

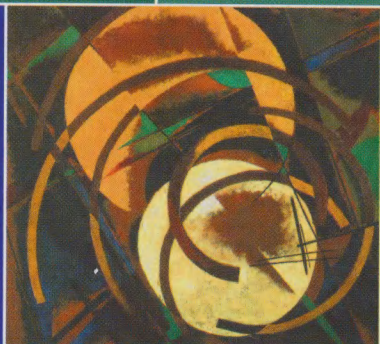
Высшее профессиональное образование

Б.И. Хасан
П.А. Сергоманов

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И ПЕРЕГОВОРЫ

3-е издание

Учебное пособие



Психология


АКАДЕМ'А

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И ПЕРЕГОВОРЫ

ISBN 978-5-7695-4472-9



9 785769 544729

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru

Б. И. ХАСАН, П. А. СЕРГОМАНОВ

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И ПЕРЕГОВОРЫ

Рекомендовано

*Советом по психологии Учебно-методического объединения
по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*

3-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2007

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.53я73
Х24

Рецензенты:

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО,
профессор кафедры детской психологии Московского государственного
педагогического университета *К. Н. Поливанова*,
кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и специальной
психологии Института гуманитарного образования *А. В. Морозов*

Хасан Б. И.

Х24 Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 192 с.

ISBN 978-5-7695-4472-9

В пособии представлены взгляды ведущих психологических школ на проблему и феноменологию конфликта, а также основные понятия современной конфликтологии; предложены способы описания и анализа конфликтных ситуаций. Рассмотрены способы подготовки, организации и проведения переговоров как основной формы взаимодействия заинтересованных сторон для продуктивного разрешения конфликтов.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно аспирантам, преподавателям вузов.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.53я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Хасан Б. И., Сергоманов П. А., 2004

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2004

ISBN 978-5-7695-4472-9

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2004

ПРЕДИСЛОВИЕ

Конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни. Являясь важнейшей детерминантой человеческой активности, конфликты, разумеется, давно обратили на себя внимание психологов.

Психологические традиции изучения этого сложнейшего и интереснейшего явления складывались в психоаналитической и социологической школах. Описательно-объяснительная психология, в течение длительного времени выполнявшая в основном констатирующие функции, имеет в своем активе интересные, достаточно современные методики, использование которых сейчас открывает исследователю важные стороны изучаемого явления.

В последние годы западные психологи ведут огромную работу по психологическому оснащению довольно широкого круга специалистов, прежде всего — педагогов и управленцев. Например, в Австралии и США есть несколько национальных центров по изучению конфликтов, а начиная с 1980 г. созданы специальные учебные заведения по подготовке менеджеров по конфликтам. Теорию и практику конфликтов преподают в 150 колледжах и университетах США, выпускники по этой специальности получают степень магистра наук.

Смена негативного отношения к конфликту на позитивное характерна и для нашей действительности. В 1990 г. в Красноярске прошла первая в нашей стране научно-практическая конференция, посвященная непосредственно проблематике конфликта [5], а с 1991 г. начал издаваться Бюллетень клуба конфликтологов. Традиционными стали международные ежегодные конференции по разрешению конфликтов в Санкт-Петербурге, здесь же начало подготовку специалистов конфликтологическое отделение университета. В Калужском институте социологии с 1994 г. издается научно-практический журнал «Социальный конфликт». В 2000 г. в Казани состоялся первый в России конгресс конфликтологов. Начали выходить учебные пособия по конфликтологии, содержащие уже не только критические обзоры западных теорий и практик, но и материалы исследований отечественных ученых, анализ практики разрешения конфликтов современной российской действительности. В 1999 г. в Центре конфликтологии Российской академии наук под редакцией Е. И. Степанова вышла монография «Кон-

фликты в современной России. Проблемы анализа и регулирования» [7]. Отечественная библиография по конфликтной тематике насчитывает не одну сотню изданий.

Однако вслед за свершившейся сменой отношений важно, на наш взгляд, не только внести существенные изменения в интерпретации результатов, полученных с помощью уже существующих инструментальных средств, и разработать новые методы, но и пересмотреть всю идеологию психологической работы с конфликтом: от изучения конфликтов и действий по их разрешению до специального искусственного проектирования и конструирования конфликтов для решения задач развития личности и коллектива.

