

Переговороспособность и условия ее выращивания

«Человек должен в мир явиться.

Но не сам он приходит.

Что-то его бросает сюда –

Так, что сразу и не открыть

Невидящие глаза»

Станислав Ежи Лец

I

Я намерен представить здесь краткое описание истории одной из множества попыток принять «вызов» времени и инициировать новую форму образовательной практики. Этот проект, как и многие другие, просуществовал в активном виде некоторое время и так и не превратился в практику. Почему?

В 1995 году в базовой экспериментальной школе №106, в г. Красноярске (в настоящее время это гимназия «Универс») был задуман и осуществлен проект создания детско-взрослой общественной организации «Мир без конфронтации». Авторы проекта считали (и считают), что сильнейшим вызовом конца XX века является обостряющееся противоречие между процессами глобализации, интеграции, нарастающей мобильности, информатизации с одной стороны и непреодоленной конфликтной некомпетентностью практически во всех сферах общественной жизни – с другой. Масштабность и полисферность такого рода вызова подсказывала, что, искать способы решения этой проблемы следует в образовании. В основании проектной идеи было соображение о том, что множество социальных конфликтов имеют разрушительный характер вследствие неумелости его участников строить конструктивные процессы взаимодействия. Формирование же в образовательных условиях в определенном сензитивном возрасте компетентности предполагалось через реализацию двух взаимосвязанных процессов: в традиции передачи знаний о конфликтах, их природе и культурных способах их разрешения и разворачивания деятельности детско-взрослой общественной организации, в задачи которой входило **построение практики совместного переговорного способа урегулирования реальных конфликтов**, возникающих у подростков в их учебных и иных социальных отношениях. [1]

Как всегда, энтузиазм основателей обеспечил старту этого проекта видимость успеха. Появились несколько первичных организаций в ряде школ города, что дало возможность в 1997 году зарегистрировать организацию как городскую. Начались

реальные тренинги школьников и студентов – членов организации в области посредничества (медиации).

Вот как описаны виды деятельности организации в Уставе МБК (мир без конфронтации).

«...4.2. В организации существуют следующие виды активного участия, определяющиеся степенью конфликтной компетентности:

А) первый уровень участия – мобильное участие – активное вмешательство в актуальные разрушительные конфликты с предложением помощи МБК в анализе, урегулировании текущих конфликтов;

Б) второй уровень участия – участие в качестве медиатора (посредника) – оказание непосредственной помощи конфликтующим сторонам в использовании ненасильственных переговорных форм для разрешения возникших или потенциальных конфликтов;

В) третий уровень участия – супервизорское (профессионально – компетентно – ответственное) участие – анализ действующих и разработка перспективных методов ненасильственного разрешения конфликтов и обучение этим методам членов организации и других желающих.» [Устав Красноярской городской детской общественной организации «Мир без конфронтации» Зарегистрирован Управлением юстиции администрации Красноярского края 10.07. 1997г.]

В течение первых 3-х лет удалось инициировать несколько переговорных процессов: для разрешения межличностных конфликтов подростков; для разрешения учебных конфликтов между учителем и группой учащихся; между родителями, администрацией школы и учениками как непосредственными участниками конфликта. Как правило, все такого рода процессы (в архиве организации их немногим более 30) каждый раз были организованы как самостоятельные акции, сопровождались не только серьезной подготовкой со стороны членов организации, но и потребовали значительной специальной работы по преодолению сопротивления участников конфликта таким непривычным формам их урегулирования. Такая работа всегда требовала существенных временных затрат и серьезной мобилизации психологических ресурсов. Через некоторое время доля собственно переговорных процессов сократилась до единичных, главным содержанием деятельности стали работа членов организации с кейсами и тренировки на имитационных моделях, а также различные социально-просветительские мероприятия в основном профилактического содержания. Постепенно тема переговоров и непосредственного урегулирования реальных конфликтов вообще «ушла в прошлое», включившись составной частью в другие социальные проекты [2].

Итак, можно констатировать, что проектная идея не воплотилась в практику, несмотря на попытку ее институционализации. Достаточно ли этого факта, чтобы признать проект неудачным?

