

Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов

**РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ
И
ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ**

Учебное пособие

**Красноярск-Москва
2001**

УДК

ББК

Рецензенты:

доктор психологических наук, Н.В. Гришина

член-корр.РАО, доктор педагогических наук, А.П.Тряпицина

Хасан Б.И., Сергоманов П.А.

Разрешение конфликтов и ведение переговоров. Учебное пособие.

В пособии представлены основные понятия современной конфликтологии, предлагаются способы описания и анализа конфликтных ситуаций в практике образования. Систематически изложены способы подготовки, организации и проведения переговоров как основной формы взаимодействия заинтересованных сторон для продуктивного разрешения конфликтов и решения задач образования.

Адресовано студентам педагогических высших учебных заведений, аспирантам, преподавателям вузов и школ, родителям.

**Работа выполнена при финансовой поддержке
Британского совета**

ISBN

© Хасан Б.И.,

© Сергоманов П.А.

Содержание

Подготовка педагогов в области гражданского образования. Предисловие редакторов.

Введение.

Методические рекомендации к проведению курса

Часть 1. Конфликт

- 1.1. Понятие и феномен конфликта. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект)
- 1.2. Структурное описание конфликта.
- 1.3. Функциональное описание конфликта.
- 1.4. Процессуальное описание конфликта.
- 1.5. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика.
- 1.6. Участники конфликта.
- 1.7. Стратегии и тактики в конфликте.
- 1.8. Разрешимые и неразрешимые конфликты.
- 1.9. Специфика конфликтов в образовательных процессах.
- 1.10. Учебная ситуация как конфликт.
- 1.11. Половозрастная специфика конфликта.

Часть 2. Переговоры

- 2.1. Шаг 1. Обсуждение ожиданий и программы (один из возможных вариантов)
- 2.2. Шаг 2. Введение в модели разрешения конфликта.
- 2.3. Шаг 3. Введение в переговоры. Игра "Переговоры в школе": обсуждение стереотипов конфронтации.
- 2.4. Шаг 4. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров.
- 2.5. Шаг 5. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой.
- 2.6. Шаг 6. Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров.
- 2.7. Шаг 7. Введение представлений об организации переговоров (посредничестве). Тренировка организации переговоров.
- 2.8. Шаг 8. Обсуждение результатов практикума.

Справочные материалы для студентов

Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия.

Арбитраж.

Давление (конфронтация)

Переговоры.

Переговоры при помощи посредника.

Консультирование.

Представительство.

Миротворчество.

Часть 3. Методический инструментарий для учебных занятий по анализу, конструированию конфликтов и ведению переговоров.

- 3.1. Эксперимент для изучения переговоров.
- 3.2. Определение поля "Prima acta"
- 3.3. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии.
- 3.4. Игровая процедура "Поток".
- 3.5. Игровая процедура "Общий ресурс".
- 3.6. Игровая процедура "Конфликт понимания".
- 3.7. Игровая процедура " Экстериоризация внутреннего конфликта".

Часть 4. Библиография. Зарубежные и отечественные исследования конфликтов: история и современность

Подготовка педагогов в области гражданского образования

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

У. Черчилль

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. Продолжающаяся научно-техническая революция запустила глобальный процесс становления информационного общества¹. 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 общеобразовательную 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 неперенная 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 всесильным 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 совсем от политики, которая все более захватывается исключительно «профессиональными» политиками»³. Однако спустя всего несколько десятилетий в активную политику втягиваются миллионы. В России свершается

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 живет по его законам). Становление индустриального общества заняло всего нескольких 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 их развертывании в России смотри [3].

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

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 учебники 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 распознавать политическую трескотню и пропагандистскую ложь российского обывателя это означает одно – мало что изменилось. Учебные материалы и методические статьи по основам демократии в современной России нередко пишут философы и обществоведы, которые еще недавно издавали труды по научному коммунизму, а стиль и скрытое содержание⁴ 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 система⁵. 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 процедурах, 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. Занятым 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»⁶. Не удивительно, что приобретаемые таким образом знания часто оказываются формальными, а молодые граждане не всегда в

³ Тихомиров Л.А. Единоличная власть как принцип государственного строения. М.: Трим, 1993, с. 28.

⁴ Подобнее о скрытом содержании образования смотри ниже.

⁵ За недолгую, но бурную историю советской школы учителя и учащиеся неоднократно сталкивались с подобной ситуацией. Эта 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.

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 будущего⁷. Работа Джона Дьюи о демократизации школы стала классикой педагогической философии⁸, 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. Чтобы лавина сошла, недостаточно одного снегопада. Снег накапливается слой за слоем, и когда все условия складываются благоприятно (температура, вес накопившихся слоев, обледенение поверхности), лавина обрушивается вниз. Общественные системы достаточно инерционны и устойчивы, а любые изменения возможны лишь в те моменты, когда система относительно нестабильна. Сегодня такая нестабильность налицо⁹. 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. Изменения гораздо значительнее, и они касаются 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 изначальных форм деятельности и мышления. Индивиды осуществляют здесь (даже в сфере материального производства) свое общение не как «частицы-винтики» единого «совокупного» работника, но как отдельные одинокие люди, замкнутые на свой строй мышления, в контексте всеобщей-индивидуальной деятельности и информации»¹⁰.

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 к жизни (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. Речь не просто о том, что электронный мультимедийный

⁶ Фрумэн И.Д. Введение в теорию и практику гражданского образования. Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание» РФ, 1998.

⁷ Dewey J. Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World. New York, NY: New Republic Inc., 1929.

⁸ Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York, NY: the Macmillan Company, 1957.

⁹ Макроконтэкст 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 Пинский А.А. Мотыга, Конвейер, Компьютер. // «Первое сентября», от 25.12.99г..

¹⁰ Библер В.С. (ред.) Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово: «Алеф» Гуманитарный Центр, 1992.

учебник¹¹ или Интернет заменит существующие учебники. Традиционный учебник, породивший современную массовую школу, обещает исчезнуть так же, как он когда-то появился, а сама школа может принципиально измениться.

В этой связи стоит вспомнить, что современная демократия также является детищем второй волны и качественно отлична от древних демократий. У нас есть все основания полагать, что современное демократическое устройство общества тоже ожидают изменения (например, прямая демократия, возможно, придет на смену современной представительской 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 демократическом обществе, элементы которого нам трудно вообразить.

Понимание неизбежности перемен пришло уже не только к футурологам, философам и политикам. Оно осознается и в среде педагогов многих стран, которые ищут пути решения стоящих перед ними задач. Эти проблемы, например, обсуждались на представительной международной конференции в Красноярске летом 1998 года¹². Доклады педагогов из Франции, Германии, России, США и других стран отражали широкий спектр проектов по обновлению гражданского образования. И хотя представленные проекты различались по своей направленности, все участники конференции 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 записи заранее подготовленной передачи. Мы должны учить демократии так, чтобы ученики могли попробовать ее сами. Подобно тому, как при изучении физики нельзя обойтись без занятий в лаборатории, нельзя изучать демократию, только рассказывая о ней. Чтобы учиться демократии, ученики должны участвовать в демократической жизни»¹³. Все больше педагогов понимают: чтобы остаться живой, демократия, как и всякий социальный контекст, должна быть каждый раз заново воспроизведена, и проинтерпретирована новыми членами общества. У нас есть:

- элементы формального содержания, которые должны быть заново прочитаны,
- элементы содержания, которые требуют «конструктивистского» освоения (которые нуждаются в переинтерпретации),
- активное гражданское действие (в условиях реального окружения), которое собственно и делает демократию живой.

Потребность в демократии растет. Замечательно, что это не столько ответ на пожелания педагогов, сколько ответ на глобализацию экономики, повышение требований к личности и усложнение жизни, вызванные становлением информационного общества. Эта потребность ясна, безошибочна и срочна. Чтобы адекватно ответить на этот вызов, школе как никогда 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 гг. Красноярска и Москвы, при поддержке Британского Совета приступил к разработке пакета учебных материалов для подготовки педагогов-тренеров в области гражданского образования. Цель проекта - методически оформить результаты 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

¹¹ 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.

¹² Гражданское образование в информационный век: сборник материалов международной конференции. Красноярск: Красноярская краевая организация общества «Знание» РФ, 1998.

¹³ Gerzon, M. Teaching Democracy by Doing It // Educational Leadership, Vol. 54, No 5, February, 1997.

формированию сознательной активной позиции учителя, оснастить его инструментами для проектирования собственной деятельности развития гражданской компетентности самих педагогов и администраторов образования.

Курсы гражданского образования сегодня уже преподаются во многих школах. Формальное содержание этих курсов, как правило, не встречает трудностей у учителей, а для его освоения достаточно краткосрочного семинара. Ввести новый небольшой по размеру учебный предмет в школьное расписание – тоже достаточно обычная задача для школьной администрации. В результате, у руководителей образования в школах появляется соблазн ввести в школах соответствующие курсы и немедленно провозгласить, что подготовка «активного строителя демократического общества» успешно началась. Благое намерение побыстрее решить сложнейшую социальную задачу, как всегда, устилает дорогу в другую сторону. Введенные таким образом курсы, как правило, не достигают поставленной цели, а лишь создают в обществе иллюзию, что школа взялась за решение поставленной задачи¹⁴.

Сегодня все понимают, что жить в гражданском обществе – не легкое дело. Имея потребности, надо признавать и учитывать потребности других. Имея права, признавать и учитывать права других. Видя существенные отличия образа жизни других людей, принимать их. Здесь требуется и понимать язык другого, и уметь приходить к согласию, и кооперироваться 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 устройства. Тем более непростым делом является воспитание этих способностей в России, где тоталитаризм – сравнительно недавнее прошлое. Наивно думать, что все это можно «сформировать» в рамках отдельно взятого учебного курса. Для того, чтобы ценности гражданского общества были присвоены и стали личными ценностями каждого человека необходим такой социальный контекст образования, где ребенок ежедневно, ежечасно получает подтверждение высокой значимости и актуальности этих ценностей.

Школа как общественно-государственный институт впитывает и отражает то социальное устройство, в котором она существует. Учитель, как профессионал, владеющий соответствующими педагогическими техниками и знанием, может лишь отчасти влиять на этот процесс. Поэтому, в школах необходимы не столько специальные учебные курсы «граждановедения», сколько создание соответствующих условий, которые способствуют постижению и принятию ценностей гражданского общества, способов совместного существования людей разного возраста, разного пола, разных национальностей и верований, разных характеров. Для этого каждому учителю, независимо от того, что она или он преподает, важно быть 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 показал, 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 развернувшихся в последнее время

¹⁴ Гражданское образование – это далеко не только и не столько отдельная учебная дисциплина. Это хорошо понимали уже 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.

программ переподготовки педагогов в этой области. Имеющиеся материалы устарели и в лучшем случае ориентированы на одну - узко предметную 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 аналогичных курсов двадцатилетней давности. Современные техники работы учителя (педагогические технологии) и разработки в области методики изучения гуманитарных дисциплин, которые интенсивно разрабатываются 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 подготовленные 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 гражданского образования, сегодня надо сделать очень много. И это вряд ли можно 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 соответствующие занятия, коллективы соответствующих кафедр, взявших на себя ответственность за профессиональную подготовку будущих учителей. Все что могут сделать здесь участники настоящего проекта – поделиться своим опытом, методическим 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 области гражданского образования, как мы его понимаем,
- опытом и интересами авторского коллектива проекта.

В результате, нам в той или иной мере удалось покрыть 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)

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 заметно расширится.

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)

Хочется надеяться, что по мере накопления опыта методической работы, перечень этих курсов заметно возрастет.

Мы сознательно не включили в предлагаемый пакет курсы, связанные со специальной предметной подготовкой учителей: экономика, политика, право, обществоведение и т.п. С одной стороны, таких курсов подготовлено уже достаточно много и их создание не связано с преодолением существенных педагогических трудностей. С другой стороны, мы стремились сконцентрироваться на собственно педагогических аспектах подготовки будущих учителей в области гражданского образования. Эти аспекты сегодня наименее проработаны и сравнительно слабо представлены 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 разработки, самостоятельные исследования студентов.
- ❑ Общее предметно-тематическое содержание курсов составлено как комплекс взаимодополняющих областей (дисциплин), что обеспечивает условия для достижения общей гражданской компетентности учащихся.
- ❑ 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 действия.
- ❑ Материал каждого из разработанных учебно-методических пособий является общим и для преподавателя (учителя) и для студента (ученика). Учебный материал, методическая составляющая а и «хрестиматийная» часть (материалы для чтения, упражнений, самостоятельной работы и т.п.) собираются вместе под одной обложкой создаваемого учебного пособия. Тем самым демонстрируется принципиальное равенство позиций участников учебного процесса, неприемлемость манипуляций всех видов.
- ❑ Излагаемые в пособиях методические рекомендации ценны не в деталях, а как каркас, с помощью которого авторы пытались намекнуть на некоторый инвариант. Авторы не ожидают, что следующие за ними преподаватели будут воспроизводить детали. Он будет воспроизводить инвариант, интерпретируя его в соответствии со своей культурой, 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 изменяться.
- ❑ В современном образовании естественно выделяются два контекста:
 - традиционный (который уже стал нормой). И здесь нечего рефлексировать. Каждый раз, когда мы встречаемся с ситуацией, хорошо ложащейся в традиционный контекст, надо действовать традиционно с заданным уровнем успешности.

- Не традиционный. Мы понимаем, что действия в этом контексте существуют (и существовали) всегда и всегда направлены на изменение существующей парадигмы (традиционной ментальности педагогов). В результате, соответствующие действия всегда конфликтны. Наша задача: каждый раз, когда мы встречаемся с этой ситуацией (а она в наших курсах типична) сделать этот конфликт культурным, рефлексировать его, переводить в продуктивное русло.

Педагогика – одна из авторских версий прочтения жизни. То, что изучают в педагогика – это всегда прецедент. Поэтому, при развертывании методики изучения предлагаемых курсов авторы стремились, как правило, воспроизводить следующую схему:

- Демонстрировать студентам их собственный стереотип сознания
- Сталкивать эти стереотипы с реальной ситуацией
- Выделять ситуации из жизни школы и предлагать строить учащимся свою собственную деятельность

Коль скоро наша задача – сменить парадигму педагогического сознания, предлагаемые учебные пособия нельзя просто дать читать 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, но и дают 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 объединять 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.

Краткое содержание курсов пакета

"Социология образования" (Автор О.Н.Никитина)

Курс «Социология образования» отчасти является исследовательским и рассматривается автором как интегрирующий знания о человеке и о социуме на основе системного анализа общественных и образовательных процессов.

Целью курса является создание условий для формирования у будущих педагогов представлений об особенностях мирового, российского, регионального развития в современный период, о взаимосвязи общества и образования, освоение ими практических умений и навыков проведения социологических исследований в будущей профессиональной деятельности.

В ходе изучения курса предполагается ознакомление с наиболее известными концепциями зарубежных и отечественных социологов, поиск механизмов взаимодействия и взаимовлияния различных общественных практик: образовательной, политической,

экономической и других. При помощи социологического инструментария осуществляется анализ ситуации в различных типах учебных заведений, позволяющий выявлять социальные позиции по отношению к образовательным процессам.

Задача курса состоит и в том, чтобы знания и умения, приобретенные будущими педагогами в результате совместной работы с преподавателем, позволили студентам выходить за рамки предметной области для рассмотрения своей профессиональной деятельности и образовательных процессов в контексте социокультурной ситуации.

Преподавание «Человековедения» в школе» (Авторы А.В.Дорохова, Б.И.Хасан)

Целью данного курса является:

- познакомить изучающих с наиболее интересными и удачными российскими и зарубежными курсами из цикла “Человековедение”;
- предоставить возможность для освоения основных методик и техник преподавания подобных курсов;
- обучить навыкам построения собственных программ, своего видения как должен быть выстроен цикл “Человековедение” через всю школу.

Пособие состоит из четырех глав. Первая и вторая главы посвящены отечественным и зарубежным школьным курсам, рассматриваемой области. В них даны характеристики целей, задач, содержания и методик преподавания таких курсов, как «Психология саморазвития», «Основы правового образования», «Разрешение конфликтов», «Человек и общество» и др. в школах России, Англии, Германии, США.

Третья глава раскрывает проблему соответствия динамики учебных программ и возрастной динамики развития ребенка в школе. Авторы пособия полагают, что возрастная адекватность является главным критерием при отборе и построении школьных курсов «Человековедения».

Методы и формы работы на уроках в разных школьных возрастах, проблемы, связанные с развитием детской инициативности, самостоятельности и творческой активности, а также проблемы оценивания рассматриваются в четвертой главе пособия.

Пособие содержит раздел, специально подготовленный для тех, кто только начинает педагогическую деятельность.

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 посмотреть на конфликт как на явление, в котором есть и положительные функции [1]. Тем самым было обозначено приближение конца конфликтофобической 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 повышению 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 условиями жизни современного человека.

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 немного 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 правовой форме, так 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 орудийной 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 (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 конфликтобоязни. Действительно важно попробовать всерьез заняться, буквально увлечься конфликтами, вместо того, чтобы их избегать. Если не имеешь 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 положить конфликт на предметный столик, чтобы разглядеть не только его собственное устройство, но и то, что через него как через особый инструмент нам явлено.

Надо сказать, что не так-то просто ухватить именно эту функцию конфликта – формально-инструментальную. Противоречие очень тщательно спрятано в упаковке конфликта. А упаковка, в свою очередь выглядит либо весьма страшно, либо весьма привлекательно, а чаще всего, сочетая 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 парадокса. Но разве в самых убедительных своих рассуждениях психоанализ указывает 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 прелюбопытнейший диапазон: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом, приводящего к избеганию, до самозабвенного увлечения конфликтом же (см., например все виды спортивных единоборств, игры в войну, детективный жанр, триллеры и т.п.).

Между этими крайностями лежит (как всегда – истина посередине) уже многими замеченная, но пока еще недостаточно от-refлектированная, относительно новая стратегия, которая заключается в использовании 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 конфликтную форму) разрешения. Поэтому, например, переговоры только тогда плодотворны, когда они являются не замаскированной под временное согласие формой борьбы, а **позволяют вскрыть с помощью их участников те подлинные противоречия, которые, привели к столкновению.**

Мы нисколько не хотим умалить необходимости ведения переговоров по известным правилам, необходимость 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 процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения **всякий эффективный переговорный процесс это совместная исследовательская работа его участников.** Причем эта работа может иметь, и, мы думаем должна иметь, свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями 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. Советское радио, М.: 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. «Юнити», М.: 1999.
6. Дмитриев А.В. Конфликтология. «Гардарики», М.: 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. Ренесанс, М.:1992.

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 повышения конфликтной компетентности для педагогов и психологов школ и вузов в рамках группы проектов по гражданскому образованию. Основными задачами этих курсов мы считаем:

- 1) преодоление стереотипии негативного отношения к конфликту (преодоление страха перед конфликтом);
- 2) формирование основных навыков анализа 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 не столько предоставить учителю методы работы с детьми, сколько сработать на личностное и профессиональное развитие самого учителя. Мы исходим из допущения о том, что в области разрешения конфликтов важно не только многое знать и понимать, но и очевидно уметь.

