передается прямо, непосредственно. Но это, как правило, повышает личную эффективность. Для детей, выступающих в роли консультантов, это незаменимая практика, развивающая полезные социальные умения - объяснение сложных социальных феноменов, коммуникативные умения, речь, аргументацию и т.п.

К минусам распространения консультирования в школе можно отнести эффекты усиления сторон в конфликте за счет консультанта и, как следствие, повышение «конфликтности», силы самих конфликтов.

Вообще введение для детей института консультирования может оказаться весьма сложным предприятием.

Консультирование детей имеет принципиальные отличия от консультирования взрослых. Дети ограничены в понимании конфликтов, у них недостаточно опыта и образования с точки зрения взрослых. Однако более правдоподобной представляется версия о том, что дети могут иметь собственные, детские представления о конфликтах и, соответственно, собственные ресурсы их разрешения. Консультирование как ресурс разрешения собственных конфликтов спонтанно входит в арсенал большинства детей: они обращаются за помощью, советом. Однако, основным процессом, обеспечивающим эффективность консультирования, является умение точно оформлять собственные вопросы к консультанту, что требует серьезной степени децентрированности и аналитических умений. Такие умения и децентрация как феномены поведения появляются только в подростковом возрасте.

В литературе представлено довольно много несложных консультантских технологий, предназначенных для того, чтобы дети могли осваивать их. Однако на практике гораздо более эффективным представляется развитие института посредничества.

Представительство

Представительство - это модель обеспечения разрешения разногласий и конфликтов, при которой интересы одного или обоих участников представляет и защищает специальный человек. В делах, относящихся к области права, такую функцию выполняют адвокат, с одной стороны, и обвинение (прокурор), с другой. Представитель, строго говоря, не имеет своих интересов относительно предмета конфликта, он должен отстаивать интересы клиента. Это же справедливо и в отношении обвинения. Оно должно защищать интересы

КОНФРОНТАЦИИ

Основные принципы

1. Участник конфликта выбирает представителя и доверяет ему за(щиту своих интересов в конфликте. Между представителем и его кли. ентом, безусловно, должно существовать доверие, иначе взаимодей. ствие между ними практически невозможно. Представитель для луч. шей защиты интересов клиента должен иметь максимально полную информацию по существу дела клиента.
2. Представитель должен разбираться в существе дела и в процедурах разрешения конфликтов. Поскольку представитель фактически заме. щает собой участника конфликта во взаимодействии, он должен знать как существо конфликта, так и процедуры его эффективного разре. шения в данных условиях.
3. Представитель должен знать как можно больше о существе позиции и интересах противоположной стороны. Участниками конфликта такого рода являются сторона обвиняющая и сторона защищающая. ся. Для того чтобы построить наиболее эффективный сценарий за. щиты, представителю необходима информация о целях и интересах «обвинения». В таком случае может быть прояснена стратегия и так. тика защиты. Задача представителя состоит в том, чтобы из многооб. разия фактических обстоятельств дела клиента выбрать те, на кото. рых можно построить такое обоснование и интерпретацию действий клиента, которая бы преследовала защиту интересов клиента.

Типовые модельные сценарии

Представительство - очень сложная деятельность, и сценарии пове. дения сторон и участников конфликта весьма разнообразны. Однако в самом общем виде ясно, что первым шагом в разворачивании конфликта по этой модели является договор между клиентом и представителем о целях и условиях защиты. Собственно говоря, от определения целей за. висит и сценарий поведения сторон. Второй детерминантой поведения сторон является существо обвинений и цели самого обвинения. Чего кон. кретно хочет обвинение? Представитель должен знать (узнавать) ответ на этот вопрос - это является вторым шагом в сценарии. Оба этих шага в определенном смысле должны осуществляться параллельно и взаимно оп. ределять друг друга.

Уместность представительства в школе

Конфликты права предполагают их компетентное разрешение. Хотя школьное право только начинает обсуждаться в России на волне проек. тов и программ в области гражданского образования. Можно сказать, что школьное право существует как проблема образования. Каким должен

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 251

быть институт школьного права? Кто должен обеспечивать его работу? В каком правовом контексте оно может существовать? Как эта в настоящее время пока еще игровая действительность соотносится с реальным пра. вом? Каково содержание школьного права, и как его отграничить от дру. гого содержания (например, содержания обучения) образования? Какова степень детской ответственности, и каковы специфические школьные права детей, учителей, родителей? Должны ли школьное право и право. вые отношения в школе копировать правовые отношения и право взрос. лого мира? Вот неполный перечень тех многих вопросов, которые возни. кают при попытках обсуждения школьного права.

Одновременно с этим представительство как спонтанное явление воз. никает крайне редко и именно потому, что требует специального образова. ния. Весьма частым и похожим по форме является заступничество, когда кто. то из детей заступает за другого (более слабого, менее смелого и т.п.).

Миротворчество (примирение сторон)

Трудно переоценить важность примирения для нормального сосуществования конфликтующих сторон. Примирение является конструктивной по результату, но во многом нерациональной (не имеющей под собой открытой и очевидной рациональной основы) процедурой. Результат примирения как ритуала - прекращение вражды. Ритуал примирения и подготовка к нему являются центральными его частями. Примирение возникает как необходимость прекращения конфликта перед лицом видимой его опасности и вреда¹. В примирении стороны принимают мировое соглашение. Этим подчеркивается прекращение взаимодействия от носителя предмета, вызвавшего конфронтацию между сторонами.

Основные принципы

1. Стороны должны добровольно согласиться на примирение.
2. Стороны должны быть согласны и готовы действовать в рамках предложенного ритуала примирения.
3. Стороны должны доверять или просто принимать примиряющее их лицо (группу).
4. Стороны должны обозначить взаимные условия, при которых мирное сосуществование или содействие является выполнимым. Типовые модельные сценарии примирения строятся по процедуре, схожей с процедурой посредничества. Возможны простые формы примирения, когда стороны добровольно.

¹ Кроме этого, оно может диктоваться требованиями религиозной морали либо другим этическим императивом или выступать условием какого-то значительного блага.

252 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

но осуществляют символический акт примирения (например, пожатие рук). С этого момента обеими конфликтующими сторонами признается, что они «не имеют друг к другу претензий».

Возможны более сложные формы примирения, в которых обсуждаются условия мирного сосуществования сторон.

Уместность модели примирения сторон в школе

В школе, как нигде, необходима такая модель взаимодействия. Далеко не все детские конфликты можно разрешать рационально, с помощью процедур проведения обсуждения спорного вопроса. Часто гораздо проще и эффективнее просто примирить стороны.

Для того чтобы модель примирения работала в школе наиболее эффективно, необходимо институционализировать формы и ритуалы примирения. Культуре известны такие формы. Так, например, день прощения является общественным ожиданием, которое регулирует напряжение между людьми. В этом смысле в школе в день прощения можно организовать такие места, где дети смогут это делать. Важно, чтобы место, в котором прощение реализуется, было общественным, открытым. Возможны публичные извинения обеих сторон или «зачитывание» мирового соглашения на публике. Это формирует у сторон установку, противоположную конфронтационной, и заставляет соответствовать социальным ожиданиям мирного сосуществования, несмотря на конфликт.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 253

Часть 3. Методический инструментарий для учебных занятий по анализу конфликтов и ведению переговоров

Будьте самоучками - не ждите, чтобы вас научила жизнь.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Особенности психологического экспериментирования, при котором предметом моделирования и изучения является конфликт, состоят прежде всего в трудности получения искусственным путем собственно полной психологической картины конфликта.

Конфликтное переживание связано в действительности с очень сильной мотивацией. От мотивации, по сути дела, зависит не только интенсивность действия, но и

направленность и избираемый способ поведения. Поэтому осознание испытуемым экспериментального характера действия в значительной мере «закрывает» картину поведения. В то же время, стремление экспериментатора максимизировать реальность экспериментальной конфликтной ситуации может привести к эффектам азарта, при которых учебные цели занятий становятся трудно достижимыми. Кроме того, при сверхсильной (подлинной) мотивации участников можно просто не заметить границы учебного экспериментирования. Здесь нужно всякий раз отвечать на вопрос о том, насколько вправе ведущий провоцировать определенные действия и переживания? Каковы будут последствия для испытуемых, участников? Достаточно ли у ведущего ресурсов для управления развитием учебной ситуации, в которой разворачивается конфликт, к достижению именно образовательных целей?

254

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

3.1. Эксперимент для изучения переговоров¹

Плоскость взаимопонимания -идеальное поле битвы.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

В эксперименте предлагается принять участие двум испытуемым для формирования модельного представления об общем переговорном процессе. Остальная группа ведет наблюдение для последующего анализа. Испытуемым предлагается настольная игра, представляющая собой поле, состоящее из подвижных полос на которых нарисованы схематические «рожицы», по пять «рожиц» у двух краев поля, каждая «рожица» расположена на трех полосах. Поле посередине разделено непрозрачным экраном, таким образом, чтобы участники не могли видеть состояние «рожиц» на стороне «противника». Полосы должны свободно двигаться под экраном.

Каждый из испытуемых получает задание, согласно которому на его половине поля рисунки («рожицы») должны иметь максимально согласованный вид.

После получения задания оба испытуемых одновременно приступают к работе, пытаются передвижением полосок собрать в согласованный вид «рожицы» на своем поле, и тем самым создают помехи в выполнении задания другому участнику. По условиям эксперимента испытуемые могут (это оговаривается в инструкции) обсуждать ход работы с «противником», приостанавливать работу и договариваться о правилах, задавать вопросы экспериментатору.

По ходу эксперимента важно поощрять стремление к максимально возможному выполнению задания. Быстрое прекращение попыток нежелательно. Вместе с тем такое поведение также имеет диагностическое значение (хотя может свидетельствовать о недостаточной мотивации испытуемого).

Экспериментатор и наблюдатели фиксируют поведение испытуемых: спонтанные высказывания, обращения за разъяснениями друг к другу, а также время, за которое устанавливается, что выполнить задание оба испытуемых одновременно не могут.

Наиболее важным в наблюдениях являются способы, которыми действуют в переговорах испытуемые: разъяснения, агрессия, апелляции к третьей стороне и др.

Данный эксперимент построен на идее В.А.Лефевра [1]; модификация Б.И.Хасана, 1988 [2].

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 255

Другой важный фактор - установление целевой направленности испытуемых:

- решение своей задачи при полной независимости от ситуации «противника»;
- компромиссное полу-решение для обеих сторон;
- отказ от своего успеха в пользу «противника».

На следующем этапе эксперимента проводится беседа с каждым испытуемым для выяснения степени понимания, субъективной интерпретации задания и, что очень важно, степени переживания результатов, а также для получения объяснений выбранной линии

поведения. Случается, что после таких экспериментов необходима специальная терапевтическая работа по снятию фрустрации и регулированию взаимоотношений между испытуемыми.

Примерная инструкция одному испытуемому:

«Перед Вами настольная игра, в которой нужно выполнить такое задание: собрать, передвигая полоски, «рожицы» на Вашей половине поля. Сейчас они сдвинуты и рассогласованы, важно не останавливаться сразу, если не будет получаться.

Ваш партнер будет занят тем же самым на своей половине поля. Вы можете с ним разговаривать. Если возникает необходимость, можно задавать вопросы. Задание нужно выполнить за максимально короткий срок».

3.2. Определение поля «Prima acta»

Если твой противник сделал ложный шаг - будь осторожен. Вы танцуете под одну музыку.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Данная методика предназначена для оформления в анализе стартовых характеристик конфликтного действия и прогнозирования характера разворачивающейся конфликтной деятельности.

Поле «Prima acta» (первого действия, которое знаменует собой начало конфликта) представляет собой пять выделенных экспериментальным путем биполярных шкал, по которым оцениваются характеристики конфликтного действия по известному правилу: чем ближе к одному из полюсов, тем ярче выражен признак. Нейтральное положение на шкале св.