* * *

Британский специалист по организационной психологии Маргарет Фоллет 57 лет назад предприняла попытку коренным образом изменить отношение исследователей к конфликту. Она предложила посмотреть на конфликт как на явление, у которого есть и положительные функции [12]. Тем самым было обозначено приближение конца конфликтофобической эпохи. Буквально до начала 90-х гг. XX в. эта традиция 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» [1, с. 199].

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: [10; 11]). Идея Маргарет Фоллет состояла в том, чтобы подвинуть исследовате-

лей и практикующих психологов к новому взгляду на проблему конфликта не как феномена, а того, что в нем воплощается.

Однако поворот произошел в несколько другую сторону. Начала активно оформляться так называемая конфликтология как самостоятельная, преимущественно техническая дисциплина (см., например: [3; 4; 6]).

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 [2]. 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 конфликтология может уподобиться праву, которое по большей части занято самообслуживанием, а не разрешением противоречий в правовой форме.

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. 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. организовывать ее и адекватно интерпретировать. Вероятно, потому и не научились, что не различаем, где форма, а где то, что в ней представлено. Отсюда множество иллюзий. Наиболее 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. Теперь уже можно всерьез заняться, буквально увлечься, конфликтами вместо того, чтобы их избегать. Конечно увлечения конфликтами в современном мире уже с избытком. Весь мир самозабвенно на протяжении веков «играет» в войну с непроходящей надеждой на выигрыш. Но мы имеем в виду другое увлечение. Образно говоря, мы предлагаем попробо-

вать 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 сочетает 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 ни относиться к психоанализу, но именно З. Фрейд и его последователи предприняли самые плодотворные попытки понимания этого человеческого парадокса. Но разве даже в самых убедительных своих рассуждениях психоанализ указывает нам приемлемый путь? (См. письмо З. Фрейда А. Эйнштейну «Почему война?» [9].) И тема эта далеко не исчерпана.

Наблюдается очевидная амбивалентность, которая, будучи доведена до крайности, имеет 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 посредине) уже многими замеченная, но пока еще недостаточно отрафлексированная, относительно новая стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Такая стратегия обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конфликтной формы) разрешения. Поэтому, например, *переговоры только тогда плодотворны, когда они не являются только 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 роль ведения переговоров по известным правилам, необходимость разработки технологий и техник посредничества и арбитража. На наш взгляд, самое важное — это умение разобраться в том, 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 такая работа может и, мы думаем, должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни.

Предлагаемое пособие состоит из четырех частей.

Часть I включает материалы, предназначенные для анализа конфликтов. В этом разделе представлены основные единицы описания конфликта на всех уровнях его существования. При подготовке к переговорам изучающие курс обращаются к этим материалам для исследования феноменальной картины конфликта, его динамики, имеющихся у сторон ресурсов.

Часть II представляет собой вариант руководства для проведения тренинга конфликтного анализа, организации и проведения переговоров с установкой на сотрудничество. Это основная практическая часть курса, и методические указания в значительной мере относятся именно к этой части. Пользуясь данными указаниями как своеобразной инструкцией, можно организовать работу тренинговой группы или рекомендовать их для самоорганизации при индивидуальном изучении курса. К этой части примыкает и дополнительный справочный материал об основных моделях конфликтных взаимодействий.

Часть III содержит служебные дидактические материалы, которые можно использовать для практических и семинарских занятий. Это своеобразные модели конфликтов, на которых удобно изучать отдельные стороны явления или конструкций.

Часть IV представляет собой сгруппированные по направлениям библиографические указания, которые для удобства ориентации учащихся снабжены краткими комментариями по каждому направлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. — М., 1974.
2. *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.* — М., 1991.
3. *Анцупов А. Я., Шипилов А. И.* Конфликтология. — М., 1999.
4. *Дмитриев А. В.* Конфликтология. — М., 2000.
5. Конфликт в конструктивной психологии: Материалы научно-практической конференции. — Красноярск, 1990.
6. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина. — СПб., 1999.
7. Конфликты в современной России: Проблемы анализа и регулирования / Под ред. Е. И. Степанова. — М., 1999.
8. К разработке прикладной психологии конфликта // *Методологические проблемы оснований науки.* — Киев, 1986.
9. *Фрейд З.* Почему война?: Психоанализ. Религия. Культура. — М., 1992.
10. *Хасан Б. И.* Парадоксы конфликтофобии // *Философская и социологическая мысль.* — 1990. — № 6.
11. *Filley A.* Resolution of conflict: Ethics good loser // *Conflict and Human Interaction.* USA Congeal/Hunt publishing company, 1976 (Пер. на рус. яз. см.: Бюллетень клуба конфликтологов. — 1991. — Вып. 2).
12. *Follet M.* Dynamic Administration. — L., 1942.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время конфликтная проблематика стала составной частью самых разных программ гуманитарного образования, а курсы конфликтологии оказываются такими же модными, как и психотерапевтические (см.: [1; 2; 3]). Однако большинство авторов, посвящающих свои работы этой проблеме, основное внимание уделяют исключительно межличностным отношениям, возникающим по поводу образования, управления, политики, экономики, не затрагивая при этом основных содержательных характеристик той деятельности, в которой, собственно, и возникают конфликты.