Главные трудности и особый интерес представляет работа именно с 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-установку. Мы точно знаем, что в абсолютном большинстве случаев эта установка негативная.

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 взрослого, 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 проблематика вошла в состав изучаемой в педагогическом образовании, а курсы конфликтологии становятся такими же модными как и психотерапевтические. (см.: [1; 2; 3]). Однако большинство авторов, посвящающих свои работы этой проблеме в школе, основное внимание уделяют исключительно межличностным отношениям, возникающим по поводу образования 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 непременным участником особого конфликтного процесса. А в хороших случаях и конструктором и организатором учебных (образовательных) конфликтов.

Если мы всерьез признаем противоречивый характер процессов учения-обучения, то следует всерьез обсуждать именно конфликтную компетентность как базовую характеристику эффективной учебной и, шире – образовательной – коммуникации.

Противоречивый характер образовательных процессов обусловлен целым "букетом" противостоящих интересов, требующих согласований. Это и детско-взрослая событийность; и отношения в связи с оцениванием-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, 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, которое можно условно назвать естественными конфликтами, т.е. случающимися независимо от нас.

2. Наряду с ними мы можем специально конструировать (искусственно создавать) такие конфликты, в которых удерживаются учебные (образовательные) противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения учебных результатов и образовательных эффектов.

Теперь определимся, что мы, пока в самом общем виде, называем конфликтами.

Конфликт это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения.

Отсюда следует, что для педагогической конфликтной компетентности существуют два уровня:

- первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;
- второй предусматривает умения проектировать необходимые для достижения учебных результатов конфликты; конструировать их непосредственно в ситуациях учебного взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения 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 конфликтной компетентности.

Что входит в содержание конфликтной компетентности.

Полагая, что конфликтная компетентность является одной из важнейших характеристик педагогического профессионализма, мы рассматриваем ее как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных 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 удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.*

При проведении занятий с педагогами для повышения их конфликтной компетентности мы исходим из нескольких главных положений:

1. В современной конфликтологии общепризнанно, что переговоры являются одной из наиболее эффективных форм разрешения противоречий. Переговоры как распространенная жизненная реальность создают необходимость и важнейший контекст кооперации и сотрудничества. Содержание кооперации, задаваемой противоречиями: ребенок-взрослый; ученик-учитель; руководитель-подчиненный; учитель-родитель и т.п. может стать реальной основой школьных сообществ, ориентированных на высокое качество жизни.

2. Обучение будущих педагогов и переподготовка и повышение квалификации действующих в области разрешения конфликтов и ведения переговоров может происходить в условиях, когда участники получают позитивный опыт самостоятельного анализа конфликтных ситуаций, их проектирования и конструирования в учебных условиях.

Условия и работы с курсом

Курс выстроен как практикум, предназначенный для апробирования и последующей личной систематизации участниками навыков анализа конфликтных ситуаций, распознавания их разновидностей; навыков ведения переговоров для разрешения противоречий; навыков проектирования 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 сторона 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 которых появился опыт педагогической практики: практики проведения уроков, практики организации внеурочной жизни детей. Это могут быть экскурсии, походы, проекты совместной деятельности и т. п. Чем более богат педагогический опыт студента, тем более эффективным будет курс.

Какая подготовка необходима студентам для освоения программы курса?

В программе курса предполагается работа с описанием разных конфликтных ситуаций. Письменные оформление позволяет более жестко схватывать структурные и динамические характеристики конфликта и тем самым производить более очевидный учебный эффект. Интерпретация ситуаций в модельных представлениях о конфликте составляет значительную часть курса, она является значимой при поиске варианта решения конфликта, 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 такой способности и как правило закрепляет эгоцентрическую позицию в конфликте.

При обсуждении школьных конфликтных ситуаций важно понимать школу с одной стороны «изнутри», т.е. иметь опыт участия в жизни школы, а с другой стороны – важно понимать школу как организацию со специфической культурой, 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, 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. Российское педагогическое агентство. М.: 1995
2. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. Педагогический центр "Эксперимент". Рига - М.:1997
3. Лукашенко О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. Российское педагогическое агентство. М.: 1998
4. Фрумин И.Д. Тайны школы. Красноярск, 1998.

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.

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

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 состоит действие преподавателя и действие 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.

Таблица № 2. Методическая последовательность занятий.

Название шага	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
1.Ожидания	Соотнесение ожиданий, знакомство	Оформление ожиданий	Оформление ожиданий	Сформулированные ожидания и цели
2.Понятийный аппарат и схемы описания конфликта	Лекции, семинары, освоение базовых единиц описания и понимания феномена и проблемы	Предъявление теоретического материала, организация дискуссий по проблематике	Изучение теоретических подходов, участие в дискуссиях, занятие позиций	Овладение языком описания и анализа конфликтов
Анализ случаев:	Выделение структурных, сценарных и динамических характеристик конфликта	Содержание вопросов и процедуры	Интерпретация ситуации с точки зрения вопросов	Оформление общей схемы анализа
Введение представлений о моделях разрешения конфликта	Прояснение нормативных представлений о модели как о процессе	Сообщение о моделях	Прояснение представлений о моделях	Представление о трех базовых и четырех дополнительных моделях
.Особенности нового подхода к проблеме конфликта	Обсуждение преимуществ и ограничений конструктивно-продуктивного подхода	Предъявление специфических характеристик конструктивно-продуктивного подхода	Оценки и позиционное самоопределение относительно нового подхода, соотнесение с традицией	Расширение позиционного диапазона и представления о возможностях реализации конструктивных стратегий
Возможны вводные игровые процедуры из ч.3 Курса				
Игра «Переговоры в школе»: обнаружение стереотипов	Обнаружение стереотипов конфронтации	Организация игры и ее обсуждения	Игра и рефлексия	Оформление представлений о собственных стереотипах разрешения

конфронтации				конфликта
Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров Использование методического материала из ч.3 Курса	Различение представлений о процессах конфронтации и сотрудничества. Представление переговоров как технологии сотрудничества	Оформление признаков стереотипа конфронтации и противопоставление признакам сотрудничества. Введение представлений о технологии переговоров	Прояснение представлений, составление базы признаков о процессах конфронтации и сотрудничества. Уяснение представлений о технологии переговоров	Оформленные представления о технологии переговоров как процессе сотрудничества
	Проба технологических и организованных переговоров	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологических организованных переговоров	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество
Введение представлений о подготовке к переговорам Тренировка переговоров с подготовкой	Освоение формуляров подготовки	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение представлений о процессе подготовки	Оформление представлений о подготовке к переговорам
	Проба полного цикла переговорного процесса	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологических организованных переговоров и подготовки	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество, включая подготовку
Введение представлений об анализе переговоров Тренировка анализа переговоров через затруднения	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение схемы анализа через затруднение	Опыт применения схемы анализа
	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба схемы анализа	Опыт применения схемы анализа
Введение представлений об организации переговоров (посредничество) Тренировка организации переговоров	Прояснение особой роли посредника	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение основных задач посредника и техники его работы	Представление об основных задачах посредника и техниках его работы
	Проба процедур и техник посреднической работы в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба процедур и техник работы посредника	Опыт работы посредником

Использование материалов ч.3 Курса				
Обсуждение результатов практикума	Выделить эмоционально значимые результаты, изменения в представлениях и знаниях, изменения в поведении участников	Организация рефлексии	Рефлексия опыта работы на практикуме	Сформулированные результаты (индивидуальные и групповые)

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 навыкам общения и взаимодействия.

Процесс обсуждения ожиданий на практикуме желательно строить как первую пробу *переговоров* и в его итоге должно появиться явное или неявное соглашение о работе между преподавателем и студентами. Соглашение 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), оцениванию (как будет оцениваться работа) и нормам (каким нормам мы будем следовать в работе).

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]. Разумеется, и до нее были серьезные работы, так или иначе посвященные конфликту (см. например, К. фон Клаузевиц, 1834 [2]; Г.Гегель, 1840 [3]), но в книге Г.Зиммеля впервые предпринята попытка рассмотреть конфликт как системное и необходимое явление культуры в целом, а не как предмет отдельного 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.

... 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, противящимися 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. Бернанд, 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.]

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.Рапопорт, 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, индивид может либо удалиться из данного конфликтного окружения, либо, оставаясь 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-игровым 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 литературе 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 основания и, отсюда, существенно различающиеся языки описания, роднит достаточно ясно выраженное представление о конфликте:

- 1) как о явлении, случающемся с человеком (людьми), т.е. таком феномене, который происходит необходимо-неизбежно и несет на себе отпечаток негативизма;
- 2) как о явлении, имеющем однозначно линейный характер (предпочтение-отвергание, победа-поражение, выигрыш-проигрыш).

Не будет преувеличением заметить, что, несмотря на многочисленные 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 множестве попыток, отметим, что практически все исследователи обращают внимание на внешнюю – феноменальную и внутреннюю – не явную стороны конфликта; на его типологические характеристики, связанные с масштабом столкновения, особенностями участвующих сторон и их интересами; на динамические характеристики.

Мы специально хотим отметить, что самым важным в понимании и описаниях конфликта является его связь с тем противоречием, выразителем которого он, по сути дела, является. Собственно говоря, это обстоятельство является ведущим, поскольку назначение конфликта в том и состоит, чтобы так представить противоречие, чтобы привлечь именно те ресурсы и в том объеме и порядке, которые приведут к его (противоречия) разрешению.

Отсюда – уточнение данного нами ранее в самом общем виде рабочего определения:

Конфликт - это такая специальная организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия.

Источники

1. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Избранное. Т.1. Философия культуры. Юрист. М.: 1996.
2. Клаузевиц К. О войне. Госвоениздат. М.: 1934.
3. Гегель Г. Эстетика. Т.1. Искусство. М.: 1968.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. Высшая школа. М.: 1996.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. Питер. СПб. 2000.
6. Козер Л. Функции социального конфликта. Идея-пресс. М.: 2000.

7. Rapoport A. Conflict in Mak-Made enviroounment. Baltimore, 1974.
8. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. Сов. радио. М.: 1974.

1.2.СТРУКТУРНОЕ ОПИСАНИЕ КОНФЛИКТА

**И смирительная 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 уровневого строения?
3. Чем, кроме феноменальных характеристик отличаются внутренние и внешние конфликты?

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 операционально 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) основания столкновения, т.е. то противоречие, актуализация которого являет нам конфликт как феномен;
- 2) действительность столкновения, которая представляет собой взаимодействующие 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 актуализировавшегося 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: «...также 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]

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 внутреннего 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 образ характерен и весьма распространен. В связи с этим распространено и переживания "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 (интеракция), так и внутреннего - с собой (интраакция). Вместе с тем не любое взаимодействие можно квалифицировать как конфликтное. Все зависит от того, представляет ли какую-либо трудность его осуществление.

Если взаимодействие реализуется по известным схемам и с автоматизированным привлечением имеющегося ресурса, мы не фиксируем его конфликтный аспект. Он просто не нуждается во внимании, так как конфликт разрешается как бы сам собой. Точно также мы не фиксируем операциональный 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 характеристики и разницу в стоимости товара. Интересны изменения, которые происходят во взаимодействии, когда обнаруживается, что покупатель плохо 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 жестикуляцией и начинает говорить все громче и громче...

К о м м е н т а р и й. Понятно, что любая встреча внутренне противоречива, поскольку ее участники имеют разные позиционные и индивидуальные интересы. И чтобы привести к согласию этих интересов, встреча должна быть специально организована. Использование во время встречи определенного ресурса: общих правил торговли (для данного случая) и единого языка взаимодействия, делает встречу ненапряженной вследствие автоматизированного использования имеющихся адекватных ресурсов всеми участниками. В приведенном же примере один из участников не располагал согласованным ресурсом, что немедленно привело к напряжению и соответственно обнаружению 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 представлено 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 взаимодействие становится "видимым" и требует на себе специального сосредоточения. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия обычно и называют конфликтом.

Неправомерность отождествления конфликта исключительно с отягчающими взаимодействием характеристиками подчеркивал Л.Козер, который 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", современное поколение социологов заменило анализ конфликта изучением "напряженностей", "трений" и психологической дезадаптации" [5, с.40].

Значит, независимо от качественных характеристик структуру конфликта составляют внутренние и/или внешние действия, образующие единство взаимодействия.

Отсюда **КОНФЛИКТ** - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной 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 школы наши ученики.

"...Самую большую трудность в настоящее время для меня представляет выбор 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...

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 материальной и моральной поддержки и туманные перспективы. Актерская судьба непредсказуема, а быть просто провинциальной певицей в местной филармонии – не очень привлекательно.

Если действовать по п.2 – это спокойствие близких, материальное благополучие, 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 принципиально не отличаются, но во внешнем конфликте действия, образующие единство взаимодействия буквально принадлежат разным персонам или группам, реализующим совокупное действие. Здесь важно обратить внимание на то обстоятельство, что внешние взаимодействия всегда имеют одновременно и внутренний план и, следовательно, структуры таких конфликтов 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 мокасин безропотно подчинившемуся моему вкусовому деспотизму пареньку; мог дарить парфюмерный набор, снабжая подарок идиотскими гигиеническими комментариями; снимать дешевые самодельные перстни с пальцев, проверять наличие носовых платков в карманах, придирчиво осматривать выбритый 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 очередь, 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, необходимо потребностно-мотивационное основание. Поэтому **в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий.** Например, отец и двенадцатилетняя дочь обсуждают степень ее самостоятельности, и при этом, разумеется, исходят из существенно различающихся картин подросткового возраста. Без реконструкции этих картин структура данного частного конфликта будет, безусловно, ущербной.

В современных учебных пособиях по конфликтологии структуру конфликта предлагают понимать *"как совокупность устойчивых связей конфликта, обеспечивающих его целостность, тождественность самому себе, отличие от других явлений социальной жизни, без которых он не может существовать как динамически взаимосвязанная целостная система и процесс"*. [7, с.230].

Мы полагаем, что структурой, конечно же, определяется связность элементов строения явления в целом. 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 "сборка" образует целостную системную картину.

Источники

1. Хасан Б.И. К разработке прикладной психологии конфликта// Методологические проблемы оснований науки. Наукова думка. Киев, 1986.
2. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию конфликта. Радио и связь. М.: 1989.
3. Лефевр В.А. Формула человека. Контурсы фундаментальной психологии. Прогресс. М.: 1991.
4. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. Речь. СПб.: 2000.
5. Козер Л. Функции социального конфликта. Идея-пресс. М.: 2000.
6. Берштейн А. Оставайтесь после уроков. АО "Акрон" М.:1997.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. "ЮНИТИ" М.: 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?

Конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения 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 функция конфликта в том и состоит, чтобы через него представлялась возможность 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 *«обеспечение единства столкнувшихся сил (действий) в их стремлении к преодолению "любого дуализма, даже если оно достигается ценой уничтожения одного из участников взаимодействия»* [Зиммель, 1956]. Однако позитивная функция довольно скоро отошла на второй план, а то и вовсе перестала замечаться, несмотря на постоянные напоминания наиболее последовательных и щепетильных исследователей.

Ведущее место в функциональном подходе заняла разрушительная, деструктивная функция конфликта, как в изучении социальных конфликтов, 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 (курсив наш Б.Х., П.С.) [2, с. 60].

В общем плане возможность конфликта выступать в конструктивной функции обычно связывается с тем, что конфликт предотвращает "застой" 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 *воспитывания* как стремления учителей навязать свои нормы и способы поведения школьником, 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.

К о м м е н т а р и й. 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, общества и т.д.; или деструктивный, выполняющий функцию разрушительную, вредную, приводящий к появлению невротической симптоматики, к**

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. Гардарики. М.: 2000.
2. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. Педагогический центр "Эксперимент". Рига-СПб, 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. МГУ. М.: 1984.

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 составляющего 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 3-партой в первом ряду. Понимаю, что сейчас это маленькое локальное происшествие станет 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 действия к конфликтной, т.е. обусловленной возникшей помехой. Такая переорганизация предполагает еще один процесс – объективации новых условий и собственно помехи для ее преодоления.

Мне важно понять, что случилось за третьей партой в первом ряду. Это важно потому, что иначе вряд ли удастся эффективно восстановить ту замечательную 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 – *конфликтование* 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.**

П р и м е ч а н и е. 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

1. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. Тривола. М.: 1994.

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 самой 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 придерживаться представления о ситуации, введенного Г. Гегелем.

«Сами по себе взятые, такие обстоятельства не представляют интереса и получают значение лишь в их связи с человеком, посредством самосознания которого содержание этих духовных сил 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 осуществления внутренних духовных потребностей, целей, умонстроений и вообще определенного характера индивидуальных воплощений. В этом своем качестве определенные обстоятельства и состояния образуют *ситуацию*, которая составляет более специальную предпосылку подлинного самопроявления и деятельности всего того, что во всеобщем состоянии мира заключено еще в неразвитом виде.

...В общем ситуация представляет собой состояние, которое приобрело *частный характер* и стало *определенным*».

[1, с. 207-208]

Итак, согласно Г. Гегелю, функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера. Это значит, что никаких объективных ситуаций не бывает. Всякий раз мы имеем дело с чьей-то ситуацией или, что, точнее – с субъективным описанием действительности.

Теперь можно спросить: в какие моменты и для чего возникает необходимость описания действительности, т.е. представленности этой действительности в ее частной определенности себе или другим людям? По-видимому, такая необходимость появляется при возникновении затруднений, препятствий. Отсюда, само понятие ситуации содержит в себе указание на затруднение.

Это такое описание обстоятельств, которое позволяет «увидеть» затруднение в его определенности и детализированном виде.

Для того чтобы описать ситуацию необходимо, прежде всего, выделить 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 задать границу ситуации. Иными словами, установить, что связано с возникшим 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, которое интерпретируется субъектом ситуации как столкновение деятельностей во внутреннем или во внешнем плане. Собственно ситуация получает статус конфликтной, если ее ядро образует затруднение, связанное со столкновением. Причем для образования конфликтной ситуации совсем не важны некоторые объективные обстоятельства, достаточно такой субъективной интерпретации.

Это означает, что в межличностных отношениях возможно для одного 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 другой стороны; для другой же стороны такой действительности (взаимодействия) 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, интерпретируемой уже другой стороной как конфликтная.

Понятно, что в этом случае у сторон будут весьма различающиеся по содержанию ситуации, носящие конфликтный характер и внешне имеющие вид якобы общей конфликтной ситуации.

Поэтому для описания конфликтной ситуации и ее последующего анализа и переоформления в задачу, необходимо представление и других элементов. К ним следует отнести:

1. Представления о материале конфликта, т.е. то, что требует преобразования: статус, условия деятельности, способы действий, самооценки 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 являются временные характеристики.

Конфликтная ситуация может интерпретироваться:

- как уже существующая действительность, как событие, разворачивающееся одновременно с его восприятием и описанием;
- как прошедшее событие;
- как предстоящее событие.

В первом случае трудность описания состоит в том, что в "живом" действии весьма высока степень неопределенности и не все параметры ситуации могут быть достаточно подробно и качественно описаны.

