

ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЮ ПЕРЕГОВОРОВ В ШКОЛАХ

Предварительные замечания.

В течение последних трех лет мы регулярно проводим курсы повышения конфликтной компетентности для педагогов школ в рамках группы проектов по гражданскому образованию. Основными задачами этих курсов мы считаем:

- 1).преодоление негативного отношения к конфликту (страха перед конфликтом);
- 2) формирование основных навыков анализа и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- 3) формирование навыков организации и проведения переговоров для разрешения конфликтов в условиях школы.

Одна из особенностей наших программ состоит в том, что мы пытаемся сформировать навыки продуктивной работы с конфликтами самого учителя и вместе с тем представить учителю методы соответствующей работы с детьми.

Главные трудности и особый интерес представляет работа именно со взрослыми, профессионально компетентными людьми. Тот факт, что учитель желает пройти программу переподготовки в этой области, вовсе не свидетельствует о его готовности к изменениям и к отказу от ряда устойчивых и, казалось бы, вполне очевидных представлений. Поэтому для нас как для тренеров возникают следующие вопросы:

- насколько прочно укоренены стереотипы силового преодоления препятствий?
- в какой мере возможно преодолеть эти стереотипы для взрослого, профессионально сформировавшегося человека?
- возможно ли, и насколько, в условиях посттоталитарного общества быть оптимистичным в развитии идеи продуктивного разрешения конфликтов и равноправного ведения переговоров в школах?

К обоснованию подхода.

Мы можем признать, что в последнее время (надеемся, не без нашего участия) проблемы разрешения конфликтов через переговоры вошли в состав

изучаемых проблем в образовании, а курсы конфликтологии становятся такими же модными, как и психотерапевтические (см.: 1;2; 11).

Однако в большей части материалов, посвященных этой проблеме в школе, основное внимание уделяется межличностным отношениям, возникающим в процессе образования, и пока еще мало затрагиваются сущностные характеристики образовательного процесса.

Отрадно отметить, что почти исчезли работы, пугающие конфликтами учителей и учащихся, как это было еще совсем недавно. Мы же полагаем, что учитель *всегда* является непрямым участником конфликтного процесса и, более того, если он понимает важность открытого и равноправного разрешения учебных (образовательных) конфликтов, он должен выступать их организатором.

Если опираться на тезис о противоречивом характере процессов учения-обучения, то следует основательно обсуждать конфликтную компетентность учителя как базовую характеристику эффективной коммуникации в образовательном процессе.

В школе и в образовательном процессе можно выделить целый "букет" противостоящих интересов, которые требуют согласования, как, например,

- взрослое и детское отношение к учебным задачам;
- отношения между учителями, учениками и родителями на основе противоречивой оценки достижений ученика;
- разные представления ученика и учителя о справедливости способов контроля и санкций;
 - рассогласования в ожиданиях учеников, учителей и родителей от результатов учения и обучения;
- рассогласования в оценках социальной успешности или неуспешности и т.п.

Разумеется, такие различные противоречия порождают 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, какой именно опыт приобретет ребенок в разрешении конфликтов, будет зависеть от умения учителя работать с конфликтом,

от его оценки образовательного потенциала конфликта, от опыта ведения равноправных переговоров, т.е. от его конфликтной компетентности.

Для эффективной работы с конфликтами в школе важно различать особенности происхождения конфликтов:

1. Конфликты, появление которых не зависит от наших действий, и мы не готовимся к их разрешению. Например, межличностный конфликт в классе, связанный с лидерскими установками.
2. Конфликты, которые мы ожидаем и создаем условия для их появления и разрешения. Например, конфликт противоречивых представлений о предмете обучения, конфликт разных точек зрения на решение учебной задачи.
3. Специально конструируемые (искусственно создаваемые) конфликты, в которых воплощаются противоречия учебного (образовательного) материала для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения учебных результатов и образовательных эффектов.

Как показывает наша практика, ожидание и прогнозирование конфликтов учителем зависит от принятия или непринятия им конфликтов для развития познавательных процессов и личности в целом.

Что мы называем конфликтами.

Конфликт - - это такая специфическая организация деятельности, в которой противоречие удерживается для его разрешения.

Отсюда можно задавать два уровня педагогической конфликтной компетентности:

- *первый* предусматривает способности к распознаванию появившегося конфликта; навыки организации взаимодействия его участников для удержания противоречия в русле продуктивного разрешения:

- *второй* предусматривает умение учителя проектировать конфликты, необходимые для достижения учебных результатов, а также создавать их в ситуациях учебного взаимодействия.

К сказанному нужно добавить, что поскольку формирование конфликтной компетентности учащегося должно стать одной из образовательных целей, личная компетентность педагога требует особого внимания, т.к. учащиеся являются

самыми требовательными и внимательными экспертами именно в области конфликтной компетентности.