256

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

детельствует о том, что оценивающий затрудняется в характеристике действия по заданному признаку.

Для анализа выбирается то действие, которое, по мнению анализирующей группы, являлось инициировавшим (спровоцировавшим) конфликтный характер взаимодействия.

Целью такого анализа являются: установление закономерных связей стартовых характеристик взаимодействия и характера его дальнейшего разворачивания и завершения; установление связей исходных параметров поведения участников, стратегий и тактик, применяемых для разрешения конфликта.

Материал такого анализа может оказаться весьма полезным при подготовке переговорного процесса.

Вопросы интервью для посредника

Диффузное - концентрированное Пролонгирующее - законченное Неявное - очевидное

Опосредованное - непосредственное
(прямо адресованное)

Неадекватное - адекватное

Расшифровка значения шкал

Для иллюстрации расшифровки воспользуемся протоколами экспериментов по предыдущей методике «Эксперимент для изучения переговоров».

1 шкала - «диффузное - концентрированное». Пример:

«Что ты делаешь? Ты у меня здесь все испортил» - диффузный характер.

«Стой! Ты своей правой полосой рушишь мне построение!» - концентрированный характер.

Таким образом, диффузно характеризуемое действие может быть интерпретировано как деструктивное или несовместимое с встречным действием в данной ситуации вообще без указаний на какие-то частности, фрагменты. Оно может оказаться неприемлемо все целиком.

Концентрированное действие - наоборот - предельно конкретно. В нем выделены именно те фрагменты, которые желательно оставить без изменения или скорректировать.

2 шкала - «пролонгирующее - законченное».

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 257

Пример:

«Не торопись, попробуем обсуждать каждую фигуру» - пролонгирующее.

«Не трогай пока две левые фигуры!» - законченное.

Пролонгирующее действие содержит указание на парциальность и подразумевает дальнейшее согласованное взаимодействие. Законченное, наоборот, целостно и сразу реализует поставленную в данном акте цель, исключая на этот момент участие другой стороны.

3 шкала - «неявное - очевидное». Пример:

Удержание руками полос с изображением фигуры и одновременное обсуждение другого фрагмента работы - неявное.

«Я буду собирать сейчас две левые, ты их пока не трогай» - очевидное.

4 шкала - «опосредованное - прямо адресованное». Пример:

Текст, адресованный как бы другому участнику эксперимента: «Надо разрезать или согнуть полоски посередине» (понятно, что на самом деле это замечание касается экспериментатора, как собственника стимульного материала) - опосредованное.

Текст, адресованный экспериментатору: «Эти условия выполнить нельзя» - прямо адресованное.

Здесь в том и другом случаях действия адресованы экспериментатору и открывают во взаимодействии новую конфликтную линию. В первом случае оно (действие) прямо к экспериментатору не обращено, но имеет своей целью изменение условий задачи. Эти изменения ожидаются в ответ на угрозу разрушения экспериментального материала. В другом варианте с помощью такого действия проверяется степень допускаемой экспериментатором свободы действия испытуемого. Во втором случае действие прямо адресовано экспериментатору, и тем самым участник подчеркивает, что реально находится во взаимодействии именно с ним, а не со своим партнером.

5 шкала - «неадекватное(адекватное)». Пример:

Попытка одного из участников молча зажать руками все полоски одновременно, что сделать невозможно (по конструктивным особенностям стимульного материала), чтобы не дать другой стороне предпринять какие-либо действия по выполнению задания - неадекватное.

«Перестань двигать полосы как попало, так мы с тобой ничего не сделаем!» - адекватное.

258 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

Неадекватные, выходящие за рамки обычных для данного типа ситуаций, действия как «Prima acta» в конфликте, обычно и замыслены таким образом, чтобы быть неожиданными. В этом их предполагаемая эффективность.

Ситуационнообразные характеризуются как соответствующие логике разрешения конфликта и обычно отражают некоторые стереотипы поведенческих стратегий в известных типах ситуаций. Такие действия достаточно быстро идентифицируются участниками.

Интерпретация результатов

Возможны следующие варианты интерпретации:

1. общий сдвиг профиля в поле означает высокую степень оформленности ситуации как конфликтной для участников;

2. сдвиг по одной или нескольким шкалам означает следующее:

1 шкала - наличие/отсутствие представлений о стереотипах решения конфликта;

2 шкала - тактический/стратегический характер действий;

3 шкала - готовность/неготовность обсуждать (представлять) свой технический ресурс по разрешению ситуации;

4 шкала - отношение к другой стороне как непосредственному (парт. неру.оппоненту) участнику взаимодействия или представителю третьего лица;

5 шкала - степень связности представленного конфликтного действия и его субъективного основания.

В дополнение к предложенному полю могут появиться и другие шкалы, например выраженности конфронтации. Однако исследования пока. зали, что такой характер стартового действия далеко не всегда однознач. но стратегичен и разрушителен по отношению к встречному действию и его носителю. Потенциально оно может содержать и реализовывать впол. не положительные установки.

Конфронтационность подчеркивает лишь тактический момент.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 259

3.3. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии¹
Ах, если бы мы могли

видеть жизнь, а не ситуацию.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Эксперимент представляет собой подготовку и осуществление ком. муникативного акта при заведомо определенных конфликтогенных ус. ловиях. В эксперименте в зависимости от модификации участвуют от трех до шести испытуемых, разделенных на две группы.

Участникам эксперимента в инструкции сообщается, что все они бу. дут готовиться к акту коммуникации (переговорам) от имени группы или от себя лично, а затем после подготовки один из них (кто - они определя. ют сами) осуществит реальное взаимодействие с представителем из вто. рой группы, реализующей другую роль во взаимодействии.

Возможные варианты типов коммуникаций:

- педагог - ученик;
- педагог - родитель;
- руководитель - подчиненный;
- ученик - ученик;
- педагог - педагог;
- психолог - педагог и др.

Затем для групп (каждой в отдельности) выдается информация, необ. ходимая для освоения роли и подготовки к взаимодействию.

Необходимость выработки согласованного группового решения, обус. ловленного предстоящим ответственным представительским выступле. нием одного из участников приводит в группе к «мышлению вслух», что дает экспериментатору и наблюдателям возможность изучать в динамике весь процесс проявления и развития отношений, выработки, реализации, анализа оснований и коррекции решений (при хороших условиях жела. тельна видеосъемка для последующего анализа всей группой).

Эксперимент проводится в несколько этапов.

1(й этап. Обсуждение исходной информации и принятие согласо. ванного решения о стратегии будущего взаимодействия; выдвижение фигуры для реального контакта.

¹ Данная методика была специально разработана для выделения операциональных эле. ментов в рефлексивном акте и изучения их зависимости от конфликтных характеристик (Б.И.Хасан, 1986). В качестве теоретико.методологических оснований разработки поло. жены работы Н.Г.Алексеева и Г.П.Щедровицкого.

260

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

2(й этап. Реализация избранной стратегии во взаимодействии (в при. сутствии с каждой из сторон остальных участников эксперимента, но без их вмешательства в акт взаимодействия).

3(й этап. Прерывание (прекращение) взаимодействия и возвраще. ние к обсуждению в

группах. Анализ и коррекция действий сторон вплоть до замены исполнителей.

4(й этап. Возвращение к взаимодействию после группового обсуждения и коррекции стратегий (тактик). При необходимости 3.й и 4.й этапы могут повторяться до тех пор, пока участники не сочтут задачу решенной.

5(й этап. Совместное (экспериментатор и обе группы участников) обсуждение хода и результатов взаимодействия.

С точки зрения обнаружения рефлексивных процессов наибольший интерес представляет 2.й этап, во время которого происходит как бы «раз. двоение» позиционера (при условии присвоения роли, значимым качественным признаком которой является переход в обсуждении ролевого поведения от местоимений «он», «она», «они» к местоимениям «я», «мы»).

В качестве материала для принятия ролей и выбора сторон для ведения переговоров можно предложить сюжет из телесериала «про школу».

В 11 классе 5 и 6 уроки - сдвоенный урок физики. После звонка в класс входит Зоя Витальевна (З.В.) (возраст примерно от 44 до 48, не замужем, в школе - сразу после пединститута, последние 10 лет завуч). З.В. останавливается в дверях, принимается.

- Ну, это уже совсем 11.а до ручки дошел. Кто курил в классе?! Тишина.

- Всем встать! Еще раз спрашиваю: кто курил в классе? Все стоят. Тишина.

- Так, понятно. Все как обычно. Гадить умеете, отвечать - нет. Если сейчас же тот, кто курил, не выйдет к доске, всему классу будет снижена годовая оценка по физике.

К доске медленно выходит юноша, за ним еще один, затем девушка и еще трое или четверо.

- Замечательно, (называет вышедших по фамилиям и отмечает в журнале.) Я полагаю, вы прекрасно знали, нарушая школьное правило, что делали и чем это чревато. Вам будет снижена оценка по физике за год. Все могут садиться, переходим к уроку.

Вышедшие проходят на свои места.

В классе начинается гул недовольства, из которого становится понятно, что тот, кто курил, на самом деле к доске не вышел. К нему поворачиваются, выразительно смотрят, негромко, но язвительно намекают про мужское поведение. Наконец «виновник» встает и выходит к доске:

- Это я один курил. В окно. Мне и снижайте оценку. З.В., делая еще одну отметку в журнале:

- Где же ты раньше был? Теперь поздно. Те, кто тебя из ложного чувства товарищества прикрыл, сами взяли на себя ответственность. Правда, тоже не сразу и, по моему, как-то очень уж демонстративно. Я считаю, что поскольку они

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 261

солидарны с тобой, то тоже заслуживают наказания. Все. Решение принято.

Наказаны будут все, кто тебя прикрывал, вместе с тобой.

В классе нарастает гул недовольства, слышны возмущения. Только одна (по предыдущему сюжету понятно, что староста) девушка вроде бы оправдывает учительницу.

На этом эпизод заканчивается.

Второй эпизод.

В классе во время перемены. Ребята выясняют отношения с виновником, который лениво отбивается:

- Кому охота была с ней связываться? Покричала бы и успокоилась. Не так-то просто снизить всему классу оценки за год. Это ведь и ей тоже (кивает в сторону старосты). И вообще какого черта вы полезли? В герои захотелось? Вот теперь получите.

Один из юношей:

- Надо попробовать побороться. Давайте пойдем к директору, объясним, что Зоя зарвалась. Он ее на место поставит.

- Да надо самим ее на место поставить. Это ж надо додуматься: оценку за год. Ну мне еще куда ни шло, а у Мишки медаль может накрыться. (К Мишке) -Ты.то чего высунулся? (Глядя на одну из девушек, понимающе спохватывается) - А, понял. Ну тогда все получают, что хотели.

- А я придумал как Зою проучить...

Дальше сюжет разворачивается в показ оппозиции самостоятельного воздействия на учительницу или через апелляцию к высшей инстанции.

Интересен эпизод разговора группы учеников с директором.

Директор (после объяснения ситуации, главными пунктами которого были: наказание в действительности невиновных и чрезмерная суровость наказания):

- Вы же отлично знали, что курить в школе категорически запрещается. Знали?

- Знали.

- Вы люди взрослые. Провинились, имейте мужество нести ответственность. А то, как малыши: набедокурили и «мы больше не будем, не наказывайте нас». Пора уже повзрослому строить отношения.

Дальше в сюжете сериала появляется фигура психолога, которого ди. ректор пригласил для разрешения конфликта.

Психолог начинает изучать личностные характеристики учительницы, обнаруживает ее одиночество и другие трудности и предлагает психотерапевтическую помощь. Это предложение с негодованием отвергается и следом предъявляется ультиматум директору: «Или я или психолог».

11 класс прибегает к придуманному способу самостоятельного воздействия на противницу. Эта затея проваливается, так как «кто.то донес». Теперь класс занимается выяснением, кто донес, и раскалывается на два лагеря: «активных» и «болото». В эти разборки втягивается молодая учительница - классный руководитель. Она, конечно, на стороне ребят и пытается поговорить с З.В. (оказывается, она ее бывшая ученица). В разговоре З.В. «ставит свою молодую коллегу «на место».