Не будем спешить. Обратимся классическим работам по возрастной психологии. Еще в 30-е годы прошлого века Э. Штерн писал:

*«Пусть юношеская организация через год распадется , не оставив
никакого следа своей деятельности; она все же существовала не
напрасно, ибо ее участники развивали на ней свое стремление к борьбе;
они научались не только теоретически понимать общественные
взаимоотношения и взаимодействия, но усваивать их чувством и волей.
Считать такого рода юношеские объединения бесцельными и излишними
на том основании, что от него «нет никакого толка», что у него «нет
никакого постоянства», что оно «приводит к растрате времени», по
меньшей мере также неосновательно, как если бы кто-нибудь счел
бессмысленным постройки детей на песке на том основании, что
ближайший ветер разрушает эти постройки.*

С этой точки зрения нужно иначе смотреть и на юношеское движение и школьное самоуправление. Поверхностному взгляду и здесь бросается в глаза прежде всего несоответствие между большими намерениями и действительными результатами; но более глубокий взгляд поймет, что подлинный смысл этой деятельности в значительной мере как раз предполагает внешнюю безрезультатность. Если бы согласование средств и целей было с самого начала безупречным, тогда все должно было сводиться к простому перенятию и подражанию способам поведения, существующим среди взрослых. Но это было бы нечто, совершенно непохожее на юность. Поскольку юноша стремится подняться над уровнем предшествующего поколения, поскольку он хочет достичь новых целей новыми средствами, поскольку он даже старое и вечное хочет заново воссоздать из себя самого, - поскольку блуждание, искание наощупь и прохождение через сотню разочарований является необходимым условием того, чтобы он достиг в конце концов надлежащей согласованности

средств и целей, хотения и умения.» [3].

Всецело разделяя это утверждение классика, которое казалось бы, должно успокоить самолюбие авторов проекта, замечу, что кроме психолого-педагогических смыслов в такого рода предприятия была еще и претензия на то, чтобы ответом на обозначенный в начале статьи вызов, стало построение образовательной социальной практики, новой не только для юношества, в целом для системы образования. Это означает, что простого понимания некоторой естественной закономерности в динамике этой инициативы нужно еще и понимание того, какие обстоятельства оказались не учтены авторами проекта в попытках как раз несмотря на некоторые естественные причины, все же построить путь от инициирования и актуализации переговороспособности к построению социальной практики, в которой на базе способности должна формироваться соответствующая компетентность.

Важность этой понимающей работы, обусловлена еще и тем, что в последнее время активно и настойчиво продвигаются идеи школьной медиации, которые позиционируются почему-то как новые технологии. В идеологии этих «новых» инициатив для сферы образования легко прочитывается та же важная установка на преодоление традиции силового разрешения конфликтов, как прямо противоречащих действительно новым социокультурным трендам. И, вместе с тем, обращает на себя внимание некоторая «калька» с «взрослых» форм альтернативного разрешения споров, разумеется, с некоторой поправкой на возрастные возможности.

II

Для такого рода работы нам потребуется определиться с представлениями, во-первых, о естественно-искусственных составляющих того феномена, который мы попробовали эксплуатировать в попытках построения практики; во-вторых, с теми институциональными условиями и их стадийными характеристиками, соответствующими проектируемому результату.

Под переговороспособностью предлагается понимать способность вступать во взаимодействие с установкой на достижение соглашения.

Эта способность несомненно имеет социальную природу и актуализируется в своей исходно-генетической форме буквально с первыми признаками автономного и одновременно зависимого поведения. Примерами таких признаков выступают все сюжеты обменных отношений. В раннем детстве это темы «питания», и «гигиены», затем «порядка» в обращении с игрушками, обусловливание лакомства, времени на игру, прогулку и т.п. Все это в обмен на... Аналогичные сюжеты позже актуализируются в детском сообществе. Все без исключения детские психологи косвенным образом фиксируют эту способность – вступать во взаимоотношения на условиях обмена с перспективой определенных «выгод» Е.О. Смирнова подчеркивает, что «Я ребенка, опредмечиваясь в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не

совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане, как акт самоанализа, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми.