Во втором – завершенность ситуации позволяет включить в описание не только объективированные параметры, такую своеобразную фактологию, 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) продолжения события.

В третьем – конфликтная ситуация описывается как возможная исходя из так называемой *конфликтогенной* ситуации, т.е. ситуации, содержащей предпосылки будущего конфликта. Более всего такими предпосылками являются стереотипные установки. Особенная роль принадлежит здесь ролевым стереотипам. Например, ожидание агрессивной санкционирующей реакции учителя в ответ на невнимание на уроке или на невыполненное домашнее задание провоцирует защитное упреждающее поведение, которое, в свою очередь, расценивается учителем как агрессивное. Наличие конфликтогенной ситуации не предполагает однозначно развития ее в конфликтную ситуацию. Если же последовательность развития событий именно такая, то следует иметь в виду при анализе конфликтогенной ситуации, что функциональные характеристики и интенсивность конфликтной ситуации также не предопределены однозначно характеристиками конфликтогенной ситуации. Собственно назначение аналитической работы в данном случае состоит в том, чтобы управлять динамикой развития конфликта, учитывая предпосылки и стереотипы и, ориентируясь на продуктивные характеристики конфликта.

Появление в 8-м "В" нового учителя физики, довольно молодого и подчеркнуто веселого (как потом говорили ученики: "специально веселого") человека вызвало оживленное любопытство и ряд проверочных действий. Урок попытались заменить растянутой процедурой знакомства. Большинство вопросов касалось критериев оценок. Пытались понять: "строгий – не строгий?" Выясняли, будет ли "стучать" родителям и начальству. На перемене выяснилось, что новый учитель не верит в успешность по физике девочек. Значит, - решила девичья часть класса – справедливых оценок не дождешься.

После контрольной по итогам четверти в Сенат гимназии поступило апелляционное заявление о несправедливом оценивании. На предварительном обсуждении с заявителями оснований их претензии было выяснено, что множество факторов в поведении педагога интерпретируется как "пренебрежительное, насмешливое, придирчивое отношение именно к девочкам". Педагог же вообще не заметил возникшего напряжения в отношениях.

Комментарий. Здесь представлены и асимметричность (односторонняя интерпретация) и конфликтогенность, которые вместе

создали определенные условия для конфликтной ситуации "открытой" для построения по конструктивному или деструктивному сценарию.

В большинстве современных учебников по конфликтологии принято считать конфликтной ситуацией такую совокупность обстоятельств, которая содержит предпосылки конфликта, т.е. предлагается различать конфликтную ситуацию и конфликт как самостоятельные стадии общего процесса (см.: например,[2]).

Разумеется, конфликт как процесс, имеющий дискретные характеристики, предполагает начало и конец. При этом началом конфликта, по определению, следует считать момент реорганизации действий и приобретение ими конфликтного характера. Это то, что Ф.М.Бородкин и Т.М.Коряк 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 конфликтной ситуации не представлена действительность состоявшегося единства, а лишь его основа 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 (деятельность) в направлении тщательного выяснения и оформления представленного в конфликте противоречия или окажется направленным на подавление ресурсов другой стороны; какова будет интенсивность взаимодействия и произойдет ли эскалация напряжения – все эти перспективы тесно связаны с так называемым "Prima acta" – первым конфликтным действием.(Определение характеристик Prima acta см. в 3-й части данного пособия).

С момента получения взаимодействием статуса конфликта можно выделить определенную стадиальность в его динамике:

- 1.Выбор стратегии, структурирующей ход взаимодействия в конфликтной ситуации.
- 2.Выбор способов действий в рамках общей стратегии.

Длительность конфликта определяется, прежде всего, наличием ресурсов его участников для оформления и разрешения представленного в конфликте противоречия. Кроме того, с точки зрения Л.Козера, есть ряд связанных между собой переменных, также существенным образом определяющих длительность конфликта. Это такие показатели, как ясность целей, степень согласия по поводу смысла победы или поражения, способность понять, чего стоит победа. С этими факторами связаны и другие переменные, в частности вызванные конфликтом эмоции, степень реалистичности конфликта, мера поляризации, степень обладания властью.[Л.Козер, 2000].

Моментом окончания конфликта можно считать появление автономной 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 перейти во внутренний план участника или участников, изменить конкретную форму организации, сменить материал и т. п., а затем развернуться и продолжиться 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 многочисленные компромиссы, достижение которых может быть продуктивной тактикой в регулировании учебных отношений.

Напряжение возникло в тот момент, когда встал вопрос о готовности творческой работы к защите.

Елена Григорьевна была возмущена и смущена одновременно.

- Володя, ну сколько можно было тебе напоминать? А ведь это твоя собственная 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 выполню, это же мне грозит неаттестация?
- Нет, это не только твоя проблема, мне тоже придется отвечать за невыполненные обязательства. Это ведь под моим научным руководством твоя творческая работа. А кроме того, у меня как у классного наставника есть обязанности.
- 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. Творчество – Вы же сами говорили – это свободная деятельность.
- Ну ты даешь! Вот уж где твои творческие способности выразились! Все. Хватит 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 представленным для его разрешения или стороны не обладают достаточными и соответствующими ресурсами.

Итак, мы будем различать: прекращение конфликтного взаимодействия и разрешение конфликта как разрешение, представленного в нем противоречия.

Источники

1. Гегель Г. Эстетика.: Искусство. М.: 1968. Т. 1.
2. Дмитриев А.В. Конфликтология. М.: 2000.
3. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Наука. Новосибирск, 1989.

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 анализе конфликта? Почему?
2. Какое значение имеет различие «статусов» участников?
3. Какова природа иллюзий участников и как они сказываются на переживании 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, препятствующей стороной?". Такое начало анализа также как и агрессивное начало конфликта, вряд ли способствует получению качественных результатов, 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 разрешение конфликта. Именно они есть основной фактор качественных характеристик взаимодействия.

Прежде всего, следует различать употребление таких понятий как **стороны** и **участники** конфликта. Понятно, что далеко не все, кто, так или иначе, вовлечен в конфликт, являются его непосредственными и прямыми 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 неудачный, с ее точки зрения, ответ ученицы, с сарказмом заметила, что на занятия макияжем она, по-видимому, тратит существенно больше времени, чем на учебные занятия. Совершенно неожиданно для учительницы, ученица расплакалась и выбежала из класса.

После перемены, на втором уроке, на все вопросы учителя класс отвечал молчанием. Стало ясно, что это согласованная коллективная реакция на этическую 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, позволила 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.

Таковыми агентами – актерами оказались втянутые в конфликт 10-классники, которые своими согласованными действиями поддерживали 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 действующих, 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 исхода-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 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, возникшие 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 подинстанции личности, занимающие внутренне противоречивые позиции.

Интересная дискуссия развернулась в группе мальчиков из 7-го класса, решавших задачу на сообразительность. По условиям эксперимента, в котором согласились принимать участи 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, и им стоило труда отвергнуть помощь, но тот факт, что помощи попросили другие участники группы «помог» им удержаться от соблазна. Отвечая на вопрос, почему это оказалось для них важным, ребята сказали, что дело не столько в количестве очков за самостоятельное решение, сколько в чувстве самоудовлетворения от того, что удалось решить задачу самостоятельно.

Комментарий. Здесь налицо противоречие двух групп интересов фактически одного коллективного субъекта. Один интерес связан с преодолением разрыва в содержании предложенной задачи, т.е. открытием способа ее решения. Учитывая некоторое ограничение во времени и определенную нетерпеливость участников, этот интерес обладал довольно сильной энергией. Ему противостоит другой интерес, связанный с самооценкой. Ведь если воспользоваться подсказкой то самооценка будет несколько ниже, чем при самостоятельном, 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 наоборот – различные цели могут преследоваться при общем интересе. Важно при анализе конфликтной ситуации отдавать преимущества не противопоставлению интересов и целей, а их сопоставлению.

В надличностных конфликтах, непосредственные участники которых обычно выступают лишь как агенты конфликтующих сторон, действительные интересы вошедших в противоречие систем могут в какой-то мере воплощаться в деятельности их представителей. Адекватность такого рода воплощения и, соответственно субъектность участника зависит от его позиционного уровня, но всегда представляет собой лишь относительную величину.

Вряд ли можно назвать такого конкретного субъекта (субъектов) который в межпоколенном конфликте представлял собой абсолютное воплощение одной из конфликтующих сторон. Несмотря на то, что каждое столкновение взрослости и детства в определенной мере является частным случаем возрастного противоречия, оно вместе с тем, определяется вполне конкретными личностными и индивидуальными характеристиками непосредственных участников. Но только учет и личностного и надличностного уровня такого рода конфликтов дает шансы на их продуктивное разрешение.

Важно обратить внимание на то, что сам процесс оформления интересов и целей сторон протекает в условиях переживания конфликтной или конфликтогенной ситуации.

Каждый конкретный случай переживания конфликта (предстоящего, текущего или прошедшего) определяется двумя факторами: социальными установками, сформированными в культурной традиции и индивидуальными психоэнергетическими затратами, зависящими от имеющихся ресурсов.

Социальные установки тесно связаны с культурной традицией конфликтобоязни и поэтому отношение к конфликту, даже с учетом того положительного поворота, который начался в сороковых годах, все-таки до сих пор остается умеренно враждебным. Это обстоятельство связано, прежде всего, с особым сочетанием внутреннего и внешнего конфликтов. За любым отношением в системе "Я-Ты" (см.: [3]) в рефлексивной или нерефлексивной интерпретации стоит отношение "Я - другое Я", т.е. всякая помеха в собственной деятельности, в удовлетворении потребности провоцирует нарушение внутренней целостности личности, порождая сложную конфликтную систему. Следовательно, *мы никогда не имеем дело с моно-конфликтом. Столкновение внутренних инстанций для своего разрешения и возвращения, достижения целостности стремится к овнешнению, 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 частично солидаризироваться с "Ты". **Так внешний конфликт находит выражение 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 о уже прошедших конфликтных ситуациях. По содержанию рассказа и его динамике можно наблюдать как внешнее столкновение, 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 продолжает прошлый, который реализовался не совсем удачно.

Во время одного из тренингов, направленных на формирование навыков самоутверждения и социальной компетентности, мы обратили внимание на то, что тренер довольно часто обращалась с призывом к участникам: «А сейчас 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 одновременно «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 случае 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 практическим термином "исцеление", а от него "целитель" - врачеватель. Отсюда: врачевать, исцелять, т.е. возвращать целостность, избавлять от рассогласования. Это означает, что для обыденного сознания конфликт и болезнь - понятия тождественные. Стоит ли удивляться стойкости конфликтофобии? Ею пронизаны практически все психотехнические ориентации в работе с конфликтом. Это отражается, прежде всего, в тех культивируемых стратегиях, которые реализуются в политике, управлении, образовании, медицине. Во всех этих сферах более всего распространены: профилактика, превенция, терапия. Иными словами: "по возможности не допустить"; "если уж случился - остановить"; "после того - утешить, помочь пережить, минимизировать вредные последствия".

Самой распространенной установкой-иллюзией является представление о победе над противоположной стороной как об удачном разрешении конфликта. Установка на выигрыш и соответствующий подход к анализу конфликтной ситуации, провоцирует идеи ресурсного усиления одной из сторон и, соответственно переживания недостаточности ресурсов для реализации выигрышной стратегии. Таким образом ситуация переживается с самого начала как противостояние и противопоставление ресурсных возможностей.

Фиксации на такого рода переживаниях абсолютно бесперспективны с точки зрения разрешения представленных в конфликте противоречий. Более того, трудности как атрибут любого конфликта практически всегда вызывают к жизни такие психические явления, которые можно свести к трем известным современной психологии критическим жизненным ситуациям. Это: **стресс, фрустрация, кризис.**

Обилие литературы, посвященной вопросам стресса, позволяет остановиться только на его психологическом аспекте. Если обсуждать стрессовую ситуацию как *переживание своеобразной растерянности - незнания, каким образом реагировать на внезапный интенсивный и значимый раздражитель*, - то столкновение с другим действием - безусловно стрессогенно. 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 существенной содержательной детерминантой процесса разрешения конфликта. Последнее связано с особенностями переживания самого стресса, мобилизующего или демобилизующего ресурсы психики на овладение ситуацией.

Фрустрация атрибутивный спутник и одновременно генератор конфликтности. Сам факт *обнаружения другого действия как помехи или взаимоисключенности, несовместимости действий при их одновременной и равносильной желательности*, можно рассматривать как собственно механизм 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 возникает как следствие противоречия личных желаний человека и ограничений и запретов, налагаемых обществом... Вследствие интернализации социальных стандартов по мере взросления человека этот к о н ф л и к т становится внутренним. Таким образом, возникающее противоречие и испытываемое чувство фрустрации наилучшим образом может быть изучено "внутри" индивида, равно как и его следствия и психические процессы, направленные на его преодоление" [5, с.69].

Вместе с тем, очевидно, что не всякая фрустрация по механизму тождественна конфликту. В тех случаях, когда фрустратором является не другое действие, а физическое препятствие или не субъективируемые обстоятельства, фрустрацию можно рассматривать как возможную причину - генератор внутреннего конфликта, возникающего между двумя подинстанциями "Я" по поводу способа преодоления препятствия или его адекватного 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 отвергание-запрет (фрустрация-2).

Наиболее сложным является отношение конфликта и кризиса. Термин кризис пришел из медицины и, несмотря на его употребление в различных модальностях (см., например, [6]) всякий раз означает, по существу, *фиксированное в переживании и действии несоответствие или недостаточность имеющегося ресурса для новой ситуации*. Нелокальный характер такого переживания, т.е. несоответствие интеллектуального, социального, конституционального и других видов ресурса во многих жизненных сферах обсуждается в психологии как возрастные этапные характеристики (Л.С.Выготский, Э.Эриксон, Д.Б.Эльконин, В.И.Слободчиков, К.Н.Поливанова). Обычно кризисный период в возрастной динамике описывается как деструктивный благодаря его конфликтной насыщенности (см., например, [7]).

Таким образом, кризис как переходное возрастное явление собственно и представляет собой смену периода разрешаемых конфликтов (и потому незаметных) периодом неразрешаемых. Иными словами, кризис являет себя как невозможность, отсутствие средств для продуктивного конфликтования (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 деструктивно и конструктивно конфликтными областями указывает на границы кризисных областей. Значит, анализ конфликтных систем в кризисные периоды и реализация продуктивных стратегий в разрешении конфликтов есть одновременно и путь продуктивного выхода из кризиса.

Итак, для полноты качественного описания необходима такая психологическая сторона феномена конфликта, как переживания конфликтующих сторон или целостное переживание носителя внутриличностного конфликта. От этого переживания (переживаний) в значительной мере зависит интенсивность конфликтных действий.

Обсуждение типов конфликтных переживаний можно, согласно концепции Ф.Е.Василока [8], представить в двух крайних вариантах:

1. претерпевающий с эксцессами спонтанного реагирования;
2. творческий, содержащий компоненты рефлексивного управления.

Разумеется, каждый из этих вариантов содержит множество индивидуализированных образцов поведения, зависящих, прежде всего от личного 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 достижения (тотальная фрустрация) до кардинального изменения направленности действия и сосредоточения на конфликтном источнике (аффектоподобная конфликтность).

Источники

1. Основы конфликтологии. Под ред. В.Н. Кудрявцева. Юристъ. М.: 1997.

2. Фролов С.Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. Юристъ. М.: 1997.
3. Бубер М. Я и Ты. Высш. шк. М.: 1993
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психологической диагностике. Наукова думка. Киев, 1989.
5. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита.// Вопросы психологии 1991. № 6.
6. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. Педагогика. М.: 1991.
7. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии, 1994. № 1.
8. Василюк ф.Е. Психология переживания. МГУ. М.: 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.

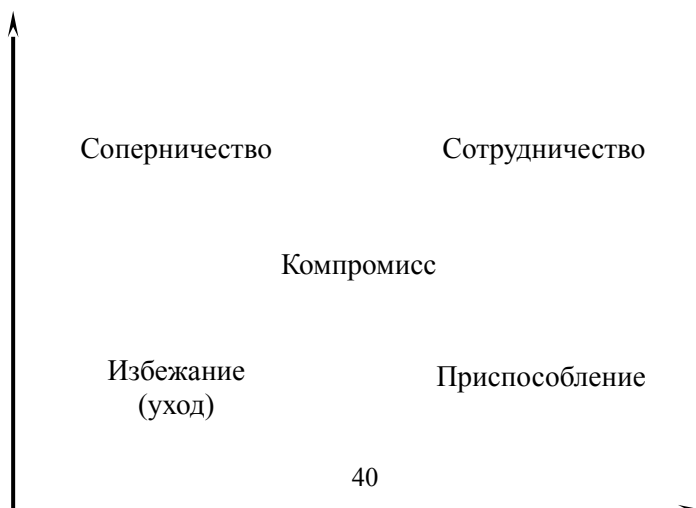
1. Что является критериями стратегического и тактического поведения?
2. Что определяет выбор подхода для работы с конфликтом?
3. Чем отличается работа с конфликтом от работы в конфликте?
4. В чем специфичность посреднической позиции?
5. В каких ситуациях уместна конструктивная стратегия и каковы условия 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 разрешению противоречия, актуализировавшегося в конкретном взаимодействии

Наиболее распространенным представлением обсуждаемом как стратегии поведения в конфликте является модель К. Томаса, согласно которой конфликтное поведение выстраивается в пространстве, заданном системе 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 **избежания (ухода)**; максимальная по вертикальной оси образует **соперничество**; по горизонтальной – **приспособление**; сочетание максимальной заинтересованности по обеим осям обеспечивает **сотрудничество**; и срединное положение соответствует **компромиссу** (см.: рисунок).



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, к 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 представленных 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 *разрешанию*, 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 детерминант «разрешения». Необходимо признать, что описываются *возможные установки участника на процессуальное регулирование 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 сотрудничестве, 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, озабоченными 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 прошедшем, 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 изменению в своем фактическом материале не подлежащего. 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 после конфликтный, 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 посредничество ни в коем случае не претендует на стратегию разрешения конфликта. Эта работа направлена на организацию процесса, ведущего к разрешению; процесса для которого неприемлемыми являются насильственные действия.

Особенности посредничества требуют специального обсуждения этой позиции как принципиально самостоятельной, ни в коем случае не солидаризирующейся и уж тем более не идентифицирующейся ни с одним из прямых и непосредственных участников конфликта.

Главная цель посредника нормальный (максимально возможно хороший) обмен преимущественно вербальными действиями участников, образно говоря, сделать так, чтобы участники друг друга слушали и слышали посредством того, кто посередине (между ними). Таким образом, предметом собственности в конфликте для посредника, в отличие от участника, является не материал конфликта, а формальная сторона взаимодействия, т.е. его организованность. Отсюда и специфическая деятельность, направленная на оформление-переоформление (или дооформление, разоформление) действий сторон, для создания атмосферы позитивного внимания, которое в свою очередь является условием возможного разрешения.