262

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Приглашенный в школу психолог последовательно встречается со всеми персонажами, предлагая им помощь в том, чтобы разобраться в себе. Почему то его предложения все отвергают.

В это противостояние постепенно втягиваются родители и остальные учителя.

В финале виновника не допускают к выпускным экзаменам в этом году и он готовится к службе в армии. Тем, кто претендовал на медаль в конце концов удалось ее получить. Девушка-староста была вынуждена заканчивать другую школу после нервного срыва (это наказание за неосредственность и честность). Влюбленные одноклассники (Миша и та, из-за которой он рискнул) расстались. З.В. что-то поняла.

Если не обращать особого внимания на некоторый литературный штамп, представленный сюжет в отдельных своих фрагментах достаточен, но типичен для современной школы. Это значит, что он может рассматриваться в качестве макета и из него можно выбирать эпизоды для моделирования конфликтов в рамках предложенной выше схемы.

Во время подготовки к взаимодействию важно вести наблюдение за обсуждением в группах и выдерживать согласование некоторых деталей: имен, времени, возраста ребенка, места действия и т.д. Иначе во время контакта могут произойти сбои, в значительной мере элиминирующие эффект эксперимента.

Наблюдение на первом этапе дает важные показатели для диагностики социальных групповых стереотипов конфликтного поведения, а так же данные для обобщения по этим аспектам.

Важно отмечать диапазон возможных (заявлявшихся в группах) перспектив в разворачивании взаимодействия и его исходов.

Особое место в данном эксперименте занимает сравнительный анализ первичных (навязанных фабулой) установок с реальными действиями и исходом взаимодействия. В динамике и характере действия групп важно выделять особенности в отношениях между действующим представителем и остальной группой, контролирующей ход взаимодействия как бы извне (натурализация реф. лексивной позиции). Рекомендуется при анализе специально обращать внимание наблюдателей на выяснение вопроса о том, на что более всего было направлено внимание самого наблюдателя.

В качестве модели для наблюдения можно использовать схему раз. вернутого акта рефлексивной коррекции: - остановка непродуктивного действия за счет перехода в аналитичес.

кую позицию;

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 263

- отчуждение.объективация действия за счет его специального оформ. ления;
- содержательная реконструкция ситуации с точки зрения соответствия замыслу.цели;
- соотнесение характеристик действия.взаимодействия с возможнос. тями в данных условиях разрешения общего затруднения;
- соотнесение сложившейся ситуации с содержательным контекстом.

3.4. Игровая процедура «Поток»¹

Иногда колокол раскачивает звонаря.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Это занятие представляет собой специально отрегулированное взаи. модействие нескольких групп по 2-3 человека в условиях очевидно зна. чительного неравенства ресурсов. Всего участников игры может быть до 30 человек, объединенных в 10 игровых групп. В других вариантах воз. можно участие индивидуальных «игроков» и соответствующих позиций может быть меньше, однако практика проведения подобных занятий по. казывает, что полноценную конфликтную модель можно получить при участии не менее 6 позиций.

Разыгрывается простая модель экономической ситуации. Играющие пространственно расположены по следующей схеме (см. рис. 1).

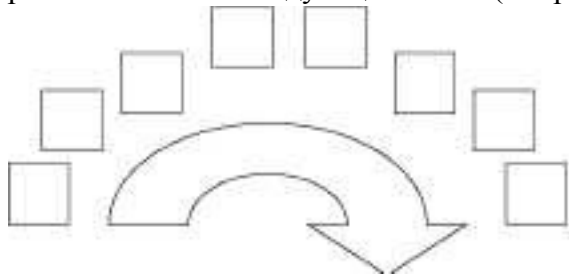


Рис. 1

¹ Данная процедура разработана в Новосибирском филиале ВИПК Минэнерго в 1986 году для подготовки управленческого персонала отрасли и для изучения типов принятия решений в конфликтных ситуациях, где стороны обладают неравным ресурсом (по характеру), но вполне сопоставимым по эффективности воздействия. Одной из задач в разрешении таких конфликтов является обнаружение видимости неравенства и установление неэффективности директивных стратегий.

264

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Инструкция

Представьте себе, что на схеме (рис. 1) изображена река, по берегу которой расположено 10 предприятий, руководителями которых являетесь Вы. Все предприятия используют для своих нужд воду из реки и отработавшую снова сбрасывают ее в реку.

Вы можете принимать решение о сбросе либо очищенной, либо неочищенной воды. Вместе с тем, по условиям игры, использовать, взять из реки для своих нужд воду Вы

должны только очищенную.

Каждое предприятие условно имеет свою специфику загрязнения воды.

Предварительная (на входе) очистка воды от каждого вида загрязне. ния обходится Вам в 5 тыс. условных денежных единиц (деньги для игры вы получите позже). Это означает, что если, допустим, 3 предприятия из тех, что расположены перед Вами, сбросили неочищенную воду - Вы обя. заны затратить на очистку при входе 15 тыс.

Очистка воды после употребления (на выходе) обходится Вам в 10 тыс., т.е. затраты на эту очистку всегда стабильны и не зависят от располо. жения Вашего предприятия среди других и от их действий.

Для затрат на очистку воды каждому предприятию выдается дотация. Ее величина покрывает без остатка затраты на предварительную очистку при условии максимального загрязнения воды (если все расположенные выше предприятия сбросят неочищенную воду).

Внимание! Вся экономия средств, выделенных на очистку, перечис. ляется в прибыль.

Ваша игровая цель - при рациональном использовании реки полу. чить максимальную прибыль.

После того как ведущий убедится, что участники поняли эти условия, им выделяются условные денежные единицы в таком порядке: 1 группа -не получает ничего, так как к ней всегда поступает чистая вода - выше на реке нет предприятий; 2 группа - 50 тыс.; 3 группа - 100 тыс.; 4 группа -150 тыс.; 5 группа - 200 тыс.; 6 группа - 250 тыс.; 7 группа - 300 тыс.; 8 группа - 350 тыс.; 9 группа - 400 тыс.; 10 группа - 450 тыс.

Затем сообщается, что игра будет состоять из 10 раундов, во время каждого из которых необходимо принять соответствующее решение, со. общить его ведущему и оплатить расходы по очистке воды в банк. Во вре. мя раунда группы не должны взаимодействовать. Такая возможность им представится во время совещания. Собравшись на совещание, группы с учетом основных технических условий игры (необходимость очистки на входе и размер оплаты) могут принять любое согласованное решение, в

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 265

том числе и по своему усмотрению распорядиться имеющейся у них сум. мой. По условиям игры, ведущий не имеет права наказывать группу за нарушение договоренности ее с другими группами, не имеет права взи. мать штраф и пр. Первое трехминутное совещание участники игры про. водят по инициативе ведущего после второго раунда. Затем им сообщается, что все последующие совещания могут происходить по инициативе самих участников, но только в перерывах между раундами и за плату. Так. са: 1 минута - 1 тыс. Это означает, что группа, пожелавшая устроить пере. говоры, обязана дожидаться перерыва между раундами, объявить о том, что она берет время на совещание (или другой тайм.аут), уплатить за потра. ченное на переговоры время по таксе. Обычно плата принимается вперед. Конфликтность в данной процедуре задается неравенством ре. сурсов участников процедуры при взаимозависимости и взаимовлиянии в игровом пространстве. Основные линии конфликтного поведения раз. ворачиваются во время раунда внутри группы, во время совещаний меж. ду группами.

3.5. Игровая процедура «Общий ресурс»

Плоскость взаимопонимания -идеальное поле битвы.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Игровая процедура «Общий ресурс» является адаптированным вари. антом имитационной игры «Common game», разработанной Ричардом Пауэром, сотрудником отделения психологии университета штата Юта, в 1980 г. для целей межнационального исследования (один из вариантов представлен в методических указаниях по подготовке и проведению ими. тационной игры «У озера». Новосибирск, 1986).

Игровая процедура абстрактна по форме, не требует сложной пред. варительной подготовки. Она может использоваться, с одной стороны, как инструмент

индивидуально-психологической диагностики установок и индивидуального стиля деятельности в конфликте; с другой - как психодидактическая тренинговая методика. Отсюда цели игры: обеспечить участникам условия, дающие возможность опробовать в конфликтной ситуации различные варианты сочетания личных стратегий потребления (в широком философском смысле) со стратегиями партнеров или конкурентов в зависимости от выбранного характера взаимодействия.

266

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Примечание: предлагаемый вариант игры рассчитан на 6 участников, одного руководителя и его ассистента. Возможны варианты с шестью (или более) малыми группами участников с соответствующей коррекцией в матрицах очков. Большое количество участников затрудняет диагностику и снижает психодидактические тренинговые качества процедуры.

Инструментарий игры: протоколы участников; протокол руководителя; матрицы очков; шкала показаний состояния ресурса с движком; карточки - показатели стратегий участников (по 6 карточек: красных, зеленых, желтых, оранжевых, черных); экраны для скрытия манипуляций участников с карточками; секундомер для фиксации времени совещаний.

Организация и ход игры

Участники рассаживаются за столы (желательно за отдельные и удаленные друг от друга на некоторое расстояние). Затем каждый с помощью экранов образует на своем столе закрытое пространство таким образом, чтобы показанная в нем карточка была видна только ведущему игре и не была видна другим участникам.

Перед участниками вывешиваются или устанавливаются матрицы очков и шкала показаний состояния ресурса. В центре устанавливается сменная матрица - в начале игры нулевая, а справа и слева для ориентира - 8-я матрица и +8-я матрица. Остальные матрицы выставляются на место нулевой по ходу игры в зависимости от показателя на шкале состояния ресурса. Участникам выдают протоколы, которые они должны вести в течение всей игры, и по две цветные карточки (красную и зеленую). Затем игрокам сообщается Инструкция 1.

Инструкция 1

Представьте себе достаточно абстрактную ситуацию. Суть ее в следующем: у Вас один общий ресурс (каждый может его себе представить как угодно. Позже у вас будет возможность об этом договориться). Игра заключается в том, чтобы различными способами, пользуясь этим ресурсом и, следовательно, растрачивая (ухудшая) или оберегая его, набрать как можно больше очков (каждому в отдельности и всем вместе). Многократное проведение игры позволило нам составить некоторую квалификационную рейтинговую таблицу участников, где есть свои индивидуальные и групповые чемпионы. По окончании игры, подсчитав результаты, Вы сможете определить свое место среди всех ранее сыгравших.

Итак, внимание! Перед Вами шкала показаний состояния ресурса. На ней Вы видите движок, который в зависимости от вашей игры будет пере-

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 267

мещаться и показывать, на сколько ухудшается или улучшается ресурс, либо он остается неизменным. В свою очередь, в зависимости от того, на каком месте находится движок, будет выставлена соответствующая матрица очков. Чем хуже состояние ресурса, тем меньше очков вы получите, вплоть до минуса.

Например: движок находится на шкале между цифрами 4... 5. Очки считаются по матрице 4. Допустим, в этом раунде четыре участника показали красные карточки. Смотрим на матрицу. Счет всегда идет по количеству красных карточек в раунде. Значит те, кто показал красные, пишут себе по +3 очка, зеленые - по +2.

Теперь о самом ходе игры. У вас в руках находятся протоколы, в кото. рые вы будете вписывать ход своей игры в каждом раунде и собственный результат в очках по каждому раунду. Количество раундов, которые вам предстоит сыграть, соответствует количеству строк в протоколе.

В каждом раунде Вы можете показать только одну карточку, демонст. рируя ее ведущему игру и обозначая таким образом вашу стратегию в дан. ном раунде.

После этого инструктажа ведущий выдает каждому участнику или каж. дой микрогруппе участников красную и зеленую карточки.