Становление такой системы Я, где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.» [4]. Это новообразование возраста подхватывается и институционализируется в сюжетно-ролевой игре, где переговороспособность предельно востребована, активно эксплуатируется и фактически обретает статус, конституирующий детское общество [5].

Получается, что сама феноменология «переговорности» и определенная успешность ее «встроенности» и в детско-взрослые отношения и в межличностные как минимум в период дошкольного детства достаточно очевидна и можно сказать вполне естественна. Однако подхватывает ли этот потенциальный ресурс институциональные устройства дальнейшего образования и способствуют ли они его оформлению в специальные культурные формы-средства?

Ничего похожего не удастся найти в описаниях младшего школьного возраста, в особенности в условиях традиционного обучения, где на первое место выходит исполнительская дисциплина и строго иерархические отношения. Все сюжеты соглашений отступают в «неглавные сегменты жизни», поскольку основное место определено как учебное позиционирование. Это означает, что сам ребенок утрачивает статус оценивающего собственный успех и уж тем более не выступающий инстанцией, обозначающей свои интересы. И это несмотря на декларации об учебной субъектности. Счастливое исключение представляет собой книжка В.Максаковой и Л. Семиной. Учимся договариваться (Я, ты, мы). для 1-2 классов начальной школы. Авторы без особого труда обнаруживают предметные области для переговорных процессов именно в школьной жизни ребенка и предлагают вполне возрастно-адекватные схемы работы по оформлению переговороспособности в компетенцию. [6].

Вне всякого сомнения, наиболее сензитивным возрастом для апелляции к переговороспособности, для ее актуализации является подростковый. Здесь уже просто несметное количество тем для переговоров, поскольку не только расширяется деятельностный репертуар, но и появляются серьезные рефлексивные ресурсы и достаточно много притязаний на автономизацию и кооперацию в связи с известными идентификационными процессами (См., например, Нартова-Бочавер[7]). И опять современный подросток в своих основных формах активности «проходит мимо» институтов переговоров. Нельзя сказать, что и здесь не предпринимались попытки в отдельных школах, в публикациях. Фактически на этой проблематике была построена школа-лаборатория самоопределения Александра Наумовича Тубельского [8]. В Красноярской гимназии «Универс» мы с Анной Владимировной Дороховой инициировали проект специального курса для подростков «Интересы Ценности Нормы» [9]. Однако все это можно считать более, менее успешными прецедентами, локализующимися в

отдельных учебных заведениях или в небольших сетевых сообществах, пока никак не повлиявших на образовательную практику в сфере в целом.

Следующая образовательная ступень – старшая школа с завидным постоянством сохраняет патерналистские традиции, не предлагая сколько-нибудь реалистичные варианты соглашений даже относительно ставших популярными индивидуальных образовательных программ. Во всех известных случаях школьник выступает как проситель и потребитель, но не как субъект взаимодействия, не как равноправная сторона во взаимоотношениях.

Итак, современная образовательная действительность в ее устоявшихся институциональных формах фактически игнорирует то обстоятельство, которое мы определяем как вызов. Не имея институциональной поддержки переговороспособность остается в своих рудиментарных формах и легко уступает место манипулятивным, силовым схемам взаимодействия, т.е. избегает развития, не чувствует возможностей новой практики.

Казалось бы, в этих условиях компенсирующие проекты типа «Мир без конфронтации» или/и современные «Школьные службы примирения и медиации» как раз и призваны решить, в обход упрямой патерналистской традиции, задачу актуализации переговороспособности и выращивания ее в переговорную компетентность через такого рода институциональные формы?

III

Переговорная компетентность – условие новой социокультурной практики, в которой институциональной формой достижения соглашений и их совместная реализация становятся преобладающей социальной действительностью в отличие от - современной, в которой принуждение к «правильному» совместному поведению доминирует. В традиции люди действуют совместно и относительно согласованно в случаях, если иное угрожает их благополучию и в обстоятельствах, когда это «иное – угрожающее» приобретает острые формы. А не потому, что понимают и принимают интересы других, предпочитая автономность интеграции. Иными словами современные социальные отношения в значительной степени детерминированы защитными мотивами и стремлениями к достижению обособленных целей через различные по степени интенсивности формы принуждения других, т.е. использование силы. По-видимому, четырехвековая опора на теории общественного договора требует серьезных подкреплений на уровне реальных человеческих отношений и своей процессуальной актуализации.