Что входит в содержание конфликтной компетентности.

Полагая, что конфликтная компетентность является одной из важнейших характеристик профессионализма учителя, мы рассматриваем ее как неотъемлемую часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя владение способами оформления противоречия в соответствующий конфликт; выбор продуктивных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

При проведении тренингов разрешения конфликтов и ведения переговоров мы исходим из нескольких главных положений:

1. В современной конфликтологии является общепризнанным, что переговоры являются одной из наиболее эффективных форм разрешения конфликтов. Переговоры как распространенная жизненная реальность создают необходимость и контекст кооперации и сотрудничества. Содержание переговоров и кооперации, за даваемой образовательными противоречиями, может стать реальной основой школьных сообществ, ориентированных на высокое качество жизни, на согласие и ненасилие.
2. Повышение квалификации и переподготовка будущих педагогов в области разрешения конфликтов и ведения переговоров лучше происходит в условиях получения участниками позитивного опыта и образцов самостоятельного анализа конфликтных ситуаций, их проектирования и конструирования в учебных условиях.

Основное в курсе повышения конфликтной компетентности.

Курс выстроен как последовательные серии применения эффективных стратегий ведения переговоров, проб закрепления участниками положительного опыта и последующей личной интеграции навыков анализа конфликтных ситуаций, распознавания их разновидностей; навыков ведения переговоров для разрешения конфликтов, навыков их проектирования и конструирования для достижения эффектов личностного развития.

Обучение для конфликтной компетентности может основываться на двух стратегиях с условными названиями: "стратегии психотерапевта" и "стратегии учителя":

1. "Стратегия психотерапевта" - это наиболее распространенный тип работы с конфликтом. Она приемлема в случае, когда участники фрустрированы столкновением и переживают "эффект неожиданного конфликта". Основная цель работы состоит в том, чтобы совладать с чувством фрустрации участников и с непродуктивным отношением к уже начавшемуся конфликту.

Согласно первой стратегии наиболее целесообразным действием учителя может стать организация аналитической, понимающей работы.

Здесь важно решить задачу своеобразного дистанцирования участников от произошедшего или происходящего взаимодействия. Событие должно быть рассмотрено как бы извне.

Для этого, прежде всего, необходимо совместно восстановить факты, воздерживаясь от интерпретации и субъективных комментариев. Для выполнения такой работы целесообразно иметь готовые приемы реконструкции фактической стороны события.

Вторым шагом важно обсудить переживания и чувства участников, которые вызвала фрустрация. Основной задачей данного шага является описание чувств, которые возникали у участников во время события. Очень важно безоценочно принимать чувства и переживания и помочь им "развернуться" и оформиться.

Третьим шагом восстанавливаются те противоречия, из-за которых и возник конфликт. Здесь желательно представить весь возможный диапазон интересов, потребностей, тем, ресурсов, интерпретаций, которые могли и могут в последующем быть втянуты в данный конфликт.

Затем участники восстанавливают основания конфликтного взаимодействия и сопоставляют предполагаемые основания реализованных действий и полученных результатов. Восстановление оснований базируется на определении логики, в последовательности интеракций, в цепочках действий участников. Очень важно прийти к прояснению логических оснований действий. Часто оказывается так, что у одного действия или последовательности действий

участников существуют множественные основания. В таком случае проясняется центральное, ведущее основание, или же участники могут прийти к выводу о том, что основания действия сами по себе противоречивы и нуждаются в согласованности для понятного действия (феномен внутреннего конфликта или внутренней амбивалентности).

Мы полагаем, что только после этого можно приступать к описанию сторон, участвующих в конфликте (характеристики ролей, позиций, интересов в контексте личности). Причем такое описание в конечном итоге обязательно должно связываться с пониманием позиций сторон в контексте конфликтной ситуации, а не в контексте характерологических особенностей личности, ее биография и т.п. Важно обратить внимание на степень причастности какой-либо стороны к конфликту.

Мы намеренно отодвигаем процедуру обсуждения личностей от начала аналитической работы. Практика и проведенные на ми исследования показывают, что если вести анализ в контексте оценки личностей, это, как правило, провоцирует уход от работы с ситуацией, приводит к обострению негативных переживаний и в конечном итоге направляет разрешение по пути "конфликтной возгонки". Динамика конфликтной возгонки, как правило, следует сценариям боевых действий и подчиняется правилам ведения боя (К.Ф. Клаузевиц, 1998).

2. Вторая стратегия предполагает работу с потенциальным конфликтом и содержит два подвида:

2.1. **Инициирование** учителем конфликтного взаимодействия с расчетом на то, что в него будут вовлечены достаточные ресурсы для продуктивного разрешения. Целевые установки участников в таком варианте обычно связаны с необходимостью выявления и оформления имеющихся, но почему-либо неактуализированных ресурсов, а также с предоставлением участникам реальной возможности действовать за рамками привычных стереотипов раз решения конфликта.