Цвета имеющихся у Вас карточек обозначают две основные стратегии пользования ресурсом. Зеленая карточка, показанная в раунде, принесет Вам максимально большое количество очков, но одновременно ухудшит состояние ресурса по показателям шкалы на столько пунктов, сколько зе. леных карточек будет показано в данном раунде. Таким образом, в последу. ющем он (ресурс) сможет дать меньше очков. Красная карточка не ухудша. ет ресурс, но приносит очков меньше 40% от того, что дает зеленая.

Сейчас мы сыграем три пробных раунда, после чего инструкция будет уточнена и продолжена. Напоминаю, что карточки нужно показывать ве. дущему по его команде: «Внимание, играем».

После объявления результатов каждого раунда ведущий делает запи. си в протоколе руководителя, где отмечает номер матрицы, количество карточек соответствующих цветов. Всего в раунде показывают шесть кар. точек (по количеству участников).

Например, 4 зеленых, 2 красных. Этот результат объявляют участникам. В соответствии с объявлением, движок на шкале показаний состояния ресурса передвигается на 4 деления в сторону ухудшения ресурса (каждая зеленая карточка в раунде вызывает передвижение движка на одно деление в сторо. ну минуса). Как только движок пересекает .1, для подсчета очков вместо ну. левой матрицы выставляется матрица .1 и т.д.

Количество получаемых в раунде очков объявляется по действующей в раун. де матрице в зависимости от количества показанных красных карточек. На. пример: 1 раунд - матрица 0, красных (к) - 4, зеленых (з) - 2. Красные полу.

268

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

чают по 46 очков, зеленые по 108, движок передвигается на 2 деления в сто. рону минуса... 2 раунд - красных (к) - 1, зеленых (з) - 5, движок передвига. ется на 5 делений, выставляется 2.я матрица .1, по ней красные получают по 25 очков, зеленые - по 72.

После трех первых раундов проверяют правильность записей участ. ников. Руководитель отвечает на вопросы в рамках Инструкции 1. Затем участникам выдают желтые, оранжевые и черные карточки и предлагают Инструкцию 2.

Инструкция 2

Сейчас у вас на руках по 5 карточек, т.е. полный набор возможных в этой игре стратегий. Поясню значение каждого цвета. Тот, кто играет жел. той карточкой, поощряет всех тех, кто в данном раунде сыграл красными карточками. Они (те, кто сыграл красными) добавляют к количеству очков, полученных по матрице еще по 10 очков. Сыгравший желтой сам теряет 6 очков, т.е. в соответствующей данному раунду строке протокола пишет .6. Обратите внимание, что количество желтых карточек в раунде не имеет значения, т.е. независимо от того, сколько желтых карточек показано в ра. унде, красные пишут к своему показателю +10, а вот желтые - все по .6.

Тот, кто показывает в раунде черную карточку, наказывает на .20 оч. ков всех, кто в этом раунде сыграл зелеными, независимо от показателя матрицы. При этом количество черных карточек также не имеет значе. ния. А сам сыгравший (сыгравшие) черной карточкой также теряет 6 оч. ков, записывая в соответствующем раунде в своем протоколе .6.

Игра оранжевой карточкой гарантирует участнику при любом поло. жении +6 очков в раунде. Оранжевая карточка никак не влияет на состоя. ние ресурса и исключает

зависимость от игры остальных участников.

По условиям данной игры ваш общий ресурс имеет свойство естественным образом восстанавливаться через определенное время. Но чем хуже его состояние к моменту естественного восстановления, тем меньше величина восстановления.

И еще один весьма важный момент. Прошу обратить на него особое внимание.

Через определенное количество раундов в игре будут делаться перерывы на трехминутные совещания. На совещаниях вы можете обсуждать игру в рамках собственных и совместных действий и принимать любое решение о порядке игры, характере взаимодействий и т.д. То есть договариваться о чем угодно и как угодно изменить правила, оставив за руководителем игры право только следить за изменением состояния ресурса и объяснять получаемые очки.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 269

После объявления Инструкции 2 руководитель игры отвечает на вопросы в пределах инструкций (некоторые наиболее значимые моменты инструкций участники могут записать). Затем игра продолжается с 4 раунда.

Естественное восстановление ресурса производится в раунде, обозначенном в протоколе руководителя буквой М, путем перемещения движка по шкале состояния ресурса в плюсовую сторону на количество делений, указанных в таблице, помещенной в нижней части протокола руководителя.

При проведении игры руководителю необходимо выдерживать трехминутные совещания, независимо от их содержания (даже если участники молчат), за исключением тех случаев, когда группа участников приходит к согласованному решению об отказе от совещаний либо об изменении их функций.

По окончании игры участники подсчитывают сумму индивидуально го результата, затем подсчитывается групповой результат. Эти данные в сравнении с результатами других групп сходного контингента (например, студенты определенного факультета или учащиеся других классов) могут служить формальным показателем уровня согласованности действий группы, т.е. ее эффективности в межгрупповой или внутригрупповой конфликтной ситуации.

Анализ индивидуальных и групповых протоколов вместе с записями совещаний позволяет диагностировать относительно устойчивые стиливые характеристики участников в ситуациях совместной деятельности и наблюдать проявление и формирование стратегий поведения в конфликте.

Важной особенностью процедуры является неясность для участников (за исключением случаев, когда на совещании принимается решение о снятии экранов или о согласованном отказе от некоторых из предложенных стратегий) авторства блокирующих или мешающих действий, результаты которых немедленно объективируются в состоянии общего ресурса. Т.е. не всегда ясно, кто именно ведет свою игру «против». Таким образом, каждый участник может модифицировать поведение всех остальных и сам испытывать влияние неопределенной фигуры. Конфликт в подобной экспериментальной ситуации буквально отделен от его носителей, что порождает конфликтогенные ситуации следующего уровня, в которых предмет взаимодействия становится выяснение причинных связей и общих результатов совместных действий, т.е. в целом норм, которые регулируют данное взаимодействие.

Для реализации функции психодидактического тренинга материал игры после ее окончания превращается в предмет совместного обсуждения руководителя и участников. В ходе этого обсуждения выясняются при

чины выбора той или иной стратегии, характер согласований, способы формирования отношений, сопоставляются предложения, выдвинутые в процессе принятия решений, и

последствия их реализации.

3.6. Игровая процедура «Конфликт понимания»

У человека два профиля - левый и правый. Да еще два изнутри.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Игровая процедура представляет собой модифицированный вариант упражнения, предложенного Иваном Перлаки для работы с условиями и эффектами нововведений в организациях, и предназначена (в модифицированном варианте) для моделирования и изучения ситуаций соотнесения внутренних и внешних конфликтов в условиях организации понимания в учебных коммуникациях или при передаче управленческих решений для исполнения.

Процедура проводится в группе с любым количеством участников.

1-й этап. Экспериментатор приглашает одного из участников в качестве помощника. Помощник выступает в роли индуктора. Он садится на стул спиной к остальным участникам и получает лист с достаточно простым графическим изображением. Этот рисунок виден только индуктору.

Инструкция 1

Сейчас мой помощник держит перед собой лист бумаги с несложным рисунком. В его задачу входит рассказать Вам о том, что он видит, таким образом, чтобы Вы могли максимально адекватно изобразить аналогичный рисунок на своих листах. При этом прошу Вас воздержаться от всяких реплик. Работать будем в условиях строгой односторонней связи.

Затем группа приступает к выполнению задания. После окончания лист с исходным рисунком группе не показывается.

Далее группе участников задаются вопросы: - индуктору: Какие трудности он (она) испытывал при выполнении задания?

Что он (она) изменил бы в своих действиях, если бы ему (ей) вновь пришлось выполнять аналогичное задание? Представлял ли он (она) какое-то конкретное лицо, которому было адресовано описание рисунка? Представляет ли он (она) себе, какие трудности испытывала группа при выполнении задания?

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 271

- группе: Есть ли удовлетворение от работы индуктора? Какие замечания можно сделать индуктору? Что можно было бы сделать на месте индуктора? Каковы причины тех или иных затруднений индуктора? Есть ли такие затруднения, которые индуктор не осознает? Почему?

2-й этап. Приглашается другой участник в качестве индуктора. Первый при этом занимает позицию супервизора и как испытуемый или активный участник уже не выступает.

Инструкция 2

Теперь Вы уже имеете опыт выполнения подобного рода заданий. Вам предстоит повторить эксперимент с другим, но подобным предыдущему рисунком. Постарайтесь сделать это с учетом тех замечаний, которые были высказаны во время обсуждения.

После выполнения задания рисунок не предъявляется. Проводится обсуждение по вышеизложенной схеме.

3-й этап. Приглашается третий участник в качестве индуктора. Второй переходит в наблюдатели вместе с первым. Они, оба воздерживаясь от комментариев, могут посмотреть, как выглядят рисунки, сделанные по их описаниям участниками. Третьему индуктору предлагается другой рисунок; он (она) садится лицом ко всем участникам.

Инструкция 3

Условия нашего эксперимента существенно меняются. Теперь индуктору разрешается не только видеть вас, но и с вами разговаривать. Вы можете задавать ему (ей) вопросы,

делать замечания. Те же права есть и у индуктора по отношению к Вам. Не разрешается только показывать рука. ми. Условие прежнее: Ваши изображения должны быть максимально по. хожи на то, которое описывает индуктор.

После выполнения задания для сравнения предъявляются оба рисун. ка. Победителем объявляется тот участник, у которого наименьшее коли. чество расхождений в рисунках второй и третьей пробы с оригиналами. Затем проводится обсуждение по предложенной схеме и делаются обоб. щающие выводы.

Конфликтность, связанная с необходимостью сопоставить собствен. ные ресурсы трансляции с ресурсами понимающей стороны, обнаружить и преодолеть рассогласования для достижения понимания, основана на привлечении различных средств. Это и становится предметом изучения и дидактического тренинга.

272 _____ МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

3.7. Игровая процедура «Экстериоризация внутреннего конфликта»

Пусть показателем будет, сколько населения приходится на одну голову.

СТАНИСЛАВ ЕЖИ ЛЕЦ

Процедура предназначена для тренинга умений моделировать про. цессы разрешения конфликтов в развернутом виде с прогнозом послед. ствий. Возможно также использовать данную процедуру для демонстра. ции и упражнения умений занимать рефлексивную позицию в процессе решения сложно организованных задач.

В качестве задачного материала можно использовать известную иг. ровую процедуру «Полет на Луну» (см.: И.Перлаки. Нововведения в орга. низациях. - М., 1978).

Процедура проводится в группе из 9.12 участников. Одному из участ. ников, «субъекту решения», сообщаются условия задачи.

Представьте себе, что Вы капитан космического корабля, совершаю. щего обычный челночный рейс по маршруту Земля - Луна - Земля. На Луне имеется станция со специальной посадочной площадкой. Она рас. положена на освещенной стороне Луны. Экипаж станции знает о време. ни вашего прибытия и, как обычно, готов к встрече. На Вашем корабле тоже есть экипаж. Количество его членов и функциональные обязаннос. ти Вы можете вообразить произвольно.

Теперь внимание! При выходе на лунную орбиту в Вашем корабле про. изошла поломка, и Вы совершили вынужденную посадку на освещенной стороне Луны на расстоянии не менее 500 км от лунной станции. Направ. ление, в котором находится станция, Вам не известно.

В сложившейся ситуации Вам предлагается определить степень важ. ности следующих предметов. Самому важному в этой ситуации предмету присваивается № 1, наименее важному - № 14. Все остальные предметы должны получить порядковые номера от 1 до 14. Учтите, что ни один пред. мет не может остаться не пронумерованным и два разных предмета не могут иметь один и тот же ранговый номер.