Содержимое (материал) конфликта развивается самими конфликтующими 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 противоречия и форму его удержания, которая вполне может в сознании участников трансформироваться в самостоятельный (часто замещающий действительный) предмет конфликта.

В анализе одной конфликтной ситуации было обнаружено, что острое противодействие со стороны ученицы было продемонстрировано в ответ на попытки учительницы выяснить причины невыполнения домашнего задания.

Ученица считала, что учитель не вправе вмешиваться в ее семейные отношения. И на этом основании отказывалась обсуждать вообще все обстоятельства, связанные с домашним заданием.

У учительницы и в мыслях не было каким-либо образом вмешиваться в отношения ученицы и ее родителей, но форма/ в которой было начато обсуждение 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 переходу 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 участника (идентификация или солидаризация с одной из сторон) и начинает работать в ее (сторон) пользу, но не выступает в реальных отношениях, а работает как бы за кулисами событий, являясь "режиссером", манипулирующим "актером" - участником.

Буквально это выглядит, как советы о том, как следует поступить в каком-либо конкретном случае. Причем совет авторитетного лица, в силу своего положения и компетентности как бы берущего на себя ответственность за последствия. Это последнее обстоятельство часто является определяющим в 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 клиентцентрированную 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 прямо такая должность «детский адвокат», в обязанности которого входит защита прав детей и представительство от их имени в школьной администрации. Нечто подобное появляется 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 предполагал наличие 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 неперенный результат, но является его условием.

Для осуществления **КОНСТРУКТИВНО-РАЗРЕШАЮЩЕЙ** стратегии конфликт следует рассматривать во временном континууме от будущего к настоящему.

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 "со-против-ление" 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 образовательным 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, завершенном; 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.

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. Педагогический центр "Эксперимент". СПб – Рига, 1998.
2. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. Теория и практика детского психоанализа. Т.1. Апрель пресс. М.: 1999.
3. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Соч. Т.3. "Смысл". М.: 1997.
4. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. М.: Наука, 1990.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. Питер. СПб. 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. Прогресс. М.:1994.
8. Ftlley A. Resolution of conflikt, Etiks good Lozer\\ Conflikt and Human interaction, USA Kengal\\Hunt pablesing company, 1979
9. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. Прогресс. М.: 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, "поглощающей" всю совокупность взаимодействия как имеющего некоторую интегральную причину и соответствующие перспективы общие для всех участников в содержательном контексте. Иными словами, если рассматривать конфликт как сложную искусственно-техническую конструкцию, предназначенную для достижения целей развития, необходимо занимать позицию не внутри, а как бы над конфликтным взаимодействием; 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 развития.

Конструктивно-разрешающая стратегия не ограничивается психотехнической провокацией конфликта. Конфликтная конструкция должна представлять собой психотехнически обеспеченный *завершенный проект конфликта: от инициирования столкновения при актуализировавшемся противоречии, через удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле, до приобретения ситуацией такого качества, которое отвечало бы требованию снятия исходного противоречия за счет появления и реализации новых ресурсов.*

Что значит удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле?

Это – анализ разрыва; инвентаризация ресурсов сторон; сопоставление целевых установок, способов и характера реализации действий; выбор оптимального для разрешения противоречия сочетания или обращение за недостающим ресурсом; соотнесение нового действия и вызвавшего конфликт противоречия.

То есть это не борьба за победу над другой стороной, а решение вызвавшей столкновение задачи.

Сложность реализации подобной программы связана с тем, что предмет конфликта, даже при однородном материале, может быть очень различным.

Предметная несогласованность во взаимодействиях – первое по рангу обстоятельство, приводящее к непродуктивному разворачиванию конфликта, 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 самообвинений в никчемности), порождает конфликты, требующие специальных преобразований в формальных характеристиках и в материале для приведения их в разрешимый вид.

Если этого не происходит, в результате подобного конфликтования обычно наблюдается либо эскалация конфликтного напряжения с деструктивными последствиями для сторон, либо псевдо-решение за счет кажущегося успеха, но непременно с последующим возобновлением столкновений, 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 выполнения серии контрольных заданий. При этом им же был задан критерий образования групп.

Через некоторое время учитель заметил, что в двух группах вместо того, чтобы решать задачи внутригруппового распределения функций и начала работы 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 одновременно как минимум два направления во взаимодействиях. С одной стороны – необходимость действовать совместно для решения учебно-предметной задачи, с другой – урегулировать неважно сложившиеся до этого межличностные отношения. Второй процесс начал разворачиваться на материале первого 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 *н о р м а л ь н о г о* разрешения. Поскольку взаимодействие в своей первой фазе интерпретируется не в образе "Я-Ты" отношений, т.е. отношений, учитывающих интересы другого, требующих организации совместного согласованного действия, оно оборачивается в развитии своей неясно трудной стороной. Не спрогнозированное 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 действительности - 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 может быть разрешен не как "победа-выигрыш" одной из сторон, а как снимающий противоречие 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 формочек, 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 помнить, 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 сценарии взаимодействия включают *совместное оформление каждой из конфликтующих позиций по очереди*, а также способы "удержания" конфликтного взаимодействия в русле разрешения и со-противления (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 разрешению конфликтов.

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 конфликтообразующими?
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 появление самостоятельности и ответственности. Молодое поколение, также 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 формальная 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 учащийся, 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.

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 содержимое).

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, также как и работа с любым учебным или не учебным 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 прямо непосредственно не представлен (латентное содержимое) 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 дополнительная аргументация в пользу или против факта принадлежности.

В школьной действительности подобная ситуация может выглядеть как погоня 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 конфликтной 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) **РАЗРЫВНОСТЬ 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 образом восстановить целостность (непрерывность) предметного материала?" Здесь сталкиваются, с одной стороны, образ инерционного действия, реализующегося по образцу без учета внешней разрывности, с

другой стороны, как контр-акт - образ действия, останавливающего инерцию и имеющего своим предметом разрыв. Конфликт разворачивается как внутренний и представляет собой с содержательной стороны преодоление "сопротивления материала" за счет мобилизации, отыскания, создания ресурса, с помощью которого ликвидируется разрыв и восстанавливается целостность образа или непрерывность движения. В конфликте участвуют потенциально равные подинстанции "Я", чье столкновение определяется априорной ценностью предметной компетенции.

Точным образцом такого типа ситуаций является учебная задача.

В том случае, 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 решающего 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 достижение, получить эффект учебности.

4. Материалом конфликта является ЧУВСТВО САМОЦЕННОСТИ. Конфликтная ситуация возникает как реакция на каким-то образом спровоцированный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу. В качестве контр-акта выступает психозащитное действие, сопротивляющееся ухудшению самоотношения. Конфликт разворачивается как внутренний, в котором участвуют подинстанции "Я". Одна из них, действующая на снижение и реализующая упрек в неудаче, ориентирована на идеальный образ «Я», а другая, защищающаяся, обращена к опыту «Я» и стремится к сохранению сложившегося образа. Характер внутреннего взаимодействия определяется возможностями "Я" к сохранению самооценки путем отрицания негативных характеристик, дискредитации 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 ожидал. Расхождение между прогнозируемой и реальной оценкой приобретают характеристики внутреннего конфликта, если принятое учителем решение не вызывает сомнения в справедливости. Появляются одновременно две оценки: желаемая и реальная. Переживается ситуация: «я не смог (не смогла), значит, 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. Конфликтная ситуация также как и при 4-м факторе возникает как последствие какой-либо неуспешности, недостижения предполагаемого результата, либо как предвосхищение такого недостижения. Однако здесь стороны – участники расположены как бы по вертикали, поскольку одна из сторон выступает от имени «Сверх-Я». В конфликте сталкиваются действия: направленные на реализацию ответственности (исполнение самосанкционирования – назначение себе наказания и его претерпевания) и на избегание санкции. Конфликт разворачивается как внутренний с участием подинстанций "Я", располагающих потенциально неравным ресурсом, так как одна инстанция, реализующая ответственность, оперирует интериоризированной социальной нормативностью, другая обращена к либидозной энергии. Характер взаимодействия определяется как "выбор-отвергание" достаточной санкции из имеющегося диапазона, соответствующей переживаемому чувству вины.

Этот тип представляет собой конфликтный характер переживания собственной вины за неудачу, не действие, неумение. Собственно конфликт представляет собой с одной стороны признание вины (не важно есть ли ее объективные предпосылки) и стремление понести за это наказание, адекватное степени вины; с другой попытки защититься от самонаказания через поиск смягчающих обстоятельств. Здесь представлены не попытки вообще оправдаться перед собой, но «уж очень не хочется исполнять наказание». Такого типа внутриличностные конфликты проявляются в отгороженном поведении

(ребенок наказывает себя одиночеством); в принятии статуса «я плохой», «я не сумею», «я слабее других» и т.д.

Пятифакторная модель конфликта

Элементы содержания Материал конфликта	Детерминанты конфликтной ситуации	Форма взаимодействия	Содержание конфликтных действий
1. Статус в иерархизированной системе отношений	а) угроза сложившемуся статусу; б) помеха в формировании статуса	внешняя, межличностная	а) защита статуса; б) доказывание статуса
2. Идентичность, принадлежность	отвержение, дискриминация, усомнение, дифференциация	внешняя, межличностная	реализация идентификационных признаков или апелляция к соответствующим признакам
3. Разрывность во внешнем предметном материале	задача на восстановление целостности	внутренняя, направленная на преодоление сопротивления материала	отыскание или создание ресурса для решения задачи
4. Чувство самооценности	самозащита в ситуациях неудачи, сопротивление ухудшению самооценки	внутренняя, направленная на защиту самооценки	мобилизация защитных ресурсов
5. Чувство вины, ответственность	переживание недостижения как актуального или ожидаемого	внутренняя, направленная на самосанкционирование	поиск адекватной переживаемому чувству вины санкции (самонаказания)

Исследования конфликтной феноменологии показывают, что реально в конфликтной деятельности встречается попеременное доминирование одного из приведенных факторов при одновременном периферическом действии 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. образовательную неэффективность.

Вместе с тем, в специфических ситуациях учения-обучения фактор "3" приобретает преимущественное значение и его доминирование становится желательным.

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 конфликтной?
2. Какие характеристики психолого-педагогического подхода Эльконина-Давыдова определяют его продуктивно конфликтный характер?
3. Есть ли какие-нибудь основания рассчитывать на возможность применения детьми в школьных условиях и в учебных занятиях продуктивных 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 операций, прямо отмечал, что усвоение ребенком культурных форм обращения с предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный характер, «всегда происходит столкновение его (ребенка) арифметики и арифметики взрослых» [2, с. 202]. Разрешение этого конфликта является тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. (там же стр. 215).

Ж. Пиаже также указывал на противоречивость, конфликтность развития. Основа умения рассуждать логично для Ж.Пиаже лежит (в генетическом плане) в отношениях «одновременной дифференциации и реципрокности, т.е. в отношениях дифференцированных и связанных между собой различных точек зрения на один предмет [3]. Дифференцированность его и alter является предпосылкой и основанием возможности установления таких отношений.

Теория и технологии развивающего обучения (Эльконин, Давыдов), хотя и без специальной артикуляции, но достаточно очевидно для нас серьезно ориентированы на формирование конфликтной компетентности учащихся, имея в виду именно учебные ресурсы (способности к самообразовательной деятельности). Основания такой ориентации мы также находим у Л.С.Выготского, который писал в Педологии подростка:

“... закон, установленный Клапаредом, гласит, что ребенок осознает свои действия только в меру трудности, в меру неудачного своего приспособления. Этот автор исследовал как образуются у детей и как развиваются у них процессы понимания сходства и различия. Исследование это привело к парадоксальным с первого взгляда результатам. Оказалось, что ребенок раньше научается правильно реагировать на сходство, чем на различие двух предметов, 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 приспособлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше.”[4, с.52]

Мы приводим такую длинную цитату только для того, чтобы попробовать развернуть представление об особенностях формирования конфликтной компетентности как специальной образовательной задаче.

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 единственная 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 либо реализует автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания-защиты. Например, в случае несогласия по поводу правил совместной игры или существенного различия в 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 конфликтобоязнью. Об этом свидетельствует отчетливо выраженная кратковременность как 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 стремления во что бы то ни стало утвердить свое решение. Как правило, это выражается в предложениях и 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 преобразований совершенно определенного материала и в столь же определенных (взрослыми) условиях.

Интервальные исследования 1991-1995 гг. показали, что во втором школьном возрасте продуктивные подходы к разрешению конфликтов учебного взаимодействия, достигнутые как побочные эффекты развивающих учебных стратегий, не сохраняются и подростки ведут себя в подобных ситуациях аналогично старшим дошкольникам.

Последовательно обучая детей постижению закономерностей устройства внешнего предметного мира, мы по-видимому, очень незначительно за несколько тысячелетий 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 пределах своей описанной истории, то мы увидим колоссальные достижения в области приспособлений внешней среды и к внешней среде, но свои противоречия, воплощенные во внутренних и внешних конфликтах мы по-прежнему разрешаем в пределах архаических способов: от конфронтации с соответствующим ей стремлением к уничтожению (победе) до избегания с его психотравмирующими переживаниями поражения. При этом можно заметить, что обучение разрешению противоречий вполне в духе направленности на оснащение прежде всего в плане внешних предметных преобразований, традиционно строится как преодоление препятствий и анализ неудач. Отсюда и идея развития самого преодолевающего сводится к усилению, увеличению его орудийной оснащенности (вооруженности). В таком подходе возможности разрешения конфликтов определяются наличием, количеством и качеством внешнего ресурса. Такого рода совершенствование мы бы не рискнули назвать развитием в психологическом и педагогическом значении.

Иллюзия возможности недопущения конфликтов, в связи с их разрушительностью, травмирующими эффектами и пр. является удивительно питательной средой для разработки множества рекомендаций, носящих характер внешних манипуляций, в лучшем случае маскирующих конфликтную природу любого взаимодействия, как внешнего так и внутреннего. Увеличение с возрастом диапазона взаимодействий, приводит и к накоплению значительного опыта и определенных стилей конфликтного поведения и соответствующих переживаний. Разумеется этот опыт как и всякий другой имеет положительный характер, позволяя избирательно реагировать в разных ситуациях взаимодействия. Конечно же таким опытом не обладает ребенок, стремясь к скорейшим и однозначным решениям своих затруднений.

Транслируя в рамках определенных педагогических стратегий свой опыт и свою компетентность в области разрешения конфликтов, мы неявным образом транслируем и свою некомпетентность. Причем такого рода трансляция носит преимущественный характер, поскольку очевидно прогрессирующая внешнеорудийная оснащенность (вооружения) есть достаточный симптом страха перед конфликтами и, соответственно, косвенное признание собственной недостаточности.

Возникает вопрос: можно ли в связи с известными нам закономерностями формирования рефлексивных способностей и конфликтной динамики, ориентироваться в реализации программ развивающего образования на эффекты конфликтной компетентности?

Нам представляется, что частично на этот вопрос дает положительный ответ уже существующая практика развивающего обучения, в которой встреча ребенка с разрывами в учебно-предметном материале обеспечивается посреднической функцией специального взрослого. Образовательная стратегия, в которой взрослый не столько транслирует, сколько организует встречу и обеспечивает положительную активность ребенка в преодолении "сопротивления материала", с нашей точки зрения, безусловно направлена на достижение конфликтной компетентности, поскольку обращена не столько к эффектам вооруженности, сколько к образованию внутреннего ресурса, к самоизменениям.

Исследования, проведенные П.А.Сергомановым [6] убедительно показывают, что технологическими особенностями развивающего обучения является специальная 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 получению ожидаемого результата, а наоборот - основное внимание сосредоточивается на том, как происходит решение не только на доске, а "в голове".

Хотелось бы специально подчеркнуть то, чрезвычайно значимое обстоятельство, что, на наш взгляд, максимум эффективности эта стратегия принесет при условиях: 1) если критерии конфликтной компетентности обретут статус рабочих ; 2)если обращение к конфликтной компетентности выйдет за рамки только учебно-предметной работы.

Превращение критериев конфликтной компетентности в рабочие связано с преодолением не только стереотипов конфликтной боязни (конфликтофобии), но и производных от них - стереотипов обучения на актуальной трудности. Нам представляется, что поскольку некоторой конфликтной компетентностью, в ее, так сказать, естественном виде: обладает практически каждый человек, можно выделить такие ситуации автоматизированного разрешения конфликта (латентная успешность), когда сам субъект разрешения конфликта не заметил.

Успешные разрешения не замеченных конфликтов означают, что у разрешающего имелся и был реализован определенный адекватный для данного случая ресурс. Это замечание вполне относится к успешному решению любых учебно-предметных задач, в тех случаях когда имеет место инсайт-решение. Именно такие ситуации необходимо специально добавить к учебным ситуациям, построенным на последовательном преодолении очевидного, фиксируемого затруднения.

Такого рода сочетание типов учебных ситуаций создает условия для определения актуальных границ компетентности-некомпетентности (уже ставшая автоматизированная способность – становящаяся конструируемая способность).

Возможности конструирования конфликтов в учебном взаимодействии

Конструирование конфликта в учебном взаимодействии предполагает специальную организацию "разрыва" в учебно-предметном материале. Для того, чтобы обеспечить развитие интеллектуальной способности к рефлексивно управляемому разрешению подобных конфликтов, "разрывность" должна иметь определенную усложняющуюся динамику. Например, 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.

На первом уровне разрывность в знаковой представленности материала требует нахождения соответствующих семиотических единиц, которые восстановят целостность в соответствии с имеющимися образцами.

Итогом прохождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является формальное освоение языковой нормы - "въязычивание", что обеспечивает распознавание материала данного типа. Это может быть условием восхождения к конфликтам второго уровня. На втором уровне разрывность в системе предметных отношений требует нахождения таких недостающих или неявно данных характеристик, которые позволили бы интерпретировать представленный материал как предметно отнесенный. Например, "в каких предметных отношениях можно интерпретировать это выражение: C_2H_5OH "? или каких предметных характеристик не хватает для завершения этого выражения: "И мне в окошко постучал сентябрь багряной веткой ивы чтоб я готов был и встречал его приход неприхотливый"? Итогом прохождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является освоение признаков, конституирующих предметные отношения. Устойчивая успешность в решении подобных задач может быть условием построения конфликтов третьего уровня.

На третьем уровне разрывность состоит в проблемной ситуации, требующей полипредметного или надпредметного (методологического) подхода и рефлексивного определения собственного ресурса как достаточного или недостаточного для действий с представленным предметным материалом в границах культурных норм работы в данной предметной области; нахождения и/или обозначения "мест" демаркации разных предметных областей и своей достаточности-недостаточности. Итогом прохождения (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 достижения целей интеллектуального развития в ситуациях учения-обучения. Однако подмена данного фактора (3-го) другими, т.е. преобладание других факторов в ситуациях учебного взаимодействия, означает неэффективное разворачивание конфликта, в том числе и по причине неправильно выбранной уровневой последовательности или незавершенности продуктивного разрешения конфликтов одного или нескольких уровней. При этом важно помнить, что с точки зрения нормального, т.е. актуализирующего возможные положительные ресурсы, развития личности важны все факторы как достаточный диапазон конфликтной компетентности. Следовательно, каждый из приведенных факторов и их сочетания должны быть предметом специального опытного изучения.