Пока получается, что мы не столько строили новую практику, сколько фактически закрепляли в новом поколении старые традиции, технически их оснащая и усовершенствуя с опорой на достаточно традиционные технологические схемы урегулирования конфликтов, только размещая их в школьном пространстве.

Переговороспособность вырабатывается, а затем формируется за счет участия в институционализированных формах деятельности.

Эти формы должны носить не эксклюзивный характер, как это происходило в нашем проекте «Мир без конфронтации», переговорная деятельность в котором разворачивалась не по инициативе участников и только после состоявшегося или отчетливо предстоящего конфликта, т.е. когда у участников уже появились деструктивные переживания. С такого рода переживаниями и взрослым справиться непросто, для детей это сверх усилие.

В так называемых службах примирения, само название предполагает, что действие следует за возникновением признаков или реальных отношений вражды, т.е. также как и в нашем проекте, сами случаи, выступающие предметом переговоров не являются к счастью массовыми и даже систематическими. Значит, если опираться исключительно на деятельность по разрешению (урегулированию) уже случившихся конфликтов, вряд ли можно рассчитывать на систематическую и разнообразную по сюжетам деятельность, а это, в свою очередь означает, что сомнительным становится процесс формирования компетентности, и деятельность такого рода институции должна будет либо искать компенсаторные формы, либо превратится в имитацию.

Эти формы не должны опираться исключительно на преодоление деструктивных процессов иначе возникает риск атрибуции переговорно-согласительных процессов исключительно конфликтным ситуациям, тогда как кооперативные, интегративные формы взаимодействия возникают и оформляются как раз в **предусмотрении** всякого рода обострений. Значит, если опираться исключительно на деятельность по разрешению (урегулированию) уже случившихся конфликтов (достаточно острых феноменов) можно сформировать определенный тип личностной деформации и вместо переговорной компетентности получить эффекты социального негативизма.

Итак, вот некоторые итоги из описанного опыта:

- переговороспособность, разумеется, в индивидуальном своеобразии есть у каждого ребенка;
- переговороспособность требует в условиях образовательных ступеней своей актуализации и оформления в связи с возрастными особенностями;
- для вырабатывания переговороспособности в соответствующую компетентность необходимы институциональные условия, в которых участники должны осваивать и использовать специальные технологии взаимодействия и заключать реальные соглашения;
- предметом переговоров в условиях образования должны быть, и игровые и реальные, ситуации, предполагающие кооперативные и интегративные формы деятельности с относительной длительностью и ясной результативностью и ответственностью сторон;

- переговоры для разрешения уже случившихся конфликтов – дополнительная, а не основная форма деятельности соответствующих институтов.

Литература

1. Хасан Б.И., Хромченко М.С. Мир без конфронтации или «Да здравствует конфликт!». Бонфи. М., 2001.
2. Хасан Б.И., Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю., Кухаренко И.А., Привалихина Т.И. Профилактика несвободы. Организационно-методическое пособие. Бонфи. М., 2003.
3. Штерн Э. Серьезная игра в юношеском возрасте. Педология юности. Под ред. И. Арямова. Учпедгиз. М.-Л., 1931.
4. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М., Школа-Пресс, 1997.
5. Щедровицкий Г.П. Игра и детское общество. Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. М., 1995.
6. Максакова В., Семина Л. Учимся договариваться. Магистр. М., 1998.
<http://school-sector.relarn.ru/prava/school/classes/1-2/>
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный. Психологическое исследование субъекта в его бытии. Питер, 2012.
8. Тубельский А.Н.. Правовое пространство школы. Мирос, М., 2001.
9. А.В. Дорохова, Б.И. Хасан. Современное человековедение в школе. Мирос, М., 2001