Одновременно с субъектом решения задачу могут решать все участ. ники группы (им раздаются бланки). Обычно на ранжирование дается около 3.х мин. Перед тем как участники приступят к работе, можно от. ветить на некоторые вопросы, но ни в коем случае не касающиеся осно.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ _____ 273

ваний принятия решения, а только о функциональном прямом назначе. нии предметов, входящих в предложенный перечень. На все остальные вопросы может быть дан такой ответ: «Вы капитан, никто лучше Вас об этом не знает». Т.е. по условиям игры компетентность участников всегда достаточна.

После заполнения бланка у субъекта решения выясняется, единствен. но ли возможный этот (им предложенный) вариант решения.

Характер задачи подразумевает не менее трех вариантов оснований для ранжирования

предметов. В условиях выбора необходимо представить в развернутом виде все стратегии. Например, 1) исходя из идеи самостоятельно двигаться к станции; 2) исходя из идеи ожидания помощи; 3) синтетическая идея и др.

Субъекту решения предлагается «передать» возможные основания решения соответственно числу предполагаемых оснований разным группам. Если будут выделены три варианта оснований, то - тремя, и т.д.

Всем этим группам (они формируются произвольно или по решению ведущего) выдается по одному бланку, где они должны произвести вторичное ранжирование (первичное было индивидуальным) с максимально детализированными основаниями. Участникам групп разрешается пользоваться своими индивидуальными решениями. Время на групповую работу не ограничивается, но фиксируется для последующего обсуждения и определения, какая из групп более оперативна в процессе согласования.

После окончания работы во всех группах предлагается организовать экспертный совет, который должен выработать ключевое решение данной задачи. Для работы в совете приглашаются по одному представителю от каждой группы. Каждый эксперт должен будет подписать общее решение, которое без его подписи считается недействительным. Это означает, что каждый эксперт обладает правом «вето». Члены совета заполняют один общий бланк-ключ.

Затем все принятые до этого решения сравнивают с ключевым и подсчитывают разницу. Сумма разницы - это количество штрафных баллов. Наименьшее количество штрафных баллов означает индивидуальный или групповой выигрыш.

Субъект решения заполняет свои собственные бланки на каждом этапе «движения» задачи, наблюдая (без вмешательства) за ходом обсуждения в группах и на экспертном совете, т.е. работает параллельно всем остальным участникам.

274 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

В заключении процедуры интервьюируется субъект решения о том, насколько развернувшаяся в группах дискуссия соответствовала динамике осуществления выбора, на каких этапах процедуры и с какими группами происходила солидаризация, какие варианты решений были отвергнуты, каково отношение к отвергнутым вариантам?

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 275

Часть 4. Библиография.

Зарубежные и отечественные исследования конфликтов. История и современность

4.1. Исследования конфликтов человеческой души в глубинной психологии и в психоанализе

Психоанализ сделал первый отчетливый исследовательский шаг в понимании глубинных проявлений человеческой психики. Несомненно, что центром его практических и исследовательских усилий являлись и являются конфликты и коллизии человеческой души.

Динамика развития самого психоанализа конфликтна. Знаменитая эмансипация основных союзников З.Фрейда - К.Г.Юнга и А.Адлера показала, что психоанализ может меняться. Дальнейшие шаги психоанализа подтвердили это. С 30-х годов XX столетия в работах психоаналитиков явно усилилась роль социального и социально-психологического аспектов человеческой жизни. Однако он остается неизменным в принципиальных представлениях: бессознательное существует и определяет жизнь человека; конфликты и противоречия души являются двигателем и тормозом человеческого развития; развитие человека в онтогенезе периодично и закономерно; человек может меняться через лечение или образование.

В этом смысле в истории психоанализа можно выделить два полюса практики, вокруг которых он сосредотачивался в тех или иных его вариантах: психотерапия и педагогика. Именно в зависимости от практического отношения к конфликту психоаналитик или

учил (образовывал), или лечил (исцелял). В известном смысле мы можем сказать, что психоанализ прошел путь развития от невроза и его содержимого (либидо, власть, ар.

276

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

хетип) к конфликту как механизму движения души и сущностной харак. теристики человека; от невроза как «неудавшегося» конфликта - к конф. ликту как потенциалу развития.

Феномен сопротивления лечению в психоанализе все больше пони. мается не только как симптом и стартовая точка исцеления, но и как сим. птом и стартовая точка развития.

Центральной характеристикой исследования конфликтов можно при. звать направленность на их бессознательную природу. Цель практичес. кой работы состоит в осознании скрытых, но детерминирующих поведе. ние человека аффективных конфликтов (неврозов) как забытых собы. тий индивидуальной биографии. Вместе с тем уже в работах родоначаль. ника глубинной психологии З.Фрейда содержится описание педагогичес. кого смысла конфликта.

Список рекомендуемой литературы:

1. Адлер А. О нервическом характере. - СПб..М.: Университетская кни. га., 1997.
2. Бейч Дж.Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия. - Нью.Йорк, 1974. Пе. ревод.
3. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. -СПб.: Изд.во Междунар. фонда истории науки, 1991.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - Л.: Лениздат, 1991.
5. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. - СПб.: «Братство», 1992.
6. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.
7. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре кон. фликта. - СПб.: «Детство.пресс», 1999.
8. Кле Мишель. Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991.
9. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск: «Универ. ситетское», 1988.
10. Лакан Ж. Семинары. Кн. 1. Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/1954). - М.: Гнозис/Логос, 1998.
11. Лакан Ж. Семинары. Кн. 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоана. лиза (1954/1955). - М.: Гнозис/Логос, 1999.
12. Лейнг Р. Разделенное Я. Киев.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1995.
13. Михеева И.Н. Амбивалентность личности. - М.: Наука, 1991.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 277

14. Нюттен Ж. Мотивация. Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже. Гл. IX. Конфликт. - М.: Прогресс, 1975.
15. Одайник В. Психология политики. - М.: Ювента, 1996.
16. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. Семья как психо. терапевт. - М.: Смысл, 1993.
17. Руффлер М. Игры внутри нас. - М.: Изд.во Ин.та психотерапии, 1998.
18. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития. - Екате. ринбург: Деловая книга, 1998.
19. Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия: Краткое руководство. Под ред. проф. А.И.Белкина, С.И.Съедина. - М., Психологическая и психоаналитическая библиотека, 1992.
20. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолого.педагогич. фак.та. Часть I. - Красноярск: КГУ, 1991.
21. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа // Введение в дет. ский

психоанализ. - М.: 1991. Вып. I.

22. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. - М.: Педагогика. Пресс, 1993.

23. Фрейд З. О клиническом психоанализе. - М.: Медицина, 1992.

24. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе: Сб. ста. тей. М..Пг., 1923.

25. Фрейд З. Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989.

26. Фромм Э., Хирау Р. Предисловие к антологии «Природа человека». // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Прогресс, 1990.

27. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990.

28. Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 1995.

29. Хасан Б.И. Классический психоанализ детского возраста и современ. ные конфликты детской души // Классический психоанализ детского возраста. / Под ред. В.В.Макарова, Б.И.Хасана. - Красноярск: Библио. тека прикладной психологии и психотерапии 1993.

30. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе (главы из книги) // Глобальные проблемы и общечеловеческие цен. ности. - М.: Прогресс, 1990.

31. Хорни К. Женская психология. // Под общей ред. А.И.Белкина, М.М.Ре. шетникова. СПб.: Библиотека психоаналитической литературы 1993.

32. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М.: Изд. группа «Прогресс - Универс», 1993.

33. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Соб. соч. в 3.х т. Т. 3. Смысл. -М.: 1997.

278

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

34. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта //Московский психотерапевтич. журн. 1992. № 2.

35. Юнг К.Г. Конфликты детской души. // Психоанализ детского возраста. М., 1924.

36. Abraham, Jung, Jones, Tausk, Ferenczi, Bearain, Nepallek, Сокольницкая. Психоанализ детского возраста. - М.: Гос. изд.во, 1924.

37. Jakson E. Internal conflict in desires and morals.. Amer philos. quart. Oxford, 1985. Vol 22 № 2.

38. Wedge B. Psychology of the self in social conflict. - International conflict resolution - Brighlon Bulder, 1986.

4.2. Социально-психологическая традиция исследования межличностных и межгрупповых конфликтов

В рамках социальной психологии исследования конфликтов посвя. щены изучению специфических аспектов межличностной, межгрупповой и внутригрупповой динамики. Конфликт представляется одним из видов социально.психологического взаимодействия индивидов и групп. Как пра. вило, исследуется динамика конфликта и ее зависимость от восприятия конфликтной ситуации лиц, в нее вовлеченных.

В этом подходе разработаны систематические и развернутые деск. риптивные модели конфликта; представлены типологические описания уровней конфликтных взаимодействий, феноменальные признаки, харак. теристики сторон.участников конфликта; разработаны условия прогно. зирования последствий конфликтных взаимодействий.

Социально.психологическая традиция изучения конфликтов богата прикладными и практическими разработками, основным предметом ко. торых является регулирование конфликтных взаимодействий и отноше. ний между группами и людьми.

Список рекомендуемой литературы:

1. Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделе. ниях: Методич. разработки. - М., 1984.

2. Айви Аллан Е. Лицом к лицу: Практич. пособие для освоения приемов и навыков делового общения. - Новосибирск: «Экор», 1995.

3. Бейч Дж.Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия. - Нью.Йорк, 1974. Перевод.

4. Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М.: Рос. пед.

агентство, 1998.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ 279

5. Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991. 1997. Вып. 1.6.
6. Васильева Е.И., Соснин В.А., Степанов Е.И. Социальные конфликты: организационные и технологические проблемы урегулирования. // Прикладная психология. ПВ, 1997.
7. Гришина Н.В. Я и другие. Общение в трудовом коллективе. - Л.: Ле. низдат, 1990.
8. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии. // Психологич. журн. Т. 1. 1980. Вып. № 6.
9. Дэна Д. Преодоление разногласий. Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. - СПб., 1994.
10. Егидес А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения. // Психологич. журн. Т. 5. 1984. № 5.
11. Ершов А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. - Л., 1973.
12. Еслерек Франс, Роб Гроотендорст. Аргументация, коммуникация, ошибки. - СПб.: «Васильевский остров», 1992.
13. Зимбардо Ф., Лайппе М. Социальное влияние. - СПб.: ПИТЕР, 2000.
14. Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием конфликт. // Хрестоматия по социальной психологии. - М.: Междунар. пед. академия, 1994.
15. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы Мы Он Ты Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989.
16. Кудрявцев С.В. Конфликт и насильственное преступление (социально-психологическое исследование причинно-следственных связей). - М.: Наука, 1991.
17. Кудрявцев С.В. Конфликтологический анализ криминогенных ситуаций // Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологические исследования. - М., 1990.
18. Латынов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // Иностранная психология. - М.: РАН ИП, 1993. Т. 1. № 2.
19. Левин К. Теория поля в социальных науках.
20. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. - СПб.: Речь, 2000.
21. Майерс Д. Социальная психология. - СПб.: ПИТЕР, 1997.
22. Мелибруда Е. Я - ТЫ - МЫ. - М.: Прогресс, 1986.
23. Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование. - М., 1990.
24. Нергеш Янош. Поле битвы - стол переговоров. - М.: Междунар. отношения, 1989.

280 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

25. Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. // Психологич. проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976.
26. Первышева Е.В. Теоретические принципы исследования межличностного конфликта в советской социальной психологии. // Теоретические и прикладные проблемы социальной психологии. - М.: МГУ, 1986.
27. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М.: МГУ, 1977.
28. Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе: теоретические принципы и опыт экспериментального исследования: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М.: МГУ, 1980.
29. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. - М.: «Рефл.бук», 1999.
30. Почепцов Г.Г. Информационные войны. - М.: «Рефл.бук», 2000.
31. Растов Ю.Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Методическое пособие. - Барнаул: Алтайский гос. ун-т. 1991.
32. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. - М.: Аспект

Пресс, 1999.

33. Смит Мануэль Дж. Тренинг уверенности в себе. - СПб.: Речь, 2000.

34. Социальный конфликт. // Научно.практический журнал (Издается с марта 1994 г.). Калужский ин.т социологии.

35. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. - М.: Мысль, 1989.

36. Трусов В.П. Социально.психологические исследования когнитивных процессов. - Л.: ЛГУ, 1980.

37. Усс А.В. Конфликты между осужденными, сопровождающиеся насиль. ственными посягательствами. - Красноярск: КГУ, 1984.

38. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолог.педагогич. фак.та. Часть I. - Красноярск: КГУ, 1991.

39. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. -М.: Наука, 1990.

40. Фрыгина Н.И. Факторы превращения когнитивного конфликта в меж. личностный конфликт в условиях группового обсуждения: Дисс. канд. психол. наук. - Л.: ЛГУ, 1980.

41.Хасан Б.И. Парадоксы конфликтофобии. // Философская и социоло.

гич. мысль. - Киев: 1990. № 6. 42. Хьюсман К. Ричард, Хэтфилд Д. Джон. Фактор справедливости или «И

это после всего, что я для тебя сделал». - М.: Знание, 1992.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 281

43. Чалдини Р. Психология влияния. - СПб.: ПИТЕР, 1999.

44. Шостром Э. Анти.Карнеги, или человек.манипулятор. - Минск: ТПЦ Полифакт. Моск. изд. группа, 1992.

45. Юри У. Преодолевая НЕТ или переговоры с трудными людьми. - М.: Наука, 1993.

46. Balyszewski. H. Teoretycshe problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. -Warszawa, 1982.

47. Deutsch M. The resolution of conflict: Constructive and Destructive processes - New Haven and London. Vale Univ. Press, 1973.

48. Conflict and Human interaction. Kengall/Hunt pybeising company. - USA, 1979.

4.3. Социология конфликта

Конфликт в рамках социологии исследуется как фактор развития и функционирования больших и малых социальных общностей (классов, прослоек населения, социальных групп и т.п.). Социологические иссле. дования сосредоточены в основном вокруг четырех основных тем: 1) формы борьбы в конфликте; 2) динамика наращивания ресурса конф. ликтующими сторонами; 3) методы урегулирования конфликта в рам. ках защиты интересов тех или иных социальных групп; 4) динамика про. течения конфликта.

Конфликт в социологии, как правило, выступает метафорой войны, отсюда - интерес к военным тактикам и стратегиям, к способам борьбы в конфликте.

Список рекомендуемой литературы:

1. Аристотель. Соч. в 4.х т. Т. 4. - М., 1984.

2. Герасименко И.Я., Юсупов Р.М. Социология конфликта: методы и мо. дели. - СПб.: Омега, 1999.

3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М., 1991.

4. Зайцев А.К. Социальный конфликт. - М.: Academia, 2000.

5. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. - М.: АО «Аспект пресс», 1994.

6. Нечипоренко Л.А. Буржуазная «социология конфликта». - М.: Поли. тиздат, 1982.

7. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. - М., 1992.

282

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

8. Тернер Дж. Структура социологической теории. - М.: Прогресс, 1985.

9. Турен А. Возвращение человека действующего: Очерк социологии. -М.: Научный мир, 1998.

10. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ.

психолого.педагогич. фак.та. Часть I. - Красноярск: КГУ, 1991.

11. Balyszewski. H. Teoretyczne problemy spzzenosci i konfliktow polecznych. -Warszawa, 1982.
12. Bernard. J. The sociological study of conflict in: The Nature of conflict (International sociological assosiation). - Paris: UNESCO, 1957.
13. Cislting, J. Institutionalized conflict resolution: A Theoretical paradigm // Jornal of peace, Research. № 2, № 4. 1965.
14. Conflict and Human interaction. - USA, 1979.
15. Coser L. The Function of social conflict. Clencoe (III). 1956.
16. Giddens Antony The Constitution of Sosiety. - Polity Press. Cambridge, 1989.
17. Krisberg L. Social Conflict. - Prentice Hall, 2.nd, 1982.
18. Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. - London: The Free Press, 1976.
19. Obershell A. Social Conflict and Social Movement. - New York: Prentice Hall, 1973.
20. O'Dea T.F. The Sociology of Religion. - NewJersy: Prentice Hall, 1966.
21. Parsons T. An Otlne of Social System. Theories of Society. 1962. Vol. 2.
22. Rapoport A. Conflict in Mak.Made envirounment. - Baltimore, 1974.
23. Smelser N. Sociology. Prentice Hall, 1988.

4.4. Игровой подход и игровое моделирование

Игровой подход трактует конфликты в рамках той или иной модели игровой процедуры и игрового содержания. Можно выделить три формы игры как инструмента организационного и/или человеческого развития и научения: имитационные игры - игры, имитирующие в «чистом виде» какой.либо организационный и/или «человеческий» процесс; деловые игры - игры, направленные, как правило, на обучение людей (персонала организации) сложным видам работы и принятия решений в игровых условиях с запланированным результатом обучения; организационно.де. ятельностьные игры - игры, направленные на создание новых средств мышления и деятельности, овладение участниками этими средствами и,

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 283

таким образом, на варианты разрешения ПРОБЛЕМЫ (того, что еще не имеет принципиального решения), встающей перед полипрофессиональ. ным коллективом.

Список рекомендуемой литературы:

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. - Рига: «Аватс», 1989.
2. Берлянд И.Е. Развитие самопознания и теория игры. // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. - М.: Наука, 1987.
3. Берлянд И.Е. Игра как феномен сознания. - Кемерово: Алеф, 1992.
4. Громыко Ю.В. Организационно.деятельностные игры и развитие об. разования. - М., 1992.
5. Грэм Р.Г., Грэй К.Ф. Руководство по операционным играм. - М.: Сов. радио, 1977.
6. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и разви. тия организаций. // Нововведения в организациях. - М.: 1985.
7. Игровое моделирование. Методология и практика. / Под ред. И.С. Ла. денко. - Новосибирск: Наука, 1987.
8. Котляревский Ю.Л., Шанцер А.С. Искусство моделирования и приро. да игры. - М.: Прогресс, 1992.
9. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. - М.: Сов. радио, 1974.
10. Методология и практика применения имитационных игр. //Тезисы докладов и сообщений к 3.й научно.методической конференции. -Новосибирск, 1983.
11. Миллер С. Психология игры. - СПб.: «Университетская книга», 1999.
12. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и раз. витии. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
13. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. - М.: ИПО, Профиздат, 1991.

14. Пономарев Ю.П. Игровые модели. Математические методы. Психологический анализ. - М.: Наука, 1991.
15. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... - Дубна, 1996.
16. Попов С.В., Щедровицкий П.Г. Игровое движение и организационно-деятельностная игра. // Вопросы методологии. 1994. № 1.2.
17. Тесты, эксперименты, игровые процедуры для изучения конфликта: Метод. разработка. / Сост. Хасан Б.И. - Красноярск, 1992.
18. Хасан Б.И. Игра и конфликт в подростковом возрасте. //Журнал прак. тического психолога. 1996. № 2.
19. Хейзинга Й. НОМО LUDENS в тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс, 1992.

284 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

20. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыслительности. // Избран. труды. - М., 1995.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

4.5. Конфликт в психологии организаций

Конфликт в психологии организаций рассматривается в качестве фактора организационного развития/разрушения. Рассматриваются функции конфликта по отношению к работе организации, ее целям, персоналу. Конфликт в основном рассматривается как дисфункция, отражающая нарушение работы организации. Однако в последние два десятилетия отчетливо выделилась тенденция внутри данного направления рассматривать конфликт не как помеху работе и дисфункцию, а как симптом возможного развития персонала и организации.

Наиболее популярными в этом направлении становятся работы, посвященные переговорам, определению условий, стратегических направлений, тактических характеристик и, самое главное, переговорной компетенции. Внутри направления формируется относительно самостоятельная область - техника медиации.

Список рекомендуемой литературы:

1. Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: Метод. разработка. / Составитель Каменев Н.П. - М.: Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго. Новосибир. филиал, 1984.
2. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск: Наука, СПб. отделение, 1989.
3. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров. - М.: Инфра, 1996.
4. Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991.1997. Вып. 1.6.
5. Гришина Н.В. Давайте договоримся. Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. - СПб.: Изд.во «Сова», 1993.
6. Гришина Н.В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: Дисс. канд. психол. наук. - Л., 1978.
7. Гришина Н.В. Я и другие. Общение в трудовом коллективе. - Л.: Лениздат, 1990.
8. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: ПИТЕР, 2000.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 285

9. Деятельность руководителя в конфликтных ситуациях: Методическая разработка. / Составитель Каменев Н.П. - М.: Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго, 1984.
10. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. - М.: Экономика, 1990.
11. Корен Л., Гудмен П. Искусство торговаться или все о переговорах. - Минск, 1995.
12. Линкольн У.Ф. и др. Переговоры: Сокращенный вариант пособия для слушателей курса. Специальное обобщенное издание. - Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1998.
13. Мескон Х.М. и др. Основы менеджмента. - М.: Дело, 1992.

14. Мицич П. Как проводить деловые беседы. - М.: Экономика, 1983.
15. Ниренберг Дж. Маэстро переговоров. - Минск, 1996.
16. Растов Ю.Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Метод, пособие. - Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 1991.
17. Хьюсман К. Ричард, Хэтфилд Д. Джон. Фактор справедливости или «И это после всего, что я для тебя сделал». - М.: Знание, 1992.
18. Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. - М., 1996.
19. Щедровицкий Г.П. Организация. Руководство. Управление. Идеология, методология, технология: Курс лекций. - М., 2000.
20. Эрнст О. Слово предоставлено вам: Практические рекомендации по ведению деловых бесед и переговоров. - М., Экономика, 1988.

21. The Course in Collaborative Negotiation. Participant's Course Resource Book. / Special Abbreviated Generic Edition for International Usage. -Tacoma, Washington USA, 1995.

4.6. Исследования конфликта в рамках психологии развития и педагогической психологии
 Конфликт в рамках педагогической психологии и психологии разви. тия традиционно понимается как деструктивное для осуществления пе. дагогических воздействий явление, подлежащее профилактике или спе. циальному устраняющему регулированию.

В современных новых подходах это форма актуализации и удержа. ния противоречия, необходимый психологический механизм любого де. ятельности изменения, в том числе и развития. Это специфическое средство, используемое при создании условий для саморазвития челове. ка в ситуации включения в интеллектуальные системы и образователь.

286

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

ные институты (детский сад, школа, вуз, системы повышения квалифика. ции (переквалификации). Конфликт рассматривается как атрибут обуче. ния (становление культурных форм деятельности, мышления, общения), как необходимая процессуальная форма удержания противоречия в рус. ле его продуктивного разрешения.