Замечательно, что почти не осталось авторов, которые бы продолжали прямо пугать конфликтами учителей, учащихся, управленцев и администраторов, как это было еще совсем недавно. Мы же полагаем, что любой человек, профессионально выполняющий свою деятельность, связанную с взаимодействием с другими людьми, ВСЕГДА является, как минимум, непременным участником особого конфликтного процесса. А в отдельных случаях и конструктором, и организатором конфликтов.

Если мы признаем противоречивый характер процессов учения — обучения, управления и социальной динамики, то должны всерьез обсуждать именно конфликтную компетентность как базовую характеристику эффективной учебной (шире — образовательной) и, естественно, любой управленческой коммуникации.

Противоречивый характер социальных процессов обусловлен целым рядом противостоящих интересов, требующих согласований. В детской и юношеской жизни это детско-взрослая событийность; отношения в связи с оцениванием-самооцениванием; учебная и социальная успешность-неуспешность; в зрелой жизни — проблема социального статуса и уровень притязаний; иерархические и субординационные отношения в семье и на работе и т. п. Разумеется, такая противоречивость порождает множество конфликтов, разрешение которых и составляет собственно богатое и драматичное содержание жизненного процесса. Но в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет, будет зависеть от того, насколько человек оснащен способами работы с конфликтом, т. е. от его *конфликтной компетентности*.

При этом следует учитывать такое воплощение этих противоречий в конкретных ситуациях, которое можно условно назвать естественным конфликтом, т. е. случающимся независимо от нас.

Наряду с естественными конфликтами можно специально конструировать (искусственно создавать) такие конфликты, в которых удерживаются учебные (образовательные) и иные социальные (политические, экономические и др.) противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения желаемых результатов и соответствующих эффектов.

Теперь определимся с тем, 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 существует два уровня профессиональной конфликтной компетентности:

первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения;

второй предполагает умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации.

В дополнение к сказанному нужно добавить, что для профессионала в области образования особенно важным является умение формировать конфликтную компетентность как способность учащегося. Это обстоятельство требует особого внимания, так как учащиеся являются самыми придирчивыми и внимательными экспертами именно в области педагогической конфликтной компетентности.

Полагая, что конфликтная компетентность — одна из важнейших характеристик психологического 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 по конфликтной компетентности со взрослыми людьми мы исходим из нескольких главных положений.

1. В современной конфликтологии общепризнанно, что переговоры являются одной из наиболее эффективных форм разреше-

ния противоречий. Переговоры как распространенная жизненная реальность создают необходимость и важнейший контекст кооперации и сотрудничества. Содержание кооперации, задаваемой такими противоречиями, как ребенок — взрослый; ученик — учитель; руководитель — подчиненный; работник — работодатель; учитель — родитель; супруг — супруга и т. п., является реальной основой человеческих сообществ, ориентированных на высокое качество жизни.

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

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 с целью достижения эффектов развития.

Предполагается, что способ организации занятий соответствует их содержанию, т. е. тренер (ведущий) обязательно выступает в качестве одной из сторон конфликта, а также ведет и организует переговоры с участниками практикума.

Курс может состоять из одного или двух семестров в зависимости от уровня, на который претендуют слушатели (ознакомительный или специализирующий). При этом чем более богат практический арсенал участника и чем выше его готовность использовать и рефлексировать свой опыт, тем более эффективным будет курс.