Источники

1. Алексеев Н.Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества. Наука. М.: 1983.
2. Выготский Л.С. Соч. Педагогика. М. 1984 .
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды. Просвещение. М.: 1969.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. Издание бюро заочного обучения при 2 МГУ. М.: 1930.
5. Бюллетень клуба конфликтологов. Красноярск. 1996-99. 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 игровой деятельности (игровой материал, содержание игр, игровое пространство и др.) не распространяется на школу?
2. Чем обусловлены различия в образовательной мотивации? И не являются ли эти различия иллюзиями некоторых исследователей?
3. Какие обстоятельства мешают взрослым обеспечить детям школьные условия для нормального течения полоидентификационного процесса? Или существующие условия можно считать достаточными?
4. Какие типичные «ответы» детей на противоречивые требования школьной действительности связаны с попытками самостоятельного решения задач половозрастной идентификации?

Есть немало оснований полагать, что половая принадлежность участников конфликтов, также как и их возраст являются важными характеристиками при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рамках, разумеется, в значительной мере влияет на тактики поведения. Можно уверенно утверждать, что половозрастные особенности выступают в конфликте двояко. С одной стороны именно эти особенности как идентификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятельствами, 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 школьного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики должны одинаково работать на уроках 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 воспитание и дошкольное учреждение учитывало их половую принадлежность.

Как показывают наши эмпирические данные, различия связаны с источниками и характером познавательной мотивации, основаниями саморегуляции. 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 предлагает своим явно младшим соседкам игру в школу. Она – разумеется – учительница, они – ученицы. Основой игрового сюжета является выполнение контрольной работы, во время которой главное действующее лицо объясняет правила школьного поведения, хвалит или делает замечания.

Через некоторое время «учительница» спохватывается, что в ее «классе» только 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 львиная доля замечаний в нарушениях правил поведения в школе, вплоть до угрозы пожаловаться родителям.

Как только во дворе появляется еще один мальчик, несколько старшего возраста, скорее всего – школьного, мальчишки немедленно объединяются и затевают какую-то свою игру, ничем не напоминающую школу.

Преобладающий у мальчиков интерес к процессу и собственному результату, а не к оценке учителя замечается многими внимательными учителями и исследователями.

Обычно это замечание иллюстрируется таким примером. Если девочку устраивает правильность решений (выполнения заданий) с точки зрения учителя, то мальчика интересует правильность с точки зрения понятой им логики задания.

В этой связи уже к 5-му классу мы часто слышали сетования учителей и родителей о том, 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-поиск 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 бессознательными, 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].

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 участникам возможность рисовать именно то, что им хочется нарисовать, безотносительно того, сумеют 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 значимо 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 незначительном количестве мальчиковых рисунков были представлены сюжеты, совсем лишенные динамики. У девочек, в свою очередь отмечалось незначительное 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 склонны 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 абсолютном большинстве менее усидчивы, более склонны к спонтанности и различного рода деструктивным действиям. Понятно, но в то же время эти отличительные особенности, так хорошо и подробно описанные и в популярных источниках и вообще в художественной литературе, удивительным 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.

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 школьной жизни с ее возможностями самоутверждения и самоактуализации для мальчика, казалось бы, открывается перспектива обнаружения и присвоения новых средств идентификации, в отличие от дошкольного периода. Однако эти неявные ожидания не только не оправдываются, но и зачастую становятся дополнительными факторами непродуктивной конфликтности.

Сам по себе нормальный и необходимый полоидентификационный 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.), а действуют "с точностью до наоборот".

Любопытно в этой связи обратиться к прогнозу немецкого педагогического психолога, исследователя образования Г.Гартена, опубликованный еще в 1914 году, который практически полностью оправдался: "Так как женский рабочий тип во всех отношениях более школьный, для преподавателей более удобный, то является опасность, что все обучение приносится в жертву этому типу. Мальчиков будут оценивать по внешней быстроте, ловкости девочек и вследствие 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 соответствии 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 отличиться, 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 алгебре, 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 представление 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 развит 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 извне оформленное полоопределенное "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 каждых 1000 вопросов, заданных девочками, учащимися этих же классов и 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.

Это наблюдение подтверждается и спонтанным поведением на переменах.

Движение девочек к учительнице и реализация вербального и тактильного контактов вполне очевидно, и в первые два года не просто лично значимо, но и обеспечивает 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 мальчиковое 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 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 применять 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 самоотношения.

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 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-отвергания учительницы.

Мы хотели бы специально обратить внимание учителей на то, что чаще всего они в этих условиях идут на поводу весьма непродуктивно разворачивающихся событий и обычно способствуют именно неадекватным разрешениям 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, 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 требования нового отношения со стороны окружающих, в том числе - а может быть, прежде всего - иного пола. У сверстников эти требования (конечно еще неясно и неадекватно выражаемые) не находят понимания и соответствующего ответа. С этим связано демонстративно акцентированное размежевание по половому признаку. При этом обособление девочек носит и явно дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем, игнорирование мальчиков в 10-12-летний 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 ежечасно 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 отношениях, 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: межличностные (в детском сообществе), внутренние, конфликты детей с взрослыми и пр. По-видимому, в последних конфликтах реализуется один из механизмов компенсации, толкающий подростков на специфические девиантные (социальные отклонения) и аддиктивные (разного рода зависимости, в том числе и от психоактивных веществ) формы поведения защитного, самоутверждающегося типа.

Логика построения современного образовательного процесса приводит в подростковом возрасте к резкому различию в отношениях к требованиям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию учебной работы, а в целом критичное к социальным формам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще. В результате такого распределения ситуация принятия решения о дальнейшем образовании после окончания школы второй ступени у девушек в значительной мере опирается на "приличные" результаты учебы, у мальчиков же в большей 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 учеников-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 мужских, 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 образовательных институтов, но собственные ментальные характеристики их участников.

Для каждого взрослого, само собой разумеется, что мальчики и девочки достаточно рано демонстрируют различие интересов, как в силу реализации природных биологических потенциалов, так и благодаря определенности и предписаниям извне. Известный французский психолог Ж.Лакан подчеркивал, что пол - это не только врожденное качество, но и результат функционирования живого языка, рассуждения, согласно внутренней логике, которого каждый предмет называется "он" или "она" [8]. Важнейшим моментом становления половой идентичности признается видение и называние пола другими; формирование пола осуществляется, таким образом, через встречу с другими. Неудивительно поэтому, что и отношение к первым порциям унифицированного учебного материала у мальчиков и девочек заметно различно.

Нам часто приходилось и приходится иметь дело со случаями жесткого неприятия детьми учебности потому, что произошло столкновение отношения, конструируемого учителем с целью повышения учебной мотивации, с собственным, складывающимся отношением, имеющим совсем другую мотивационную основу. Эффект, как правило, обратный учительским намерениям.

Но это еще не все, так как ребенок в таких условиях вынужден связывать два опыта в один. И в этом, на наш взгляд суть того конфликта, в который он искусственно ввергается: опыт социальной "производственно-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 самими 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 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 странным образом 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, p.321-329]. 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.

В женской половине - по очевидным признакам маскулинности - фемининности.

В мужской - по признакам интеллектуального или физического развития.

Девочки, ориентированные на традиционные фемининные образцы внешности 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 учебной.

В первом случае - это ориентация на свои внешние данные и ожидания социальной успешности в связи с ними. Современная ситуация, все средства массовой коммуникации, маскаultura услужливо и в избытке 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 сообществе это идеологизируется иначе. Например, работа моделью обсуждается как титанический труд, требующий чуть ли недюжинного 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, поскольку бесконечно заняты самоутверждением и доказательством через внешне активные формы самим себе собственной значимости.

Мы считаем необходимым обратить внимание на мало заметные промежуточные 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 субъективно ясна принадлежность к этой прослойке. Обычно такая принадлежность и устраивает подростка (в этом плане мы не заметили существенных половых различий), и не устраивает одновременно. Основная проблема "народа" - это неочевидность полоидентификационных характеристик по сравнению с ярко представленными полюсами. В связи с тем, что идентификационные потребности таким подросткам свойственны несколько не в меньшей мере, можно говорить о том, что именно эта прослойка испытывает наибольшую фрустрацию во втором школьном возрасте в силу еще большей по сравнению с "успешными" сверстниками суженностью каналов самореализации. Поэтому при выделении так называемых групп риска необходимо, на наш взгляд, серьезно изучать не только тех, кто бросается в глаза, но и тех, кто представляет, по мнению многих учителей и психологов, надежную середину. В целом ряде типичных сексуальных или криминальных ситуаций "народ" является "движущей силой", исполнителем воли лидеров с одной только целью - доказать сообществу и себе соответствующую идентичность. Чаще всего умным лидерам это обстоятельство достаточно ясно и успешно используется для манипуляций.

Отсутствие в настоящее время других оснований классной организованности, кроме *со-вместной* учебы, т.е. нахождения во время обучения в одном месте, по понятным причинам открывает возможности для формирования спонтанных совместностей, прежде всего по половому признаку 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 определенностью мужского и женского типа и в значительной мере в этой связи с социальной успешностью.

С точки зрения содержательной нагруженности образовательных процессов во втором школьном возрасте можно смело говорить о приоритете для подростков идентификационно ясного материала межличностных и самооценочных отношений над сравнительно неясным, в этом отношении, учебно-предметным материалом. Такое положение вещей никак нельзя признать удовлетворительным.

Однобокость оснований для первых серьезных проб социального лидерования, узость диапазона ролей в подростковых структурах не только искажают нормальное течение процессов половой идентификации и самоопределения, но и формируют весьма ограниченные образцы межличностных и внутриорганизационных отношений.

По-видимому, ментальная безадресность обучающих стратегий и учебного материала во втором школьном возрасте приводит к таким рассогласованиям между организованными образовательными программами и возрастными потребностями подростков, что получается как бы два жизненных пространства, достаточно автономных, но вынужденных к сосуществованию.

Мы полагаем, что следует всерьез работать над школьными формами обеспечения культурного полового размежевания, как весьма значимого для продуктивного разрешения конфликтов половозрастной идентификации и, тем самым, для разрешения возрастного кризиса. Организационно-формальное и содержательное обеспечение определенной дистанции между разнополюсными группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задает специфическое пространство преодоления.

Если дистанция оформлена и структурирована, значит и ее прохождение - этапно и образовательно насыщено. Отсюда, преодоление есть специальное условие, в котором формируется способность к совместности. В нем работает сразу два механизма: сближение как ценность (!) и создание себя (!) для достижения этой ценности.

Психолого-педагогические разработки в этой области уверенно могут исходить из того, что осознание себя как отделенного, сближающегося, 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 5, №2.
3. Bernard M. E., Boyle G., Jackling B. F. Sex Role Identity and mental Ability.\ Person. Individ. Diff. Vol. 11, №3 1990.
4. Stevenson H. W., Chen C., Booth J. Influents of schooling and academic achievement\ Sex Rjles. 1990. 23. № 9-10.
5. Алешина Ю. Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины// Вопр. 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 N 15.
9. Laura M. Children^s raasonig adout three authority attributes: Adult status, Knowledge, and social position\ Developmental Psychology. 1991 N2.

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 посттоталитарной 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 небезобидная.

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 залоге), 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 небольшим 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. 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 конструктивистского 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 собственного проекта, 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 представлений участников о конфликте, их, условно говоря – "естественная конфликтная компетентность" в целом ориентирована на силовые способы разрешения. Тренеру необходимо иметь в виду это обстоятельство.

По норме самого конструктивного подхода первый шаг в проектировании конфликта связан с оформлением сталкивающихся действий, поэтому важно, чтобы после соотнесения целей и ожиданий на практикуме участники имели возможность рефлексии собственных стереотипов конфронтационного, силового подхода к конфликтам. Для этого мы предлагаем в качестве ресурсного материала и в качестве опоры для рефлексии основные *модели разрешения конфликта*: давление (конфронтация), арбитраж и переговоры¹⁵. Эти, основные модели и дополнительные модели предлагают варианты самоопределения слушателя *внутри* конфликтного процесса:

- участник,
- арбитр,

¹⁵ Материалы по моделям даны в приложениях.

- 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 коммуникации, предметом которой является поведение участников в конфликтных игровых ситуациях и в общем может быть охарактеризована как *рефлексивная* позиция.

Навыки анализа конфликта и навыки поведения в конфликте строятся из этих позиций. В общем смысле можно различать:

- *позиции участия*

и

- *позиции рефлексии собственного участия*

и представлять их как достаточный набор позиций для освоения конструктивного 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 оценивания 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 определяться 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 – открытый и закрытый от самих слушателей. При открытых способах построения обратной связи тренер обычно использует прямые вопросы о самочувствии и результативности, интерпретирует и оценивает поведение студентов, прямо говорит, что соответствует его ожиданиям, а что нет и т.д. При закрытом способе получения обратной связи, как правило, используют косвенные вопросы, проективные и полупроективные техники. При этом тренер не публикует собственного отношения и собственных оценок для студентов. Например, вы можете попросить слушателей в конце фрагмента занятий представить себе экран телевизора, на котором должно появиться какое-то изображение. Какое именно – это дело самих слушателей. Главное, чтобы «тема изображения» была связана с занятиями. Тренер оценивает содержание изображения с точки зрения представленных 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 занятия переговорами – вещь сомнительная с точки зрения полезности для будущего учителя. Учителю лучше учить методику»¹⁶.

Если не вдаваться в углубленную оценку фрагмента "на экране", то его содержание в области самочувствия хорошее, но студент не видит особого смысла в изучении конфликтов для тренера. Таким образом, при хорошем ощущении от занятий этот студент не имеет образа собственной результативности и сомневается в пользе занятий.¹⁷

¹⁶ МарМарт 1999 г. Занятия с группой студентов – будущих учителей математики. Второе занятие в семестровом курсе, посвященное анализу ситуаций ситуаций

В качестве другого методического приема можно использовать рисунки. 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 представленность слушателям и тренеру областей достижения результатов: навыков анализа, навыков поведения, знаний, самочувствия.

Нельзя говорить об однозначном преимуществе открытых способов оценки перед закрытыми способами, 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 закрытые способы, а ближе к финалу – открытые.

Для удобства способы оценки сведены в таблицу. В клетках даны примеры тех или иных способов оценки соответствующей области. По ней легко ориентироваться и легко добавлять собственные методы оценки результативности.

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 ¹⁸	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 способы 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 общее 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 результатов каждого шага, действий и способов обратной связи (оценки результатов). В последней колонке приведен критерий, по которому можно судить о достижении результата. Тренер может использовать таблицу как «рабочую карту», используя ее для оценки работы группы.

¹⁷ Естественно, что это грубая оценка. Но если, например, вы имеете ситуацию, когда половина слушателей воспроизводит образы вроде этого, то вам необходимо задуматься над тем, как вы построили занятия. Скорее всего что-то идет не совсем правильно.

¹⁸ 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.

Таблица 2. Рабочая карта тренера.

№	Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения результата
1	Оформленные взаимные ожидания студентов и тренера	Процедуры знакомства, обсуждение ожиданий	Соотнесение ожиданий с изменениями, предусмотренный программой.	Устранимые расхождения в ожиданиях студентов с предполагаемыми изменениями поведения и самочувствия
2	Появление основных понятий и схем нового подхода к анализу и описанию конфликта и переговоров	Анализ случаев студентов, игровые процедуры, обсуждение примеров.	Соотнесение понятий и схем «наивного» и конструктивистского подходов к конфликтам и переговорам	Самостоятельное употребление студентами понятий 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 и недостатков конфронтации	Студенты дают описания конфронтационного поведения участников игры, негативно относятся к нему.
4	Появление представлений о технологии переговоров.	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров.	Соотнесение технологичного и спонтанного подхода к переговорам	Поведение студентов в рамках технологии
5	Появление представлений о подготовке переговоров.	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров с подготовкой.	Обсуждение преимуществ и недостатков подготовки	Поведение студентов в рамках процедур подготовки.
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.
7	Появление представлений об организации переговоров (посредничестве)	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка посреднических процедур.	Сравнение переговоров без посредника с переговорами с посредником	Поведение студентов как организаторов переговорного процесса
8	Перечень индивидуальных достижений студентов.	Рефлексия положительных и отрицательных результатов практикума	Составление списка индивидуальных результатов	Положительных результатов больше, чем отрицательных.

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 слушателям 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 практикум с видеозаписями, делайте это на основных играх и упражнениях. Это несколько увеличивает время занятий, но одновременно повышает 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 перестраиваемой мебелью, чтобы иметь возможность трансформации пространства работы под разные цели и упражнения. Парты в школе плохо 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 необходимом количестве чистой бумаги для записей.
6. Хорошо, если слушатели будут работать с текстами «под перо», т.е. имеют возможность что-то исправлять в них, писать, делать свои пометки. 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 собрались». Слушатели обычно сильнее доверяют такому неформальному 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 обстоятельство, что вы выдерживаете договор. Если подошло время перерыва или окончания занятий, а вы «только разогрелись», лучше напомнить о времени и спросить решения всей группы на продолжение занятий.
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.

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 результата
1	Оформленные взаимные ожидания студентов и тренера	Процедуры знакомства, обсуждение ожиданий	Соотнесение ожиданий с изменениями, предусмотренными программой.	Устранимые расхождения в ожиданиях студентов с предполагаемыми изменениями поведения и самочувствия

Важным обстоятельством в организации начала работы на практикуме 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 важности проведения такого разговора состоит в том, что в последующем, в течение работы приходится обращаться к целям самих слушателей по изменению собственного поведения, к их самооценке изменений. В этом смысле, 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 ожиданий, выявлял серьезные различия слушателей в их установках на собственные изменения. Так, студенческим аудиториям (студентам-педагогам и студентам-психологам) в основном хочется приобрести систематические представления о конфликтах и переговорах в школе, в организациях вообще. На втором месте для них стоят ожидания, связанные с изменением собственного поведения. Для взрослых людей, работающих в муниципальной системе управления чиновниками (управляющими и специалистами) характерны два типа ожиданий: 1) как выходить из конфликтных ситуаций с собственным начальством с «наименьшими потерями»; 2) как с помощью знаний о конфликтах и переговорах можно решать 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 применять «секретные» формулы и техники поведения для того, чтобы победить на переговорах.

Из опыта работы можно сказать, что типичными являются следующие 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 про конфликты и про переговоры».
- ☐ Ожидание приобретения и прямой тренировки навыков эффективного (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 выходить из конфликтных ситуаций»
- ☐ Ожидание приобретения и прямой тренировки навыков поведения в переговорах.
«Нам ежедневно приходится вести разные переговоры, но ни разу не приходилось тренироваться в правильном поведении на переговорах. Я раньше не задумывалась 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 технологии 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 наверняка

знаете. Поэтому я ожидаю, что мы будем разбирать язык невербального общения».

- 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 разобрать, 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. Сейчас конфликт между нами затянулся, и я хотела бы как-то его разрешить».