Список рекомендуемой литературы:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М..Воронеж, 1996.
2. Башев В.В. Открытое действие взрослого. // Педагогика развития: Воз. растная динамика и ступени образования. Материалы 4.й научно. практической конференции. - Красноярск, 1997.
3. Бильчуганов С.Ю. Экспериментальное исследование динамики осоз. нания по методикам Ж.Пиаже. // Вопросы возрастной и генетичес. кой психологии. - М.: МГУ, 1986.
4. Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991.1997. Вып. 1.6.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.
6. Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. - М.: Педагогика, 1983.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Вопросы психологии. 1966. № 6.
8. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения. Практикум. - М.: Совершенство, 1997.
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972.
10. Детский сад в Японии. - М.: Прогресс, 1978.
11. Дольто Ф. На стороне ребенка. - М.: Аграф, 1997.
12. Дольто Ф. На стороне подростка. - М.: Аграф, 1997.
13. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. - М.: Педагогика, 1985.
14. Дорохова А.В. Учебный курс «Интересы Ценности Нормы» как форми. рующий способности к продуктивному конфликтованию у подрост. ков. Целевые установки и эффекты реализации. // Педагогика разви. тия: Проблемы современного детства и задачи

- школы. Материалы 3.й научно.практической конференции. - Красноярск, 1996.
15. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. // Воп. росы психологии. 1972. № 2.
 16. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. - М.: Рос. пед. агентство, 1995.
 17. Замалетдинова Г.С. Конфликтная устойчивость подростков. - Фрунзе, 1988.
- КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 287
18. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой... - М.: Всесоюз. ный гуманитарный фонд им. А.С.Пушкина. ТПО «Ахилл». Центр пси. хологии и психотерапии, 1991.
 19. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. - СПб.Рига: «Экс. перимент», 1997.
 20. Кле Мишель. Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991.
 21. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреж. дения. - М.: МОПИ, 1986.
 22. Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщений на XI научно.практич. конф. по конструктивной психологии. - Красно. ярск, 1990.
 23. Конфликты: сущность и преодоление: Метод. рекомендации в помощь студентам пединститутов, университетов, учителям. - М.: МГИУУ, 1990.
 24. Лукашенко О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учите. ля. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
 25. Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге «Очер. ки интегрального исследования индивидуальности». - М.: Педагоги. ка, 1986.
 26. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. - М., 1910.
 27. Пашукова Т.И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурент. ного взаимодействия: Дисс. канд. психол. наук. - М., 1984.
 28. Перре.Клермон А..Н. Роль социальных взаимодействий в развитии ин. теллекта детей. - М.: Педагогика, 1991.
 29. Первышева Е.В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков: Автореф. дисс. канд. психол. наук. - М.: МГУ, 1989.
 30. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.-М.: Просвещение, 1964.
 31. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового кризи. са. // Вопр. психол. 1996. № 1.
 32. Привалихина Т.И. Особенности преодоления учебно.предметных зат. руднений младшими школьниками как критерий возрастной дина. мики. // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени обра. зования. Материалы 4.й научно.практической конференции. - Крас. ноярск, 1997.
 33. Рыбакова М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процес. се. - М.: Просвещение, 1991.
 34. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. // Хресто. матия по социальной психологии. - М.: Междунар. пед. академия, 1994.
- 288 _____ МИР БЕЗ
- КОНФРОНТАЦИИ
35. Сергоманов П.А. Диагностика конфликтов детей младшего школьно. го возраста. // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3.й научно.практической конференции. - Красноярск, 1996.
 36. Сергоманов П.А., Хасан Б.И. Ситуация учения.обучения как конфликт. //Журнал практического психолога. 1999. Вып. 2.
 37. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития челове. ка и организаций. - М.: Наука, 2000.

38. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. - Л.: ЛГУ, 1980.
39. Усманова Э.З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в конфликтной ситуации. // Вопросы психологии. 1986. № 4.
40. Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Апрель.Пресс, 2000.
41. Фрустрация, конфликт, защита (Из книги Crutchfield R., Livson N. Elements of Psychology. NY. 1974) // Вопросы психологии. 1991. № 6.
42. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Конфликты половозрастной идентификации. - Красноярск: Изд.во Красноярского ун-та, 1996.
43. Хасан Б.И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения. // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-й научно-практической конференции. - Красноярск, 1996.
44. Хасан Б.И., Тюменева Ю.А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола. // Вопр. психол. 1997. № 3.
45. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Почему педагог должен быть конфликтно компетентен. // Гражданское образование - путь к демократическому обществу. Civics education for Democratic Society. Материалы международной конференции Proceedings of the International Conference. - СПб., 1999.
46. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт. // Вопр. психологии. 2000. № 2.
47. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.
48. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. - М.: Интер. пракс, 1995.
49. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. - М.: Рига, 1999.
50. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М.: Педагогика, 1984.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ
ПЕРЕГОВОРОВ _____ 289

4.7. Конфликтологические работы

В собственно конфликтологических работах конфликт понимается как специфическая сторона взаимодействия, обнаруживающая и актуализирующая человеческие противоречия. Рассматриваются способы и формы разрешения конфликтов, динамика протекания, содержание конфликта, его фазы и стадии, участники, их мотивация и субъективные интерпретации конфликта, функции и генезис конфликта. В основном это работы, претендующие на обособление конфликтологии как относительно самостоятельной области знания и практики.

В теоретическом аспекте данное направление представляет собой попытки определения понятия и феноменологии конфликта, как правило, достаточно условно, безотносительно предметного содержания представленного в конфликте противоречия. Практические и прикладные разработки посвящены процессам урегулирования, конструирования и разрешения конфликтов.

В этот раздел также включены работы, посвященные конфликтной проблематике, которые трудно с достаточной определенностью отнести к какому-либо из предыдущих разделов.

Список рекомендуемой литературы:

1. Алешина Ю.Е. Проблемы теории и практики медиации. // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии. Сборник обзоров АН СССР ИНИОН. - М., 1991.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: ЮНИТИ, 1999.
3. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск: «Наука», Сибирское отделение, 1989.
4. Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991. 1997. Вып. 1.6.
5. Василюк Ф.Е. Психологический анализ преодоления критических ситуаций: Дисс.

канд. психол. наук. - М., 1981.

6. Визгина А.В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности: Дисс. канд. психол. наук. - М.: МГУ, фак. психологии, 1985.

7. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Педагогика, 1987.

8. Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. - М.: Педагогика, 1983.

9. Вишнякова Н.Ф. Конфликт - это творчество? Тренинговый практикум по конфликтологии. - Минск, 1996.

290

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

10. Гегель Г.Ф.В. Эстетика. Т. 1. - М., 1968.

11. Гостев А.А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфлик. тов. - М.: РАН ИП, 1993.

12. Гришина Н.В. Давайте договоримся: Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. - СПб.: Изд.во «Сова», 1993.

13. Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: ПИТЕР, 2000.

14. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию кон. фликтов. - М., 1993.

15. Дмитриев А.В. Конфликтология. - М.: Гардарики, 2000.

16. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Феномены, механизмы и за. щита. - М.: Изд.во МГУ, 1996.

17. Ершов П.М. Искусство толкования. Ч.1. Режиссура как практическая психология. - Дубна: Феникс, 1997.

18. Зайцев А.К. Социальный конфликт. - М.: Academia, 2000.

19. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии. Курс лекций. - Ростов.на.Дону: «Феникс», 1998.

20. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Изб. произв. Т. 1. - М.: Юрист, 1996.

21. Кичанова И. Конфликт: за или против. - М.: Молодая гвардия, 1978.

22. Конфликт в конструктивной психологии. // Тез. докл. и сообщений на XI научно.практ. конф. по конструктивной психологии. - Красноярск, 1990.

23. Конфликтология. // Учебник. / Под ред. А.С.Кармина. - СПб., 1999.

24. Конфликты в современной России. Проблемы анализа и регулирова. ния. - М.: Эдиториал УРСС, 1999.

25. Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием конфликт // Хресто. матия по социальной психологии. - М.: Междунар. пед. академия, 1994.

26. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. - Новосибирск: Наука, 1990.

27. Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельно. сти: Дисс. д.ра психол. наук. - Саратов, 1979.

28. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск: «Универ. ситетское», 1988.

29. Латынов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // Иностран. психология. Т. 1. - М.: РАН ИП, 1993. № 2.

30. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 291

31. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. - М.: Сов. Радио, 1974.

32. Ликсон Ч. Конфликт. Семь шагов к миру. - СПб.: ПИТЕР, 1997.

33. Лурия А.Р. Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы со. временной психологии. Т. VI. - М., 1930.

34. Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге «Очер. ки интегрального исследования индивидуальности». - М.: Педагоги. ка, 1986.

35. Минделл А. Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии). - М., 1993.

36. Михеева И.Н. Амбивалентность личности. - М.: Наука, 1991.
37. Нергеш Янош. Поле битвы - стол переговоров. - М.: Междунар. отно. шения, 1989.
38. Нюттен Ж. Мотивация. // Экспериментальная психология. / Под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже. Гл. IX. Конфликт. - М.: Прогресс, 1975.
39. Основы конфликтологии. Учебное пособие. / Под ред. В.Н.Кудрявцева. - М.: Юрист, 1997.
40. Павлова К.Г. Психология спора. - Владивосток: Изд.во Дальневост. ун. та, 1988.
41. Панкратов В.Н. Уловки в спорах и их нейтрализация. - М.: Рос. пед. агентство, 1996.
42. Поварнин С.И. Спор. О теории и практике спора. - Псков, 1994.
43. Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе (теоретические принципы и опыт экспериментального исследования): Дисс. канд. пси. хол. наук. - М., 1980.
44. Прикладная конфликтология. Хрестоматия. - Минск: Харвест, 1999.
45. Растов Ю.Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Метод, пособие. - Барнаул: Алтайский гос. ун.т, 1991.
46. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. - М.: Ме. диум, 1995.
47. Фанч Ф. Преобразующие диалоги. Пути преобразования. Общие мо. дули процессинга. - Киев: Ника.Центр, 1997.
48. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборн. текстов для студентов психолого.пед. фак.та. Ч. 1. - Красноярск: КГУ, 1991.
49. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. - М.: ИП АН СССР, 1991.
50. Фрустрация, конфликт, защита: (Из книги D.Cruchfield, Livsn N. Elements of psychology. NY. 1974) // Вопросы психологии. 1991. № 6.
51. Хасан Б.И. Психотехника конфликта. Учебное пособие. - Красноярск: Изд.во Красноярского ун.та, 1995.

292

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

52. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Фонд ментального здоровья. - Красноярск, 1996.
53. Хасан Б.И. Ретроспектива и прожекты исследований в Красноярской группе конфликтологов. // Журнал практического психолога. 1999. Вып. 2.
54. Хекхаузен Х. Модели конфликта. Мотивация и деятельность. - М.: Пе. дагогика, 1987.
55. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опы. та. // Моск. психотерапевт. журн. 1992. № 2.
56. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. - Минск: Амалфея, 1996.
57. Balyszewski. H. Teoretycshe problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. -Warszawa, 1982.
58. Bernard. J. The sociological study of conflict in: The Nature of conflict (International sociological assosiation). - Paris: UNESCO.
59. Cislting, J. Institutionalized conflict resolution: A Theoretical paradigm// Jornal of peace, Research. 1965. № 2, № 4.
60. Conflict and Human interaction. - USA, 1979.
61. Coser L. The Function of social conflict. Clencoe (III). 1956.
62. Deutsch M. The resolution of conflict: Constructive and Destructive processes - New Haven and London. Vale Univ. Press. 1973.
63. Ftlley A. Resolution of konflikt, Etiks good Lozer // Konflikt and Human interaction. - USA Kengal / Hunt pablesing company, 1979.
64. Khasan B. An experience of applied conflictology. AMSE Transaction «Scientific Siberian», Series B. Vol. 1. // Constructive psychology. - Tassin, France: AMSE PRESS, 1992.
65. Krisberg L. Social Conflict. - Prentice Hall, 2.nd, 1982.
66. Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. - London: The Free Press, 1976.
67. Obershell A. Social Conflict and Social Movement. - New York: Prentice Hall, 1973.
68. Rapoport A. Conflict in Mak.Made envirounment. - Baltimore, 1974.
69. Schellenberg J. The science of conflict. - New York: Oxford Univ. Press, 1982.

Декларация принципов толерантности*

Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года
Препамбула

Государства — члены Организации Объединенных Наций по вопро. сам образования, науки и культуры, собравшиеся в Париже на двадцать восьмую сессию Генеральной конференции 25 октября - 16 ноября 1995 года, памятуя о том, что Устав Организации Объединенных Наций гласит: «Мы, народы Объединенных Наций, преисполненные решимости изба. вить грядущие поколения от бедствий войны ... вновь утвердить веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой лич. ности ... и в этих целях проявлять толерантность и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи», напоминая, что в Препамбуле Устава ЮНЕСКО, принятого 16 ноября 1945 года, подчеркивается, что «мир должен базироваться на интеллекту. альной и нравственной солидарности человечества», напоминая также, что во Всеобщей декларации прав человека про. возглашается, что «каждый человек имеет право на свободу мысли, совес. ти и религии» (статья 18), «на свободу убеждений и на свободное выраже. ние их» (статья 19) и что образование «должно содействовать взаимопо. ниманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и ре. лигиозными группами» (статья 26), принимая во внимание соответствующие международные акты, в том числе:

- Международный пакт о гражданских и политических правах;
- Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах;

* Провозглашена и подписана 16 ноября 1995 года. В том же году перевод Декларации на русский язык с английского «Declaration of principles on tolerance» был зарегистрирован как «Декларация принципов терпимости».