Программа курса предполагает работу с описанием разных конфликтных ситуаций. Письменное оформление позволяет более жестко схватывать структурные и динамические характеристики конфликта, чем достигается более очевидный учебный эффект. Интерпретация ситуаций в модельных представлениях о конфликте составляет большую часть курса, она является значимой при поиске варианта решения конфликта, при выработке соглашения в переговорах. Поэтому авторы курса опираются на навыки студентов в описании и интерпретации межличностных отношений и индивидуальных, внутренних переживаний. Для работы с конфликтами нужно видеть ситуацию в целом, учитывать не только свое мнение, но 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 обладать способностью встать не просто на точку зрения другого, но удерживать в своем виде-

нии конфликтной ситуации видение другого. Обыденный опыт не позволяет проявить эту способность и, как правило, закрепляет эгоцентрическую позицию в конфликте.

При обсуждении производственных конфликтных ситуаций (для многих студентов в большей степени таковыми являются школьные) важно понимать, с одной стороны, производство «изнутри», т.е. иметь опыт участия в жизни фирмы, с другой — важно понимать фирму как организацию со специфической культурой, иметь опыт рефлексии жизни того производственного коллектива, конфликты которого являются предметом изучения. В этом отношении важно, чтобы студенты видели скрытые реалии жизни фирмы (см., например: [4]), те формальные и неформальные нормы поведения и взаимоотношений членов сообщества, отдельных групп и группировок, которые определяют процессы принятия решений, производственную и управленческую коммуникацию, общую атмосферу. Это обстоятельство является важным, поскольку образует контекст и определяет корректность поведения профессионала с техническими навыками разрешения конфликтов и ведения переговоров. Простой перенос переговорных технологий в деятельность фирмы без учета ее контекста для нас является 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 должны также 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, необходимо, чтобы студенты имели опыт работы с людьми в современных организациях — в постоянном или временном коллективе. Важно, чтобы этот опыт был зафиксирован в описаниях (дневники, отчеты о практике и т.п.).

Курс может быть проведен как тренинг с небольшими вводными лекциями и отработкой практических навыков анализа конфликта, поведения в конфликте и ведения переговоров. Мы предлагаем использовать 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 число студентов в группе должно быть не более 12—18. План и временная организация занятий могут быть построены исходя из этих соображений.

Один из возможных вариантов общей логики и пошаговой последовательности занятий отражен в табл. 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 таким образом, что в результате его осуществления достигаются предварительно определенные результаты, фиксируемые также совместно.

В табл. 2 отражена та же последовательность практикума, но при этом отмечены общие организационно-содержательные характеристики каждого шага. Описано, в чем состоит совместное действие (цель шага), действие преподавателя и действие студентов, а также результат каждого шага. Фиксация результатов каждого шага является важной составляющей работы и относится к способам оценки и получения информации о продвижении в работе.

На начальном этапе нужно задать контекст практического применения знаний и опыта студентов, приобретаемых ими на занятиях. Этот контекст важен как для самих занятий, так и вне их — для производственной деятельности, в фирме, на улице, дома, в

Таблица 1

Общая пошаговая последовательность практикума

Шаги	Последовательность
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 организации»: обнаружение стереотипов конфронтации
6	Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров
7	Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой
8	Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднения
9	Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров
10	Обсуждение результатов практикума

Методическая последовательность занятий

Содержание шагов	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
Ожидания	Соотнесение ожиданий, знакомство	Оформление ожиданий	Оформление ожиданий	Сформулированные ожидания и цели
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
Введение представлений о моделях разрешения конфликта	Выделение структурных, сценарных и динамических характеристик конфликта	Содержание вопросов и процедуры	Интерпретация ситуации с точки зрения вопросов	Оформление общей схемы анализа
Особенности нового подхода к проблеме конфликта	Прояснение нормативных представлений о модели как о процессе	Сообщение о моделях	Прояснение представлений о моделях	Представление о трех базовых и четырех дополнительных моделях
Возможны вводные игровые процедуры из ч. 3 курса	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

Содержание шагов	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
Игра «Переговоры в организации»: обнаружение стереотипов конфронтации	Обнаружение стереотипов конфронтации	Организация игры и ее обсуждения	Игра и рефлексия	Оформление представлений о собственных стереотипах разрешения конфликта
Введение представлений о технологии переговорного процесса	Различение представлений о процессах конфронтации и сотрудничества. Представление переговоров как технологии сотрудничества	Оформление признаков 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
Тренировка переговоров (использование методического материала из ч. 3 курса)	Проба технологически организованных переговоров	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологически организованных переговоров	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество
Введение представлений о подготовке к переговорам	Освоение формуляров подготовки	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение представлений о процессе подготовки	Оформление представлений о подготовке к переговорам
Тренировка переговоров с подготовкой	Проба полного цикла переговорного процесса	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологически организованных подготовки и переговоров	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество, включая подготовку