Таким образом, через ожидания тренер может понять скрытый проект (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 изменений, о том, какое время и чему посвятить. Важно, чтобы тренер открыто сказал, какие ожидания с его точки зрения реальны, а какие нет. Что программа 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 придавал этому большого значения и сказал, что, по всей видимости, на занятиях этого сделать не удастся, потому что мы будем разбирать конфликтные ситуации в школе; конфликтные ситуации, которые происходят между детьми и учителями, между самими учителями и т.п. Студент промолчал, но при подведении итогов и в первое и во второе и в последующие занятия говорил, что занятия ему практически ничего не дали. Вот одно из его замечаний: «Сегодня мы много разговаривали про конфликты, связанные с оценкой по предмету (имелся ввиду учебный предмет), но я так и не понял, какая из этого может быть польза? Сегодняшнее занятие для меня было почти что бесполезным». Остальные студенты находились в недоумении. Они по итогам *этих же* занятий сделали прямо противоположные выводы.

Феномены такого сопротивления тренеру и занятиям в целом, связаны с тем, что тренер не позволил развернуть проект взаимодействия одного 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 предполагает 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*.

Следующим шагом можно спросить об ожиданиях каждого слушателя на эти занятия. Можно предложить это сделать в малых группах – по 2-3 человека, а затем попросить одного человека от группы представить каждого и сказать о его ожиданиях на практикум. Возможен другой вариант: предоставить слово каждому студенту по кругу примерно с таким 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 каждого, что он хотел сказать». После этого возможно представление слушателей (обычно просто по имени) и сообщение об ожиданиях. Тренер в такой 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 к концу программы - можно будет соотнести стартовые ожидания и результаты, полученные в ходе практикума. Если тренер

слышит какие-либо неоправданно завышенные или неадекватные с его точки зрения ожидания, можно это обсудить прямо здесь, чтобы обсудить «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 тренера, провести обсуждение противоречащих ожиданий.

После того, как ожидания соотнесены, тренеру можно рассказать о программе практикума в жанре «нам предстоит», раздать краткий план занятий¹⁹, сформулировать узловые моменты программы и требований. Затем задается вопрос студентам, приемлема ли для них такая программа. 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. Попробуйте 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 студентов? В чем состоит противоречие?
4. Представляет ли тренер особенности программы, которую нужно провести именно с этими слушателями? Каковы особенности этой программы?
5. Определил ли тренер «проблемных» участников?

К возможным (типическим) ошибкам этого шага можно отнести следующее:

Кто-то из слушателей не сказал о своих ожиданиях.

Не обсуждены противоречивые ожидания слушателей.

Не обсуждены ожидания слушателей, разворачивание которых тренер не предполагает в работе.

Тренер не сказал, что предстоит как программа *конкретной* работы (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 результата
2	Появление основных понятий и схем нового подхода к анализу и описанию конфликта и переговоров	Анализ случаев студентов, игровые процедуры, обсуждение примеров.	Соотнесение понятий и схем «наивного» и конструктивистского подходов к конфликтам и переговорам	Самостоятельное употребление студентами понятий и схем анализа и описания конфликтов в новом подходе

Введение в модели разрешения конфликта наиболее интересно делать на случае, истории из реальной школьной жизни, так чтобы разобрать для этого случая основные понятия,

¹⁹В качестве плана для обсуждения можно использовать Таблицу № 1 (см. выше, в Методических рекомендациях к построению курса в настоящем пособии)

используемые в практикуме. Случай изложен на карточке и предъявляется как раздаточный материал для студентов вместе с вопросами. Хорошо, если у тренера имеется собственный банк случаев из школьной жизни.

Для изучения теоретических вопросов конфликта можно взять две первые темы из первой части пособия. В нем приводится описание конструктивного подхода к конфликту, литература и вопросы для изучения.

Вместо работы с заготовленными историями можно использовать следующий прием работы.

Попросите участников вспомнить какую-либо проблемную или конфликтную 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 разворачивались далее, на чем все закончилось или остановилось).

Можно попросить слушателей использовать выразительные литературные средства при описании случая, стараясь употреблять такие приемы не в ущерб фактам. При таком варианте можно достигнуть большей вовлеченности студентов, но потерять время на прояснении ситуации, на приведение ее «в читабельный вид».

При проведении этого занятия учебную группу можно разбить на подгруппы 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 ясными.

Для анализа ситуации мы используем такую последовательность с соответствующими 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 «напряжен», 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.
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 выделили?
 - 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 листочке бумаги. Тренер поясняет, что резюме анализа пригодится чуть позже. Опорой для резюме служат те же вопросы.

После того, как процедура завершилась, тренер раздает 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?»

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.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	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 они 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 в листок, а затем по кругу 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 представленности базовых моделей в конкретном конфликтном поведении можно воспользоваться игровыми процедурами, предложенными в ч. 3 настоящего курса.

Введение представлений о базовых моделях можно строить как небольшое сообщение и освещать основные структурные, динамические и целевые особенности моделей. К каждой модели лучше приводить пример 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 листочке бумаги. На этом же листочке ответить на вопросы: «Почему я считаю, что это переговоры (арбитраж, конфронтация)? По каким признакам можно определить переговоры (арбитраж, конфронтацию)?»

2.3. Шаг 3. 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 результата
3	Обнаружение и оформление стереотипов конфронтационного поведения в конфликтах	Игровая процедура «Переговоры в школе»	Обсуждение преимуществ и недостатков конфронтации	Студенты дают описания 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 изменилась. Раньше все было нормально, сын учился на «4» и «5» и Вы особо не беспокоились. Домашние задания у Вас проходят нормально, сын говорит, что все учит. Вы проверяете иногда, – действительно учит.

В этой ситуации Вас просит зайти 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 классе Вы преподаете русский язык и литературу. У Вас в классе учится Николай, 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. Школа последние два года получает почти от всех родителей небольшие деньги в качестве благотворительного взноса.

Евгения Петровна – мать Николая – не очень богатая, но достаточно состоятельная женщина. Николай – один ребенок в семье, родители присматривают за ним, но иногда у Вас создается впечатление, что обучение их сына – не их дело. Мама Николая производит порой впечатление достаточно высокомерной особы. После того, как родители стали платить в школу деньги, их требования повысились, и у Евгении Петровны тоже.

В этой ситуации Вы хотите прояснить с мамой Николая ситуацию, которая сложилась с ее сыном. Для этого Вы просите ее прийти в школу.

После того, как тренер сообщил фабулы, он говорит переговорщикам, что теперь они могут обсудить фабулу в своей «родительской» или «учительской» группе для того, чтобы на ее основе провести встречу. Особенность обсуждения фабулы состоит в том, чтобы представить себя в данных обстоятельствах. Желательно, чтобы другая группа этого обсуждения не слышала. Группы также могут разработать стратегию и цели ведения переговоров. Можно задавать вопросы тренеру. Перед переговорами группам сообщается, что любому члену группы, в том числе переговорщику, можно брать короткий перерыв для обсуждения хода переговоров. 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 договоренности может сменить переговорщика, хотя (и тренер это подчеркивает особо) это не желательно. Однако, если группа решит, то может это сделать.

Далее тренер говорит, что если у групп или переговорщиков возникнут отклонения от фабул или дополнения к фабуле, существенно влияющие на аргументацию сторон, то их необходимо согласовать с ним.

После этого объявляется, что группы могут приступить к взаимодействию. 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».

Желательным для последующего обсуждения является видеозапись. Если такой возможности нет, то нужно предложить членам команды вести протокол переговоров (см. Приложение), для того, чтобы после игрового занятия можно было возвращаться к записям.

Во время игры тренер ведет собственные записи по аналогичному протоколу. Тренер должен фиксировать все нюансы переговоров. Особенно

сложным является распознавание скрытых действий участников (когда говорится про 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 обсуждение 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 студенты не давали на этом шаге аналитических замечаний. Только общие впечатления. Последними высказываются переговорщики. Это важно для снижения остроты обсуждения и предоставления возможности переговорщикам «отдохнуть», отойти от действия.

Затем обсуждение строится по ниже перечисленным вопросам.

Вопросы для определения назначения конфликта для его участников (первый ряд 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» представляла задачу? Сформулируйте.
- 4) Как сторона «В» представляла совместную задачу? Сформулируйте.

Вопросы для определения динамических характеристик конфликта (второй ряд вопросов):

Сценарий конфликта в целом

- 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 последовательность 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 характеристик (третий ряд 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 недоверия к тому, что говорит другая сторона (таким образом задана типичная ситуация) Предпринимаются попытки скрытого выяснения ситуации, задаются 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 сторон друг о друге. Если переговорщики принимают это, то реализуется конфронтационный сценарий. В анализе важно обратиться к исходному заданию

(прийти к соглашению) с тем, чтобы проблематизировать конфронтацию 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 разговора? Что происходит?

После этого, тренер просит каждого сделать выводы (желательно письменно) и поделиться впечатлениями.

Затем можно ввести ряд представлений о переговорах.

Переговоры – это организованный процесс, ведущий к соглашению. Можно сказать, что этот процесс приводит к такому установлению картин, образов, схем ситуации совместного действия, которое дает распределенный между участниками план осуществления этого действия. В таком плане каждый играет отведенную (согласованную) ему роль и не может обойтись без другого участника. Если после переговоров ничего не изменилось, значит, действительных переговоров не было или они «прошли неудачно». Переговоры завершаются совместным решением сторон, т.е. после переговоров стороны должны что-то делать. Поэтому решение должно быть выполнимым, а его исполнение – контролируемым сторонами.

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 работой, зачем мне с кем-то о чем-то договариваться?

Переговоры как специфическая деятельность являются неотъемлемым признаком человеческой практики. Однако не всякая человеческая практика требует переговоров. Переговоры осмыслены только в контексте общего действия.

Структура и элементы переговорного процесса

Структура переговорного процесса представляет собой последовательность ряда основных элементов переговоров и нескольких дополнительных. 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 определим, что является предметом взаимных притязаний?)
- 2) **Интересы и цели сторон, Общие интересы, общие цели.** (В чем состоят мои интересы? В чем состоят интересы партнера? В чем мы оба заинтересованы? В чем специфика и сходство наших намерений? Каковы наши цели, каких результатов мы хотим добиться на переговорах? Каких результатов мы хотим добиться в дальнейшем?)
- 3) **Легитимность** (По каким правилам мы будем договариваться, каким нормам будем следовать?)
- 4) **Стандарты принятия решений** (На какие стандарты, прецеденты мы будем ориентироваться в принятии решений?)
- 5) **Опции (варианты решений)** (какие конкретные решения можно выложить 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 обязательств? Какие у партнера есть ресурсы для выполнения обязательств и решений?)
- 8) **Участники переговоров** (Кто является истинным участником переговоров? 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 действия 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 отстаиваются участниками. 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 знать, 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 спрятаны *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 почти в любой конфликтной ситуации можно найти такое сочетание интересов, которое образует хорошее решение проблемы.

Переговоры по интересам - это такой переговорный сценарий, который в первую очередь предполагает выяснение действительных забот и интересов участников для поиска наиболее приемлемого варианта решения. Этот переговорный сценарий значительно свободнее позиционного торга.

2.4. Шаг 4. 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 результата
4	Появление представлений о технологии переговоров.	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров.	Соотнесение технологичного и спонтанного подхода к переговорам	Поведение студентов в рамках технологии

На четвертом шаге тренер представляет простую технологию проведения переговоров, комментирует ее, приводит примеры и просит обсудить, задать вопросы.

Простая технология ведения переговоров ²⁰

	Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов. Что должно происходить.
	Предмет переговоров	На что притязают обе стороны (все стороны)? Необходимо точно сформулировать предмет в присутствии всех сторон. Стороны должны согласиться с формулировкой предмета конфликта.
	Интересы сторон. Общие интересы	Что в действительности заботит каждую из сторон? Есть ли у участников переговоров «общая забота», «общий интерес»? Что их беспокоит в этой ситуации? На что они больше всего реагируют? Обсуждение интересов должно учитывать два плана: предъявляемый и реальный (действительный, действующий). Обсуждение интересов строится, как правило, начиная с общих интересов. Интересы могут быть не даны заранее, а оформляться (обнаруживаться) в процессе обсуждения.
	Цели сторон	Какие цели преследуют стороны, участники? Какой результат взаимодействия их бы устроил? В каком соотношении находятся цели сторон, участников?
	Варианты решений	Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необходимо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее справедливые и наименее реалистичные решения. Конкретной разработке подвергаются наиболее приемлемые решения.
	Аргументы для решений	Какие аргументы для реализации решений покажутся обеим сторонам наиболее справедливыми? Необходимо называть действенные, убеждающие стороны аргументы. Аргументы нельзя придумать, их нужно найти.
	Участники переговоров	Кто втянут в ситуацию, кто ей задет и от нее зависит? Необходимо назвать всех людей (группы). Необходимо чтобы все присутствовали.
	Кто что будет делать и почему	Какова перспектива совместного действия сторон? Кто за что 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. Просит 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 круге то, что произошло в тройке. Соответственно, задача сторон – прийти к соглашению.

²⁰ Взято из: Р.Фишер, У.Юри Путь к согласию или переговоры без поражения. М., Наука, 1989. Технология изменена под учебные цели.

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, в тройки выдается вторая схема для обсуждения.

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 переговорах. Для этого тренер раздает бланки.

Индивидуальный бланк для подведения итогов тренировки

Недостатки	Первая проба
	Вторая проба
	Роль репортера
Преимущества	Первая проба
	Вторая проба
	Роль репортера
Общие выводы	

1.5. Шаг 5. 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 результата
5	Появление представлений о подготовке к переговорам.	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров с подготовкой.	Обсуждение преимуществ и недостатков подготовки	Поведение студентов в рамках процедур 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 передают их по кругу далее.

Тренер в начале объясняет студентам необходимость подготовки к переговорам и приводит примеры эффективной подготовки. Можно воспользоваться 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.

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 устроит 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.	Варианты решений	Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необходимо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее реалистичные решения.
5.	Аргументы для решений	Какие аргументы для реализации решений покажутся обеим сторонам 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 дискриминации одной из сторон? Все ли стороны знают как процедурно будут проходить переговоры? Стороны должны договориться о процедуре переговоров и «правилах игры». Необходимо убедиться, что обе стороны поняли процедуру и «правила игры» одинаково и согласны 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, оборудование, 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 присутствовали.
9.	Кто что будет делать и почему	Какова перспектива совместного действия сторон? Кто за что возьмется? Почему? Можем ли мы кого-нибудь привлечь? Насколько это вероятно?

Далее изучаются формуляры для подготовки. Студенты разбиваются на тройки, и первым тактом происходит индивидуальная подготовка к предстоящим переговорам.

Формуляр для подготовки к переговорам

	Элементы (шаги)	Анализ	
		С моей стороны	С «их» стороны
	Участники переговоров		
	Предмет переговоров		
	Интересы сторон		
	Цели сторон и участников		
	Варианты решений		
	Аргументы для решений		
	Легитимность процедуры		
	Ресурсы сторон		
	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 обсуждают результаты работы. Особое внимание при обсуждении уделяется анализу интересов, легитимности и ресурсов.

1.6. Шаг 6. 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 результата
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 конфликте («цена» вопроса для стороны), роли, позиции, личностные характеристики 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

Для анализа тренер предлагает вспомнить ситуации, которые разыгрывались на занятиях, выбрать наиболее трудную и сделать отметки там, где, по мнению переговорщика, испытывалось затруднение. Затем тренер просит конкретизировать содержание затруднения. Помочь в конкретизации могут следующие неоконченные предложения:

Конкретизация затруднений

- 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 переговорного процесса, в которой находятся студенты. Выделяют несколько основных фаз развернутых переговоров.

Первая фаза – взаимная идентификация предмета и интересов сторон. Как правило, эта фаза сложна и занимает большой промежуток времени, если участники переговоров либо впервые сталкиваются с предметом, либо плохо в нем осведомлены. Характеризуется она тем, что участники задают «пробные» вопросы, уточняют предмет переговоров. На этой фазе в учебных целях можно вводить стандартные техники коммуникации 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) переговоров²¹. На этой фазе стороны уточняют формулировку вопроса (или вопросов) повестки, начинают вырабатывать представления об аргументации собственной переговорной позиции и интересов, предлагают варианты решений создавшейся ситуации. На этой фазе, собственно говоря, начинается работа в переговорном процессе.

Третья фаза – выработка и оформление соглашения. На третьей фазе происходит «сборка» предложений в общее соглашение. Все предложения конфигурируются и оформляются либо по отдельности, либо целым пакетом.

Четвертая фаза – оценка предложений и соглашения в целом. Стороны начинают принимать, критиковать или отвергать предложения друг друга, оценивать степень собственной переговорной эффективности и успешности, уточнять соглашение с точки зрения собственных возможностей.

Пятая фаза – подписание соглашения. Последняя фаза как правило ритуальная, и происходит через ритуал скрепления соглашения подписями, рукопожатием и т.п.

Слушателям при определении фазы предлагается прямо ответить на вопрос о том, в какой фазе переговорного процесса они сейчас находятся.

1.7. Шаг 7. 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 результата
7	Появление представлений об организации переговоров (посредничестве)	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка посреднических процедур.	Сравнение переговоров без посредника с переговорами с посредником	Поведение студентов как организаторов переговорного процесса

²¹ Тренеру необходимо помнить о том, что предмет переговоров и предмет конфликта между участниками – одно и то же.

Ведущий сообщает, что посредничество является специфической формой организации переговоров и напоминает, что посредник является особой фигурой, в задачу которой входит организация коммуникации и общения между участниками.

Группа разбивается на тройки и изучает ситуации. После этого, в каждой тройке принимается внутреннее решение о том, кто будет посредником (организатором). Посредники приглашаются тренером для инструктирования, 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 проинтервьюировать стороны соблюдая правило равного отношения к обоим участникам спора. Вы можете взять вопросы интервью»

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 стороны?
Интересы	Что Вас в этой ситуации действительно заботит?
	Что Вас беспокоит больше всего?
	Какие у Вас есть опасения относительно результативности переговоров?
	Как Вы думаете, что больше всего беспокоит другую сторону?
Цели	Как Вы думаете, что действительно заботит другую сторону?
	Каков желаемый результат для Вас?
	Как Вы думаете, чего в конечном итоге добивается другая сторона?
Предложения к повестке	С каким результатом взаимодействия Вы готовы смириться?
	Что бы Вы предложили как вопросы повестки на предстоящие переговоры?
	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 формулировку 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 противоположного характера. Следующим шагом сторонам предлагается проект повестки, и их просят сделать свои замечания и предложения к проекту. После этого повестка утверждается обеими сторонами.

После того, как повестка составлена, посреднику желательно организовать рабочее пространство для переговоров, при этом ему следует постараться расположиться между сторонами, на равном от них расстоянии.

Посредник приветствует стороны, оглашает повестку и предлагает сторонам принять решения по каждому пункту повестки.

Задачи посредника в ходе переговоров:

- ☐ интерпретировать высказывания сторон друг для друга, но только в случае, если переговоры заходят в тупик и стороны неверно интерпретируют 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 допущены сторонами в переговорном процессе. Стороны говорят о том, какое впечатление на них произвела работа посредника, какие ошибки они заметили. Ошибки и впечатления обсуждаются в группе, предлагаются варианты устранения ошибок.