294 _____ МИР БЕЗ
КОНФРОНТАЦИИ

- Международную конвенцию о ликвидации всех форм расовой диск. риминации;
 - Конвенцию о предупреждении преступления геноцида и наказании за него;
 - Конвенцию о правах ребенка;
 - Конвенцию 1951 года о статусе беженцев и Протокол 1967 года, каса. ющийся статуса беженцев, а также региональные правовые акты в этой области;
 - Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин;
 - Конвенцию против пыток и других жестоких, бесчеловечных и уни. жающих достоинство видов обращения и наказания;
 - Декларацию о ликвидации всех форм нетерпимости и дискримина. ции на основе религии или убеждений;
 - Декларацию о правах лиц, принадлежащих к национальным или эт. ническим, религиозным и языковым меньшинствам;
 - Декларацию о мерах по ликвидации международного терроризма;
 - Венскую декларацию и Программу действий Всемирной конферен. ции по правам человека;
 - Декларацию и Программу действий, принятые на Всемирной встрече на высшем уровне в интересах социального развития, состоявшейся в Копенгагене;
 - Декларацию ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках;
 - Конвенцию и Рекомендацию ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования,
- памятуя о целях третьего Десятилетия действий по борьбе против ра. сизма и расовой дискриминации, Десятилетия образования в области прав человека Организации Объединенных Наций и Международного десяти. летия коренных народов мира,

учитывая рекомендации региональных конференций, проведенных в соответствии с резолюцией 27 С/5.14 Генеральной конференции ЮНЕСКО в рамках Года Организации Объединенных Наций, посвященного толерантности, а также выводы и рекомендации других конференций и совещаний, организованных государствами-членами по программе Года Организации Объединенных Наций, посвященного толерантности, испытывая чувство тревоги в связи с участившимися в последнее время актами нетерпимости, насилия, терроризма, ксенофобии, агрессивного национализма, расизма, антисемитизма, отчуждения, маргинализации и дискриминации по отношению к национальным, этническим, ре-

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 295

лигиозным и языковым меньшинствам, беженцам, рабочим-мигрантам, иммигрантам и социально наименее защищенным группам в обществах, а также актами насилия и запугивания в отношении отдельных лиц, осущ. ществляющих свое право на свободу мнений и выражение убеждений, представляющими угрозу делу укрепления мира и демократии на национальном и международном уровнях и являющимися препятствиями на пути развития,

обращая особое внимание на обязанность государств-членов раз. вивать и поощрять уважение прав человека и основных свобод для всех без различия по признаку расы, пола, языка, национальной принадлеж. ности, религии или состояния здоровья и бороться с проявлениями не. терпимости,

принимают и торжественно провозглашают настоящую Декларацию принципов толерантности,,

преисполненные решимости сделать все необходимое для утверж. дения идеалов толерантности в наших обществах, поскольку толерант. ность является не только важнейшим принципом, но и необходимым ус. ловием мира и социально-экономического развития всех народов,

мы заявляем следующее:

Статья 1 — Понятие толерантности

1.1. Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способству. ют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убежде. ний. Толерантность — это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толе. рантность — это добродетель, которая делает возможным достиже. ние мира и способствует замене культуры войны культурой мира.

1.2. Толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство. Толе. рантность — это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оп. равданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.

1.3. Толерантность — это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демок.

296 МИР БЕЗ КОНФРОНТАЦИИ

ратии и правопорядка. Толерантность — это понятие, означающее от. каз от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нор. мы, установленные в международных правовых актах в области прав человека.

1.4. Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав чело. века, не означает терпимого отношения к социальной несправедли. вости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей

природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

Статья 2 — Государственный уровень

2.1. На государственном уровне толерантность требует справедливого и беспристрастного законодательства, соблюдения правопорядка и судебных процессуальных и административных норм. Толерантность так же требует предоставления каждому человеку возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Отчуждение и маргинализация могут стать причиной состояния подавленности, враждебности и фанатизма.

2.2. Для того чтобы сделать общество более толерантным, государствам следует ратифицировать существующие международные конвенции о правах человека и, если это необходимо, разработать новое законодательство с целью обеспечения в обществе равноправного подхода и равенства возможностей для всех групп и отдельных людей.

2.3. В интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества. Мир невозможен без толерантности, а развитие и демократия невозможны без мира.

2.4. Нетерпимость может принимать форму маргинализации социально наименее защищенных групп, их исключения из общественной и политической жизни, а также насилия и дискриминации по отношению к ним. Как гласит Декларация о расе и расовых предрассудках, «все люди и группы людей имеют право отличаться друг от друга» (статья 1.2).

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 297

Статья 3 — Социальные аспекты

3.1. Толерантность как никогда ранее важна в современном мире. Мы живем в век глобализации экономики и все большей мобильности, быстрого развития коммуникации, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур. Каждый регион многоголик, и поэтому эскалация нетерпимости и конфликтов потенциально угрожает всем частям мира. От такой угрозы нельзя отгородиться национальными границами, ибо она носит глобальный характер.

3.2. Толерантность необходима в отношениях как между отдельными людьми, так и на уровне семьи и общины. В школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности. Средства коммуникации способны играть конструктивную роль в деле содействия свободному и открытому диалогу и обсуждению, распространения ценностей толерантности и разъяснения опасности проявления безразличия по отношению к набирающим силу группам и идеологиям, проповедующим нетерпимость.

3.3. В Декларации ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках провозглашается, что особые меры должны приниматься в целях обеспечения равенства в достоинстве и правах отдельных лиц и групп людей везде, где это необходимо. В этой связи особое внимание следует уделять социально наименее защищенным группам, находящимся в неблагоприятных социальных или экономических условиях, с тем чтобы предоставить им правовую и социальную защиту, в частности в отношении жилья, занятости и охраны здоровья, обеспечить уважение самобытности их культуры и ценностей и содействовать, в особенности посредством образования, их социальному и профессиональному росту и интеграции.

3.4. В интересах решения этой глобальной задачи необходимы проведение соответствующих научных исследований и налаживание контактов с целью координации

деятельности международного сообщества, включая анализ в контексте социальных наук коренных причин этого явления, принятие эффективных контрмер, а также осуществление научных исследований и мониторинга, способствующих выработке политических решений и нормативной деятельности государств-членов.

298

МИР

БЕЗ

КОНФРОНТАЦИИ

Статья 4 — Воспитание

4.1. Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других.

4.2. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива; в связи с этим необходимо поощрять методы систематического и рационального обучения толерантности, вскрывающие культурные, социальные, экономические, политические и религиозные источники нетерпимости, лежащие в основе насилия и отчуждения. Политика и программы в области образования должны способствовать улучшению взаимопонимания, укреплению солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами, а также нациями.

4.3. Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

4.4. Мы заявляем о своей готовности поддерживать и претворять в жизнь программы научных исследований в области социальных наук и воспитания в духе толерантности, прав человека и ненасилия. Это означает необходимость уделять особое внимание вопросам повышения уровня педагогической подготовки, учебных планов, содержания учебныхников и занятий, совершенствования других учебных материалов, включая новые образовательные технологии, с целью воспитания чутких и ответственных граждан, открытых восприятию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность, предупреждать конфликты или разрешать их ненасильственными средствами.

КНИГА 2. РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ 299

Статья 5 — Готовность к действию

Мы обязуемся поощрять толерантность и ненасилие, используя для этого программы и учреждения в областях образования, науки, культуры и коммуникации.

Статья 6 — Международный день, посвященный толерантности

В целях мобилизации общественности, привлечения внимания к опасностям, кроющимся в нетерпимости, и укрепления приверженности и активизации действий в поддержку поощрения толерантности и воспитания в ее духе мы торжественно провозглашаем 16 ноября ежегодно отмечаемым Международным днем, посвященным толерантности.

Оглавление

Книга 1. М.С.Хромченко, Б.И.Хасан.

Мир без конфронтации или Да здравствует конфликт!

Вместо предисловия.....4

День первый.....5

Что придумал Коммениус.....5

Недоросль против Коменского.....10

Двойной захват.....13

За что мы мстим нашим детям.....16

Батюшки: педикулез!.....21

День второй.....	24
Никто не дает вам права нас воспитывать!.....	24
Мудрый, он же наивный.....	30
Почему мы умнее шимпанзе.....	35
Мудрый во власть не стремится.....	40
Фельдфебеля в Вольтеры дам.....	44
День третий.....	49
Этносы не воюют.....	49
Агрессию порождает страх.....	54
Мы одной крови, ты и я!.....	59
Плюралист ты... поганый!.....	66
День четвертый.....	70
Куда бежим, ребята?.....	70
Но поражение от победы ты сам не должен отличать.....	74
Учить доверию.....	77
Можно ли учиться у шамана?.....	79
День пятый.....	84
От себя мы только не зависим.....	84
«Мир без конфронтации».....	92
Терпи, казак, атаманом будешь, или борьба за статусы.....	100
Вместо послесловия.....	107
Книга 2. Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов.	
Разрешение конфликтов и ведение конфликтов	
Подготовка педагогов в области гражданского образования.....	109
Предисловие редакторов.....	123
Введение.....	127
Методические рекомендации к проведению курса.....	133
Часть 1. Конфликт.....	138
1.1. Понятие и феномен конфликта. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект).....	138
1.2. Структурное описание конфликта.....	141
1.3. Функциональное описание конфликта.....	146
1.4. Процессуальное описание конфликта.....	150
1.5. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика.....	152
1.6. Участники конфликта.....	158
1.7. Стратегии и тактики в конфликте.....	167
1.8. Разрешимые и неразрешимые конфликты.....	174
1.9. Специфика конфликтов в образовательных процессах.....	178
1.10. Учебная ситуация как конфликт.....	184
1.11. Половозрастная специфика конфликта.....	190
Часть 2. Практикум разрешения конфликтов и ведения переговоров (вариант программы).....	206
2.1. Шаг 1. Обсуждение ожиданий слушателей и содержания программы (один из возможных вариантов).....	214
2.2. Шаг 2. Введение в модели разрешения конфликта.....	218
2.3. Шаг 3. Введение в переговоры. Игра «Переговоры в школе»: обнаружение стереотипов конфронтации.....	222
2.4. Шаг 4. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров.....	229
2.5. Шаг 5. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой.....	232
2.6. Шаг 6. Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа	

переговоров через затруднение.....	235
2.7. Шаг 7. Введение представлений об организации переговоров (посредничестве). Тренировка организации переговоров.....	237
2.8. Шаг 8. Обсуждение результатов практикума.....	239
Справочные материалы для студентов.....	240
Позиционно.функциональные модели организации взаимодействия.....	240
Арбитраж.....	240
Давление (конфронтация).....	242
Переговоры.....	244
Переговоры при помощи посредника.....	245
Консультирование.....	247
Представительство.....	249
Миротворчество (примирение сторон).....	251
Часть 3. Методический инструментарий для учебных занятий по анализу конфликтов и ведению переговоров.....	253
3.1. Эксперимент для изучения переговоров.....	254
3.2. Определение поля «Prima acta».....	255
3.3. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии.....	259
3.4. Игровая процедура «Поток».....	263
3.5. Игровая процедура «Общий ресурс».....	265
3.6. Игровая процедура «Конфликт понимания».....	270
3.7. Игровая процедура «Экстериоризация внутреннего конфликта».....	272
Часть 4. Библиография. Зарубежные и отечественные исследования конфликтов. История и современность.....	275
Декларация принципов толерантности.....	293