Введение представлений об анализе переговоров	Освоение схемы анализа за через затруднения в переговорах	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение схемы анализа через затруднение	Опыт применения схемы анализа
Тренировка анализа переговоров через затруднения	Применение 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)	Прояснение особой роли посредника	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение основных задач посредника и техник его работы	Представление об основных задачах посредника и техниках его работы
Тренировка организации переговоров Использование материалов ч. 3 курса	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
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)

неформальной обстановке. 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, итогом которых должно стать 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).

Вопросы для самостоятельной работы

1. Каковы основные признаки нового отношения к конфликтам?
2. Что означает конфликтная компетентность в этом подходе?
3. Действительно ли школьное образование — наиболее адекватное «место» для формирования конфликтной компетентности?
4. Что мешает формированию конфликтной компетентности?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Журавлев В. И.* Основы педагогической конфликтологии. — М., 1995.
2. *Иванова Е. Н.* Эффективное общение и конфликты. — Рига; М., 1997.
3. *Лукашенко О. Н., Шуркова Н. Е.* Конфликтологический этюд для учителя. — М., 1998.
4. *Фруммин И. Д.* Тайны школы. — Красноярск, 1998.

ЧАСТЬ I

КОНФЛИКТ

1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТА (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

С того момента, когда человек встал на ноги, он не может обрести равновесия.

Станислав Ежи Лец

Если определять временные рамки оформления проблемы конфликта как относительно самостоятельной, то, по-видимому, следует начать с работы Георга Зиммеля «Конфликт современной культуры» [1]. Разумеется, и до нее были серьезные работы, так или иначе касающиеся конфликта (см., например: [2; 5]), 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 [4, с. 494—495].

Следующий заметный шаг — работы З. Фрейда и его школы. Это была попытка объяснить конфликт как основание — генератор психического вообще. Тем самым создавалась традиция, согласно которой конфликт между инстанциями личности утверждался в статусе источника активности, а его качества — характеристиками 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. Понталис [7, 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. [3; 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 конфликта следует 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. [1; 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 [1, с. 198].

Современный интерес к проблематике конфликта настолько велик, что попытка полно изложить имеющиеся в литературе определения заняла бы слишком много места, поэтому тем, кто 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 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).

Несмотря на многочисленные исследования зарубежных авторов и множественные описания конфликта, мы ничтожно мало преуспели в разрешении как внутриличностных противоречий, так и разного масштаба социальных.

Понимая важность адекватного описания явления, практически все исследователи, однако, 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.

Особо следует отметить, что самым важным в понимании и описаниях конфликта является его связь с тем противоречием, выразителем которого он, по сути дела, выступает. Собственно говоря, это обстоятельство оказывается 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.

Сказанное позволяет уточнить данное ранее в самом общем виде рабочее определение.

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.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Какие смыслы вкладывают в содержание понятия «конфликт»?
2. В каких отношениях находятся такие понятия, как «противоречие» и «конфликт»?
3. Можно ли представить себе разрешение конфликта без разрешения противоречия?

ЛИТЕРАТУРА

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. — М., 1974.
2. Гегель Г. Эстетика. — М., 1968. — Т. 1.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2000.
4. Зиммель Г. Конфликт современной культуры // Избранное. Т. 1: Философия культуры. — М., 1996.
5. Клаузевиц К. О войне. — М., 1934.
6. Козер Л. Функции социального конфликта. — М., 2000.
7. Лапланш Ж., Понталис Ж. Б. Словарь по психоанализу. — М., 1996.
8. Rapoport A. Conflict in Mak-Made environment. — Baltimore, 1974.

2. КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

2.1. Психоаналитическая традиция

Человек двоится, троеится —
Только б не быть одному.
Но лишь удваивает, утраивает
Свое одиночество.

Станислав Ежи Лец

Психоанализ, особенно в его классическом варианте, — это и блестящая теоретическая спекуляция, и совершенно очевидный инструмент прикладной психологии.

З. Фрейд, по сути, первым описал конфликт не только с целью понять некоторый психический феномен, но и для построения определенной практики.