1.8. Шаг 8. 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 результата
8	Перечень индивидуальных достижений студентов.	Рефлексия положительных и отрицательных результатов практикума	Составление списка индивидуальных результатов	Положительных результатов больше, чем отрицательных.

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 именно, 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 списка индивидуальных результатов. Для этого можно попросить слушателей мысленно окинуть взором весь практикум и написать на листочке бумаги те результаты, которых он лично достиг за практикум. Какие положительные и отрицательные выводы сделал для себя.

После того, как готовы списки, их можно обсудить. После этого важно, чтобы тренер высказал то, что он считает важным как результат для себя и для группы в целом, сравнил этот практикум и другие (если проводил до этого времени).

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия.

Необходимо отметить, что конкретное взаимодействие может содержать в себе несколько моделей. Например, участники от переговоров могут перейти к конфронтации и наоборот, от конфронтации - к переговорам. 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 качественной, универсальной моделью организации конфликтного взаимодействия.

Представим основные позиционно-функциональные модели организации 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 квалификация, оценка конкретного случая, конкретной конфликтной ситуации с точки зрения общего правила или нормы (нескольких правил или нескольких норм) и выносится решение.

Как правило, участвующие в конфликте стороны имеют незначительное отношение к разрешению конфликта. Решение принимается арбитром и предваряется изучением инцидента или даже цепочки инцидентов. Участники конфликта могут повлиять на процесс изучения в свою пользу, выгодно для себя исказив картину инцидента, но по правилам судебных разбирательств, они обязаны правдиво содействовать процессу установления действительных обстоятельств.

Основные принципы

1. Доверие арбитру права применения разрешающих процедур и атрибутирование ему компетентности в применении процессуальных форм (норм) при разрешении конфликта. Участники заранее доверяют авторитету и мудрости арбитра в принятии решения, разрешающего 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 определенным заранее нормам и правилам. Однако он не обязательно должен разбираться в процессах разрешения конфликта самими участниками.
3. Компетентность арбитра в предмете конфликта. Арбитр должен разбираться в предмете конфликта. Как правило, предметом конфликта выступает право, а его процессуальной характеристикой – правовая форма.
4. Компетентность арбитра в дознании и принятии решений. Арбитр должен 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 образом. Не сумевшие разрешить в непосредственном взаимодействии конфликт стороны обращаются к арбитру в расчете на то, что у него достаточно опыта, ресурсов в виде нормативных положений регулирующих такого типа ситуации.

Доверие к арбитру в конфликтном процессе – как ключевая характеристика.

Арбитр выслушивает стороны, и принимает решение в отношении конфликтной ситуации.

Арбитраж может проходить и не в такой развернутой форме. Для разрешения 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 школьного 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» конфликты с применением насилия или несправедливых способов разрешения характер. Если школьный правовой кодекс будет подкреплён реальными умениями детей и взрослых, то количество конфликтов с применением насилия значительно снизится. 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 может 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 разрешения 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 принимать решения и демонстрации им того факта, что действительно разрешающие действия только за ними. Арбитраж, в этом смысле, достаточно культурная 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 проблемы» - этот циничный лозунг и принцип демонстрирует крайнюю позицию во всем спектре техник и технологий давления. В жизни мы, естественно, встречаем не такие радикальные ориентации, но принципиально давление преследует цель уничтожения (элиминации) другой стороны не столько в физическом смысле, сколько в смысле способности создавать помехи. Хотя давление (открытое или скрытое) является социально осуждаемой моделью разрешения конфликта, оно является довольно распространенным. Давление является противоположностью «переговоров 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 разные вещи. От самооценки до фактического обладания оружием, от оперативности 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 контрдавление или ресурс, удерживающий оппонента от применения силы.

3. Давление само по себе конфликтно по своей моральной природе.

Перед человеком, впитавшим христианские идеалы и решающим применить давление, обычно встает моральная дилемма: если я применю силу, то меня могут осудить. Если я не применю силу, то меня могут победить.

Обычно, при принятии решения о применении давления (силы) возникает 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 описаны в литературе. Как правило, давление одной из сторон ведет к ответному давлению другой, затем повышается давление первой и т.д. Такую динамику в развитии конфликта называют эскалацией конфликта. Эскалация разворачивается при более или менее равных ресурсах обеих сторон. Эскалация может приводить к истощению ресурсов или к осознанию 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-проигравший). При его разворачивании не происходит эскалации, а оппонент «капитулирует» практически сразу.

Уместность давления.

Давление довольно часто применяется конфликтующими сторонами, несмотря на то, что является осуждаемым. Секрет распространенности давления как модели разрешения конфликта прост. Давление дает быстрый результат. Однако, стратегически давление невыгодно, потому что оно оставляет недовольных, побежденных, а побежденный способен в самое неожиданное время стать победителем. Однако, как тактическое средство давление 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 достаточно сильно распространено в нашей действительности. В качестве примера можно привести феномены моббинга, т.н. преследования.

Переговоры

Переговоры являются такой моделью организации конфликтов и разногласий, которая предполагает «прямое» согласование интересов конфликтующих сторон через открытые обсуждения участниками своих разногласий. Переговоры являются наиболее универсальной моделью разрешения конфликта.

Основные принципы

1. Стороны должны иметь добрую волю к достижению соглашения.

Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нужны 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 определенный 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 неудовлетворенность) является мерой эффективности переговоров.

3. Стороны должны иметь подготовку и навыки ведения переговоров.

Переговоры являются процессом, который имеет собственные закономерности. Поэтому, без знания этих закономерностей стороны просто не могут вести переговоры. При недостатке таких знаний переговоры может организовывать специальный человек - посредник, который восполняет данный дефицит участников.

4. Стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и совместных решений.

Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашения в свою очередь не выполняются, то вести речь о возможности самих переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют «серьезность намерений» сторон.

Типовые модельные сценарии

В пособии подробно разбираются два типовых переговорных сценария: «позиционный торг» и «переговоры по интересам».

«Позиционный торг» - это такой сценарий, при котором стороны начинают обсуждение с конкретных решений, как правило, не разобравшись определенно в том, что хочет противоположная сторона, да и сам переговорщик. «Позиционный торг» как правило сводится к выдвижению сторонами конкретных решений, затем их все более усиленной защите, и он не является эффективным, поскольку переговоры движутся в таких случаях по кругу. Этот переговорный сценарий практически не оставляет 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 сторонами, в проверке соответствия интереса и позиции.

Уместность переговоров

Образовательное значение переговоров трудно переоценить. Переговоры важны для школы и как средство в разрешении конфликтов мирным и качественным путем, и как специальное содержание обучения детей. вслед за многими авторами можно говорить, что переговоры могут существовать в школе как институт или как организационное условие для разрешения конфликтов, так и как предмет изучения для подростков и старшеклассников. Многие современные дети понимают насколько важны навыки ведения переговоров и эффективной коммуникации с другими для успешной жизни.

Дополнительные модели разрешения конфликта

Переговоры при помощи посредника

Переговоры при помощи посредника представляют собой такую модель взаимодействия в конфликте, при которой выделяется специальный человек, отвечающий за эффективность переговорного процесса, организующий эффективную коммуникацию и создающий позитивные отношения между участниками переговоров.

Основные принципы

1. Стороны должны иметь добрую волю к достижению соглашения.

Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нужны 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 конфликтной ситуации. Для переговоров интерес является центральным моментом. Именно вокруг интересов должно сосредотачиваться обсуждение. Именно интерес (точнее - его удовлетворенность или неудовлетворенность) является мерой эффективности переговоров. Посредник в этом смысле ставит своей задачей организацию процедур согласования интересов

3. Стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и совместных решений.

Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашения в свою очередь не выполняются, то вести речь о возможности самих переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют «серьезность намерений» сторон.

4. Стороны должны быть согласны с кандидатурой посредника, и доверять 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 оперативного внешнего вмешательства.

5. Посредник должен быть компетентным в процедурах ведения переговоров и в процедурах и принципах гармонизации отношений.

Предмет работы посредника - переговорные процедуры и взаимоотношения участников. При правильно организованных технологии и процедурах переговоры, как правило, проходят успешно. Одновременно с этим, если участники конфликтуют друг с другом, то без налаживания отношений переговоры фактически обречены на провал, поэтому посреднику необходимо уметь гармонизировать межличностные отношения.

Типовые модельные сценарии

Как правило, ведение переговоров при участии посредника предполагает несколько последовательных шагов. Первый шаг связан с осознанием сторонами необходимости пригласить посредника и его выбором. Второй шаг связан с согласованием процедур и правил ведения переговоров. Третий шаг связан с самими переговорами: определением интересов сторон, 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 переговоров между детьми с посредником-сверстником, последний получает незаменимый опыт построения равноправных отношений между участниками конфликта и учится очень ценным социальным навыкам - организации позитивного взаимодействия и построению эффективной коммуникации. Также как и переговоры, содержание программ peer mediation может «существовать» как в контексте специального обучения, так и в контексте условий для построения сообщества взрослых и детей, опирающегося на ценности мирного разрешения конфликтов и позитивной коммуникации участников образовательного процесса.

Консультирование

Данная модель в самом общем смысле предполагает обращение одной из сторон к консультанту за помощью в максимально хорошем разрешении 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 часто конфликтующие стороны при затруднительных ситуациях обращаются к консультанту, для того, чтобы более эффективно разрешить конфликт. Консультантская работа может вести к усилению конфликта, что не всегда положительно сказывается на его исходе. Часто случается, что в ответ на усиление (поддержку консультанта) одной из сторон другая конфликтующая сторона начинает усиливать оборону.

Основные принципы

1. Обслуживание консультантом интересов клиента. В самом общем виде это означает, что клиент ожидает помощи со стороны консультанта, 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 необходимостью такой консультантской работы, которая не противоречит праву, принятому в данной стране и явным, артикулированным или неявным нормам, принятым сообществом специалистов, осуществляющих аналогичную практику. В профессиональных сообществах консультантов существуют этические кодексы, которые регулируют как отношения между консультантами и их сообществом, так и отношения между консультантом и клиентом.

3. Компетентность консультанта в предмете конфликта. Этот принцип работы консультанта необходим для успешного консультирования и означает, что консультант разбирается в существе предмета спора. Очень важно, что консультант не претендует на решение конфликта или спорного вопроса, - это является не его ответственностью, это является ответственностью участника конфликта. Однако если консультант не разбирается в существе вопроса, он, как правило, не может оценить и саму конфликтную ситуацию

4. Знание консультантом процессов возникновения, протекания и разрешения конфликта. Такое знание - неременный атрибут консультанта по разрешению конфликта. Конфликты разворачиваются в объективных процессах и бывают часто предсказуемы, что, как правило, 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 этого 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 разрешения, он может обратиться к консультанту за этими знаниями. Очень важным обстоятельством в выборе консультанта является инициатива и самостоятельное решение участника в просьбе о помощи. Практика показывает, что «навязанные» по чужой инициативе консультанты обычно неэффективны, 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 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 консультанта 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, вводить для детей институт 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 их могли осваивать. 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 выполняет 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 законности и правопорядка.

Основные принципы

1. Участник конфликта выбирает представителя и доверяет ему защиту своих интересов в конфликте. Между представителем и его клиентом, безусловно, должно существовать доверие, иначе взаимодействие между ними практически невозможно. Представитель для лучшей 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 замещает собой участника конфликта во взаимодействии, он должен знать как существо конфликта, так и процедуры его эффективного разрешения 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 защищающаяся. Для того, чтобы построить наиболее эффективный сценарий защиты, представителю необходима информация о целях и интересах «обвинения». В таком случае может быть прояснена стратегия и тактики защиты. Задача представителя состоит в том, чтобы из многообразия фактических обстоятельств дела клиента выбрать те, на которых можно построить такое обоснование и интерпретацию действий клиента, которая бы преследовала защиту интересов клиента.

Типовые модельные сценарии.

Представительство - очень сложная деятельность и сценарии поведения 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 зависит и сценарий поведения сторон. Второй детерминантой поведения сторон является существо обвинений и цели самого обвинения. Чего конкретно 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 определять друг друга.

Уместность представительства в школе

Конфликты права предполагают их компетентное разрешение. Хотя школьное право только начинает обсуждаться в России на волне проектов и программ в области гражданского образования. Можно сказать, что школьное право существует как проблема образования. Каким должен 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 правом? Каково содержание школьного права и как его отграничить от другого содержания (например, содержания обучения) образования? Какова степень детской ответственности и каковы специфические школьные права детей, учителей, родителей? Должно ли школьное право и правовые отношения в школе копировать правовые отношения и право взрослого мира? Вот неполный перечень тех многих вопросов, которые возникают при попытках обсуждения школьного права.

Одновременно с этим, представительство как спонтанное явление возникает крайне редко и именно потому, что требует специального образования. 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 вреда²². В примирении стороны принимают *мировое соглашение*. Этим подчеркивается прекращение взаимодействия относительно 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

Примирение строится по процедуре, схожей с процедурой посредничества. Возможны простые формы примирения, когда стороны добровольно 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.

²² Кроме этого оно может диктоваться требованиями религиозной морали или другим этическим императивом или выступать условием какого-то значительного блага.

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 организовывать 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.

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 истинным 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?

3.1.ЭКСПЕРИМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ (*)

**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 (см. прил.1).

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, пытаясь 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.

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 и 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, полосы, "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".

Примечание

(*) Данный эксперимент построен на идее В.А.Лефевра [1]; модификация Б.И.Хасана, 1988 [2].

3.1. 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 свидетельствует 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 является установление закономерных связей стартовых характеристик взаимодействия и характера его дальнейшего разворачивания и завершения; связей исходных параметров поведения участников и стратегий и тактик, применяемых для разрешения конфликта.

Материал такого анализа может оказаться весьма полезным при подготовке переговорного процесса.

Шкалы оценки действия

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".

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.

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 (партнеру-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 показали, что такой характер стартового действия далеко не всегда однозначно стратегичен и разрушителен по отношению к встречному действию и его носителю. Потенциально оно может содержать и реализовывать вполне положительные установки.

Конфронтационность подчеркивает лишь тактический момент.

3.3. ЭКСПЕРИМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОРРЕКЦИИ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (*)

**Ах, если бы мы могли
видеть жизнь, а не ситуацию.
Станислав Ежи Лец**

Эксперимент представляет собой подготовку и осуществление коммуникативного акта при заведомо определенных конфликтогенных условиях. В эксперименте, в зависимости от модификации участвуют от трех до шести испытуемых, разделенных на две группы.

Участникам эксперимента в инструкции сообщается, что все они будут готовиться к акту коммуникации (переговорам) от имени группы или от себя лично, а затем после подготовки один из них (кто - они определяют сами) осуществит реальное взаимодействие с представителем из второй 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, необходимая для освоения роли и подготовки к взаимодействию.

Необходимость выработки согласованного группового решения, обусловленного предстоящим ответственным представительским

выступлением одного из участников приводит в группе к "мышлению вслух", что дает экспериментатору и наблюдателям возможность изучать динамику весь процесс проявления и развития отношений, выработки, реализации, анализа оснований и коррекции решений (при хороших условиях желательна видеосъемка для последующего анализа всей группой)

Эксперимент проводится в несколько этапов.

1-й этап. Обсуждение исходной информации и принятие согласованного решения о стратегии будущего взаимодействия; выдвижение фигуры для реального контакта.

2-й этап. Реализация избранной стратегии во взаимодействии (в присутствии с каждой из сторон остальных участников эксперимента, но без их вмешательства в акт взаимодействия).

3-й этап. Прерывание (прекращение) взаимодействия и возвращение 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 "раздвоение" позиционера (при условии присвоения роли, значимым качественным признаком которого 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, принохливается.

- 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 буде 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. делает 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 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 отбредивается

- 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: набедакурили и "мы больше не будем, не наказывайте нас". Пора уже по взрослому строить отношения.

Дальше в сюжете сериала появляется фигура психолога, которого директор 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".

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 вынуждена оказалась заканчивать другую школу после нервного срыва (это наказание за непосредственность и честность). Влюбленные одноклассники (Миша и та, из-за которой он рисковал) расстались. З.В. что-то поняла.

Если не обращать особого внимания на некоторый литературный штамп, представленный сюжет в отдельных своих фрагментах достаточно 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 также 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 рефлексивной 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 развернутого акта рефлексивной коррекции:

- остановка непродуктивного действия за счет перехода в аналитическую позицию;
- отчуждение-объективация действия за счет его специального оформления;
- содержательная реконструкция ситуации с точки зрения соответствия замыслу-цели;
- соотнесение характеристик действий - взаимодействия с возможностями в данных условиях разрешения общего затруднения;
- соотнесение сложившейся ситуации с содержательным контекстом.

Примечание

(*) Данная методика была специально разработана для выделения операциональных элементов в рефлексивном акте и изучения их зависимости от конфликтных характеристик (Б.И.Хасан, 1986). В качестве теоретико-методологических оснований разработки положены работы Н.Г.Алексеева и Г.П.Щедровицкого .

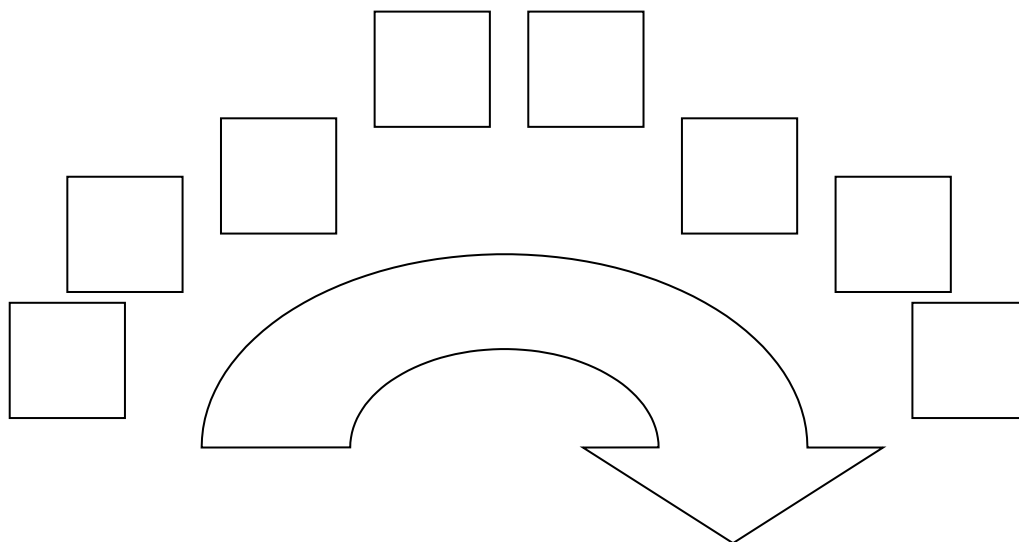
3.4. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА "ПОТОК" (*)

Иногда колокол раскачивает звоняря

Станислав Ежи Лец

Это занятие представляет собой специально отрегулированное взаимодействие нескольких групп по 2-3 человека в условиях очевидно значительного неравенства ресурсов. Всего участников игры может быть до 30 человек, объединенных в 10 игровых групп. В других вариантах возможно участие индивидуальных «игроков» и соответствующих позиций может быть меньше, однако практика проведения подобных занятий показывает, 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.4).