Необходимо признать, что такая работа является весьма тонкой, и ее нормальная перспектива базируется на точности оценки потенциала и ресурсов сторон. Одновременно с этим, это весьма типичная учительская ситуация.

2.2. Конструирование предполагает, что конфликт вначале проектируется. Заранее намечается противоречие, которое может быть в нем представлено и разрешено, а также основания конфликтного взаимодействия вместе с участниками. Следующим шагом осуществляется подготовка материала, задач взаимодействия, которые являются адекватными для построения проектируемого конфликта.

Далее для полного проекта учителю необходимо ответить на следующие вопросы:

- каков должен быть характер действий (взаимодействий) в процессе разворачивания конфликта?
- с чего должно начинаться взаимодействие?
- какие позиции должны быть вовлечены во взаимодействие?
- какими ресурсами должны располагать участники для обеспечения продуктивного разворачивания конфликта?
- каков диапазон существующих и проектируемых целевых установок и возможных последствий?
- с помощью каких процедур будет "запускаться" данный конфликт и как будет контролироваться его протекание?

Такой вариант предназначен для тех ситуаций, когда участники чувствуют недостаточность собственных средств и осознают необходимость их развития, т.е. необходимость выйти к новым способам работы, преодолев сопротивление устаревших подходов и средств, не отвечающих новым требованиям.

Разумеется, наличие даже подробного проекта вовсе не гарантирует его абсолютное соответствие замыслу в процессе выполнения. Всякая живая действительность вносит свои коррективы, в том числе и в самые детализированные планы. Но ясная и подробная прорисовка конфликта позволяет обеспечить четкий рефлексивный контроль и, следовательно, достаточно высокий эффект обучения.

Организация учебных переговоров представляет собой работу в группе участников, организованную в три этапа:

1. знакомство с предложенной конфликтной фабулой или ее разработка участниками с последующей подготовкой к переговорам.
2. Проведение переговоров (см.: 3; 9; 10). Анализ и оформление основных норм, процедур и собственных ресурсов (см.: 4; 5; 8).

Наш опыт проведения подобных курсов с педагогами убеждает нас в том, что необычайно важной является последовательность изменения навыков работы с конфликтом.

1. Необходимо учитывать сильнейший стереотип переживания межличностных отношений в конфликте, потому что он является стандартной помехой рефлексивной и аналитической работе. В связи с этим, мы предприняли попытку не спешить с анализом и подведением итогов учебных процедур, а, напротив, помочь участникам накопить положительный опыт совместного разрешения конфликтов в группе. Это значит, что вначале мы проводим целую серию специальных процедур с обсуждением переживаний успеха или неуспеха, складывающихся групповых отношений, ролей и т.д., - иными словами, всего того, что замечено и естественно переживается участниками.

2. Необходимо учитывать результативную ориентацию участников группы: учитель, да и любой другой участник имеет ожидание изменений в собственном поведении, поэтому обсуждение переживаний на определенном этапе признается участниками группы неэффективной стратегией работы с конфликтом и видения результатов переговоров. Соглашения участников должны иметь ясный для группы результат (это оформившееся ожидание группы), а обсуждение переживаний хода переговоров после определенного момента "никого не интересует". После такой "усталости" группы мы приступаем к систематизации уже значительного количества конфликтного материала для его рефлексивного анализа и оформления.

Важно подчеркнуть, что положительные, удачные варианты решений оказываются не менее значимыми для группы, чем ошибочные. До сих мы придерживались традиции подвергать разбору, как правило, неудачные формы решений и через работу над ошибками формировать правильный навык. Мы убедились, что для преодоления стереотипов поведения у взрослых значительно эффективнее работает детальное оформление и опыт удачных решений. Мы

полагаем, что с этой точки зрения можно по-новому взглянуть и на обучение детей разрешению конфликтов и ведению переговоров.

Литература.

1. Вересов Н.Н. Формула воспитания или как устранить конфликт в коллективе. - М.,1998.
 2. Лукашенко О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М., Российское педагогическое агентство 1998.
 3. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров - М • Инфра-М, 1996.
 4. Гришина Н.В. Я и другие. - Лениздат, 1990.
 5. Дена Д. Преодоление разногласий. - С-Пб., 1994.
 6. Клаузевиц К. О войне. - М., 1998.
 7. Конфликтлогия. - С-Пб., 1999.
 8. Ликсон Ч. Конфликт. Семь шагов к миру. - СПб : Питео 1997.
 9. Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам - М 1996.
 10. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. - Красноярск: Изд-во КГУ, 1996.
- П.Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. - Минск, "Амолфея". 1996.