Инструкция

Представьте себе, что на схеме (рис.4) изображена река, по берегу которой расположено 10 предприятий, руководителями которых являетесь Вы. Все предприятия используют для своих нужд воду из реки и, отработанную, 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 загрязнения 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 обязаны 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 расположения 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, перечисляется в прибыль.

Ваша игровая цель - при рациональном использовании реки получить 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, сообщить его ведущему и оплатить расходы по очистке воды в банк. Во время 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 том числе и по своему усмотрению распорядиться имеющейся у них суммой. По условиям игры, ведущий не имеет права наказывать группу за нарушение договоренности ее с другими группами, не имеет права взимать штраф и пр. Первое трехминутное совещание участники игры проводят 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. Такса 1 минута - 1 тыс. Это означает, что группа, пожелавшая устроить переговоры обязана дожидаться перерыва между раундами, объявить о том, что она берет время на совещание (или другой тайм-аут), уплатить за потраченное на переговоры время по таксе. Обычно плата принимается вперед.

Конфликтогенность в данной процедуре задается неравенством ресурсов участников процедуры при взаимозависимости и взаимовлиянии в игровом пространстве. Основные линии конфликтного поведения разворачиваются во время раунда внутри группы, во время совещаний между группами.

Примечание (*) 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.

3.5. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА "ОБЩИЙ РЕСУРС"

Плоскость взаимопонимания – идеальное поле битвы.

Станислав Ежи Лец

Игровая процедура "Общий ресурс" является адаптированным вариантом 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 имитационной игры «У озера». Новосибирск, 1986.).

Игровая процедура абстрактна по форме, не требует сложной предварительной 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.

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. Большее количество участников затрудняет диагностику и снижает психодидактические тренинговые качества процедуры.

Инструментарий игры: протоколы участников (прил.1); протокол руководителя (прил.2); матрицы очков (прил.3); шкала показаний состояния ресурса с движком (прил.4); 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 игру 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 0-й по ходу игры в зависимости от показателя на шкале состояния ресурса. Участникам выдают протоколы участников, 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 различным образом, 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 перемещаться и показывать, на сколько ухудшается или улучшается, либо остается неизменным ресурс. 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 +22.

Теперь о самом ходе игры. У вас в руках находятся протоколы, в которые 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, демонстрируя ее ведущему игру и обозначая, таким образом, вашу стратегию в данном раунде.

После этого инструктажа ведущий выдает каждому участнику или каждой 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 зеленых карточек будет показано в данном раунде. Таким образом, в последующем он (ресурс) сможет дать меньше очков. Красная карточка - не ухудшает 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 ведущему по его команде: "Внимание, играем".

После объявления результатов каждого раунда ведущий делает записи в протоколе руководителя, где отмечает номер матрицы, количество карточек соответствующих цветов. Всего в раунде показывают шесть карточек (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 сторону минуса). Как только движок пересекает -1, для подсчета очков вместо 0-й матрицы выставляется матрица -1 и т.д.

Количество получаемых в раунде очков объявляется по действующей в раунде матрице в зависимости от количества показанных красных карточек. Например: 1 раунд - матрица 0, красных (к) - 4, зеленых (з) - 2. Красные получают по 46 очков, зеленые по 108, движок передвигается на 2 деления в сторону минуса... 2 раунд – красных (к) - 1, зеленых (з) - 5, движок передвигается на 5 делений, выставляется 2-я матрица -1, по ней красные получают 25 очков, зеленые по 72.

После трех первых раундов проверяют правильность записей участников. 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 желтой 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 раунде, красные пишут к своему показателю +10, а вот желтые - все по -6.

Тот, кто показывает в раунде черную карточку, наказывает на -20 очков всех, кто в этом раунде сыграл зелеными, независимо от показателя матрицы. При этом количество черных карточек также не имеет значения. А сам, сыгравший (сыгравшие) черной также теряет 6 очков, записывая в соответствующем раунде в своем протоколе -6.

Игра оранжевой карточкой гарантирует участнику при любом положении +6 очков в раунде. Оранжевая карточка никак не влияет на состояние 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 принять любое решение о порядке игры, характере взаимодействий и т.д. То есть договориться о чем угодно и как угодно изменить правила, оставив за руководителем игры право только следить за изменением состояния ресурса и объяснять получаемые очки.

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 индивидуального 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 стилевые 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 которой предметом 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 причины 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 внутри.

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 (см. прил.5). 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?
- 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, которое 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 руками. Условие прежнее: Ваши изображения должны быть максимально похожи на то, которое описывает индуктор.

После выполнения задания для сравнения предъявляются оба рисунка. Победителем объявляется тот участник, у которого наименьшее количество расхождений в рисунках второй и третьей пробы с оригиналами. Затем проводится обсуждение по предложенной схеме и делаются обобщающие выводы.

Конфликтность, связанная с необходимостью сопоставить собственные ресурсы трансляции с ресурсами понимающей стороны, обнаружить и преодолеть рассогласования для достижения

понимания, связана с привлечением различных средств. Это и становится предметом изучения и дидактического тренинга.

3.7. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА "ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ* ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА"

**Пусть показателем будет,
сколько населения приходится
приходится на одну голову.**

Ежи Лец

Процедура предназначена для тренинга умений моделировать процессы разрешения конфликтов в развернутом виде с прогнозом последствий. Возможно также использовать данную процедуру для демонстрации и упражнения умений занимать рефлексивную позицию в процессе решения сложно организованных задач.

В качестве задачного материала можно использовать известную игровую процедуру "Полет на Луну" (см.: И.Перлаки Нововведения в организациях. М.,1978).

Процедура проводится в группе из 9 - 12 участников. Одному из участников "субъекту решения" сообщаются условия задачи:

Представьте себе, что Вы капитан космического корабля, совершающего обычный челночный рейс по маршруту Земля-Луна-Земля. На Луне имеется станция со специальной посадочной площадкой. Она расположена на освещенной стороне Луны. Экипаж станции знает о времени вашего прибытия и, как обычно, готов к встрече. На Вашем корабле тоже есть экипаж. Количество его членов и функциональные обязанности Вы можете вообразить произвольно.

Теперь внимание! При выходе на лунную орбиту в Вашем корабле произошла поломка, и Вы совершили вынужденную посадку на освещенной стороне Луны на расстоянии не менее 500 км. от лунной станции. Направление, в котором находится станция Вам неизвестно.

В сложившейся ситуации Вам предлагается определить степень важности следующих предметов (см. прил.6). 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 предмет 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 участники группы (им раздаются бланки). Обычно на ранжирование дается около 3-х мин. Перед тем, как участники приступят к работе, можно ответить на некоторые вопросы, но ни в коем случае не касающиеся оснований принятия решения. Только о функциональном прямом назначении 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, единственно 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 - трем, и т.д.

Всем этим группам (они формируются произвольно или по решению ведущего или др.) 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.

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?

ЧАСТЬ 4. БИБЛИОГРАФИЯ. ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ.

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 и двигателем и тормозом человеческого развития; развитие человека в онтогенезе периодически 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, архетип) к конфликту как механизму движения души и сущностной характеристики человека; от невроза как "неудавшегося" конфликта - к конфликту как потенциалу развития.

Феномен сопротивления лечению в психоанализе все больше понимается не только как симптом и стартовая точка исцеления, но и как симптом и стартовая точка развития.

Центральной характеристикой исследования конфликтов можно признать направленность на их бессознательную природу. Цель практической работы состоит в осознании скрытых, но детерминирующих поведение человека аффективных конфликтов (неврозов) как забытых событий индивидуальной биографии. Вместе с тем, уже в работах родоначальника глубинной психологии - З. Фрейда содержится описание педагогического смысла конфликта.

Список рекомендуемой литературы.

1. Адлер А. О нервическом характере. Университетская книга. СПб. М., 1997.
2. Бейч Дж. Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия. Нью-Йорк, 1974. Перевод.
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 конфликта. СПб., "Детство-пресс", 1999.

8. Кле Мишель. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
9. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: "Университетское", 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 психоанализа (1954\1955). М.: Гнозис\Логос, 1999.
12. Лейнг Р. Разделенное Я. Государственная библиотека Украины для юношества. Киев.: 1995
13. Михеева И.Н. Амбивалентность личности. М.: Наука, 1991.
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 психотерапевт. 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. Екатеринбург, Деловая книга, 1998.
19. Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия: Краткое руководство. Психологическая и психоаналитическая библиотека. Под ред. проф. А.И. Белкина, С.И.Съедина. М., 1992.
20. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолого-педагогич. фак-та. Часть I. КГУ, Красноярск, 1991.
21. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа //Введение в детский психоанализ. Вып. I. М.: 1991.
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. статей. 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 современные конфликты детской души // Классический психоанализ детского возраста. Библиотека прикладной психологии и психотерапии / Под ред. В.В.Макарова, Б.И.Хасана. Красноярск, 1993.
30. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе (главы из книги) //Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М.: Прогресс, 1990.
31. Хорни К. Женская психология. Библиотека психоаналитической литературы //Под общей ред. А.И.Белкина, М.М.Решетникова. СПб., 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.
34. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта //Московский психотерапевтич. журн. 1992. N 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, No 2.

38. Wedge B. Psychology of the self in social conflict. - International conflict resolution - Brighlon Bulder, 1986.

2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖГРУППОВЫХ КОНФЛИКТОВ

В рамках социальной психологии исследования конфликтов посвящены изучению специфических аспектов межличностной, межгрупповой и внутригрупповой динамики. Конфликт представляется одним из видов социально-психологического взаимодействия индивидов и групп. Как правило, исследуется динамика конфликта и ее зависимость от восприятия конфликтной ситуации лиц, в нее вовлеченных.

В этом подходе разработаны систематические и развернутые дескриптивные модели конфликта; представлены типологические описания уровней конфликтных взаимодействий, феноменальные признаки, характеристики сторон-участников конфликта; разработаны условия прогнозирования последствий конфликтных взаимодействий.

Социально-психологическая традиция изучения конфликтов богата прикладными и практическими разработками, основным предметом которых является регулирование конфликтных взаимодействий и отношений между группами и людьми.

Список рекомендуемой литературы.

1. Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: 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. Агенство, 1998.
5. Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 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.: Лениздат, 1990.
8. Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологич. журн. 1980. Т. 1. Вып. N 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. 1984. Т. 5. N 5.
11. Ершов А.А. Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. Л., 1973.
12. Еслирек 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) //Иностр. психология. РАН ИП. М., 1993. Т. I, N 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.
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. Моск. гос. ун-т М., 1986.
27. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта //Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. Моск. гос. ун-т М., 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. Алтайский гос. ун-т. Барнаул, 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. Ленингр. гос. ун-т. Л., 1980.
37. Усс А.В. Конфликты между осужденными, сопровождающиеся насильственными посягательствами. Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 1984.
38. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолого-педагогич. фак-та. Часть I. КГУ, Красноярск, 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 межличностный конфликт в условиях группового обсуждения. Дисс. ... канд. психол. наук. ЛГУ, 1980.
41. Хасан Б.И. Парадоксы конфликтофобии // Философская и социологич. мысль. Киев, 1990. N 6.
42. Хьюсман К. Ричард, Хэтфилд Д. Джон. Фактор справедливости или "И это после всего, что я для тебя сделал". М.: Знание, 1992.
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. Teoretyczne 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.

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 исследования сосредоточены в основном вокруг четырех основных тем: 1) формы борьбы в конфликте; динамика наращивания ресурса конфликтующими сторонами; 2) методы урегулирования конфликта в рамках защиты интересов тех или иных социальных групп; 4) динамика протекания 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 модели. 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.: Политиздат, 1982.
7. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. М., 1992.
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. КГУ, Красноярск, 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, N 2, N 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. The Free Press, London, 1976.
19. Obershell A. Social Conflict and Social Movement. New York Prentice Hall, 1973.
20. O`Dea T.F. The Sociology of Religion. Prentice Hall, New Jersy, 1966.
21. Parsons T. An Otline 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. 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-деятельностные игры - игры, направленные на создание новых средств мышления и деятельности, овладение участниками этими средствами и, таким образом, на варианты разрешения ПРОБЛЕМЫ (того, что еще не имеет принципиального решения), встающей перед полипрофессиональным 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 образования. 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 развития организаций //Нововведения в организациях. М., 1985.
7. Игровое моделирование. Методология и практика. Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, Наука, 1987.
8. Котляревский Ю.Л., Шанцер А.С. Искусство моделирования и природа 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 развитии. Российское педагогическое агенство. М., 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. Б.И. Хасан. Красноярск, 1992.
18. Хасан Е.Б. Игра и конфликт в подростковом возрасте. // Журнал практического психолога № 2, 1996.
19. Хейзинга Й. НОМО LUDENS в тени завтрашнего дня. Прогресс. М.,1992.
20. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. Избран. труды. М.,1995.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

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, но и 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 компетентности. Внутри направления формируется относительно самостоятельная область - техника медиации.

Список рекомендуемой литературы.

1. Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: Метод. разработка. Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго. Новосиб. филиал. Составитель Каменев Н.П. М., 1984.
2. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, СПб. Отд-ние, 1989.
3. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров. Инфра-М., 1996
4. Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 1991-97 гг. 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. Питер. СПб. 2000.
9. Деятельность руководителя в конфликтных ситуациях. Методическая разработка. Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго. Составитель Каменев Н.П. М.: 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. Пед. центр "Эксперимент", Рига. 1998.
13. Мескон Х.М. и др. Основы менеджмента. М.: Дело, 1992.
14. Милич 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 / Алтайский гос. ун-т. Барнаул, 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.

6. ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТА В РАМКАХ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Конфликт в рамках педагогической психологии и психологии развития традиционно понимается как деструктивное для осуществления педагогических воздействий явление, подлежащее профилактике или специальному устраняющему регулированию.

В современных новых подходах - это форма актуализации и удержания противоречия, необходимый психологический механизм любого деятельностного изменения, в том числе и развития. Это - специфическое средство, используемое при создании условий для саморазвития человека в ситуации включения в интеллектуальные системы и образовательные институты (детский сад, школа, вуз, системы повышения квалификации (переквалификации)). Конфликт рассматривается как атрибут обучения (становление культурных форм деятельности, мышления, общения); как необходимая процессуальная форма удержания противоречия в русле 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: Возрастная динамика и ступени образования. Материалы 4-й научно-практической конференции. Красноярск, 1997.
3. Бильчуганов С.Ю. Экспериментальное исследование динамики осознания по методикам Ж. Пиаже // Вопросы возрастной и генетической психологии. Моск. гос. ун-т. М., 1986.
4. Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 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 формирующий способности к продуктивному конфликтованию у подростков. Целевые установки и эффекты реализации. // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-й научно-практической конференции, Красноярск, 1996.

15. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. // Вопросы психологии 1972, № 2.
16. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Рос. пед. агенство, 1995
17. Замалетдинова Г.С. Конфликтная устойчивость подростков. Фрунзе, 1988.
18. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой... // Всесоюзный гуманитарный фонд им. А.С.Пушкина. ТПО "Ахилл". Центр психологии и психотерапии. М., 1991.
19. Иванова Е.Н. Эффективное общение и конфликты. СПб-Рига. «Эксперимент», 1997.
20. Кле Мишель. Психология подростка. Психосексуальное развитие. М.: Педагогика, 1991.
21. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения // МОПИ им. Крупской. М., 1986.
22. Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщений на XI научно-практич. конф. по конструктивной психологии. Красноярск, 1990.
23. Конфликты: сущность и преодоление: Метод. рекомендации в помощь студентам пединститутов, университетов, учителям. МГИУУ/ М., 1990.
24. Лукашенко О.Н., Шуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. М., Российское педагогическое агенство, 1998.
25. Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге "Очерки интегрального исследования индивидуальности". М.: Педагогика, 1986.
26. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. М., 1910.
27. Пашукова Т.И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.
28. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта 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 кризиса. // Вопр. психол. № 1, 1996.
32. Привалихина Т.И. Особенности преодоления учебно-предметных затруднений младшими школьниками как критерий возрастной динамики. // Педагогика рпазвития: Возрастная динамика и ступени образования. Материалы 4-й научно-практической конференции, Красноярск, 1997.
33. Рыбакова М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991.
34. Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов. // Хрестоматия по социальной психологии. М.: Междунар. пед. академия, 1994.
35. Сергоманов П.А. Диагностика конфликтов детей младшего школьного 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 человека и организаций. М.: Наука, 2000.
38. Трусков В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов / Ленингр. гос. ун-т. Л., 1980.
39. Усманова Э.З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в конфликтной ситуации //Вопросы психологии. 1986. N 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. Изд-во Красноярского ун-та. Красноярск, 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. № 3, 1997.
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 №2, 2000.
47. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
48. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс. 1995.
49. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. Москва-Рига. 1999.
50. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984.

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. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск, "Наука", Сибирское отделение, 1989.
4. Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. Гос. Ун-т. Красноярск, 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./Моск. гос. ун-т, фак. психологии. М., 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.
10. Гегель Г.Ф.В. Эстетика. Т. 1. М., 1968.
11. Гостев А.А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов. М.: РАН, Ин-т психологии, 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 конфликтов. М., 1993.
15. Дмитриев А.В. Конфликтология. М.: Гардарики, 2000.
16. Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Феномены, механизмы и защита. 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.: Юристъ, 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 регулирования. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
25. Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием конфликт // Хрестоматия 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 деятельности: Дисс. ... д-ра психол. наук. Саратов, 1979.
28. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск: "Университетское", 1988.
29. Латынов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // Иностран. психология. РАН ИП. Т. I, № 2. М., 1993.
30. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности. Тексты / Моск. гос. ун-т. М., 1982.
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 современной психологии. Т. VI. М., 1930.
34. Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге "Очерки интегрального исследования индивидуальности". М.: Педагогика, 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. отношения, 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. Агенство, 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. психол. наук. М., 1980.
44. Прикладная конфликтология. Хрестоматия. Минск. Харвест. 1999.
45. Растов Ю.Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Метод. пособие. Алтайский гос. ун-т. Барнаул, 1991.
46. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Медиум, 1995.
47. Фанч Ф. Преобразующие диалоги. Пути преобразования. Общие модули процессинга. Киев: Ника-Центр, 1997.
48. Философы, социологи, психологи о конфликте: Сborn. текстов для студентов психолого-пед. фак-та. Ч. I. Краснояр. гос. ун-т / Красноярск, 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. Изд-во Красноярского ун-та. Красноярск, 1995.
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. 199. Вып. 2.
54. Хекхаузен Х. Модели конфликта // Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1987.
55. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Моск. психотерапевт. журн. 1992. №2.
56. Шейнов В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск: Амалфея, 1996.
57. Balyszewski. H. Teoretycshe problemy spzzensci 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, N 2, N 4, 1965.
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. AMSE PRESS, Tassin, France, 1992.
65. Krisberg L. Social Conflict. - Prentice Hall, 2-nd, 1982.
66. Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. The Free Press, London, 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.