Конфликт — центральное понятие теории психоанализа, и именно поэтому его описание заслуживает особого внимания.

З. Фрейд дает достаточно простое определение: «Мы выводим расщепление психики не от прирожденной недостаточности синтеза душевного аппарата, но объясняем это расщепление динамически, как конфликт противоположно направленных душевных сил; в расщеплении мы видим результат активного стремления двух психических группировок одной против другой». И далее совсем просто: «...стремление “Я” отделаться от мучительного воспоминания наблюдается вполне закономерно» [6, с. 161].

Само противоречие, породившее конфликт и в нем выразившееся, интересует психоанализ лишь постольку, поскольку необходимо очертить рамки поиска вытесненного. Причем для теоретика это важно как необходимое основание (подпорка) для описания механизма личностной деструкции, а для психотехника — как материал при работе с переносом (см.: Гринсон Р. [2]). Если

сравнивать психотехнические работы этой школы, можно заметить, что основание, т.е. причина борьбы слоев «Я», «Оно» и «Сверх-Я», имеет чисто номинативный характер и его вычленение зависит не столько от конкретного клинического случая, сколько от принадлежности к определенной школе. У З.Фрейда — это либидо против цензуры, у А.Адлера — стремление к власти против чувства неполноценности, у К.Юнга — архетипическое против ситуативного и т.д.

Если данное наблюдение верно, то вся психоаналитическая традиция в трактовке собственно конфликта фактически безразлична к стоящему за ним противоречию.

Вот очень занятное замечание З.Фрейда: «Вскрытие и вытеснение бессознательного происходит при постоянном сопротивлении больного. Выявление этого бессознательного связано с неприятным чувством, и вследствие этого неприятного чувства оно всегда снова отвергается. В этот конфликт в душевной жизни больного вы и вмешиваетесь: если вам удастся довести больного до того, что он, руководствуясь более правильными взглядами, примирится с тем, что вследствие автоматического регулирования чувством неудовольствия он до этого отгонял от себя (вытеснял), то вы совершили известную воспитательную работу над ним» [5, с. 26].

О каком конфликте идет речь? Разве о том, в котором победило бессознательное? В данном случае нет. Тот уже разрешился в пользу бессознательного. Теперь психотехник прямо способствует разрешению другого конфликта, в котором сознание испытывает давление (извне) и вынуждено сопротивляться. Собственно, теперь оно усилилось помощью психотехника, задача которого — организовать разрешение. Вроде бы теперь, на этом этапе борьбы, уже и не важно, из-за чего она возникла. Важна победа через высвобождение энергии.

«Если перед “Я” стоит психологическая задача особой трудности, как, например, необходимость побороть печаль, побороть сильные аффекты, отгонять постоянно действующие сексуальные фантазии, — пишет З.Фрейд, — то оно настолько беднеет в отношении энергии, которой может располагать, что вынуждено свои усилия ограничить» [6, с. 7].

Не значит ли это, что психоанализ имел свой собственный конфликт с конфликтом, причем не с тем, в котором благодаря победе бессознательного господствует невроз, а с конфликтом сопротивления уже сложившейся формы переживания атак психотехники? За этим конфликтом можно, пользуясь описаниями З.Фрейда, распознать противоречие двух тенденций: сохранения энергии — напряжения и канализации энергии — разрядки. Соответствует этому и противоречивость позиции психоаналитика, действия которого направлены одновременно и на провокацию конфликта, и на его разрешение.

Для психоаналитических представлений характерно также то, что при структурном понимании психического они дают практическую возможность интерпретации, которая соединяет пациента, движимого мотивом страдания к интеграции когда-то отколовшейся части «Я», и психоаналитика, апеллирующего к различным слоям душевной жизни. Отношения между инстанциями душевной жизни в психоанализе заданы конфликтно. На этом основании они различаются и взаимно ограничиваются.

В каждой конкретной ситуации анализу подвергаются конфликты с разным содержанием. Анализ обнаруживает содержимое когда-то случившегося межличностного конфликта, образовавшего конфликт внутренний.

Содержимые оказываются возрастно закономерными и обобщаются в ключевые противоречия возраста (Эриксон Э., 1967).

Знаменательно, что сама психотехника психоанализа более чем за 100 лет практически не меняется и не зависит от теоретических рассуждений ни у З. Фрейда (в переходе от либидозных потребностей к агрессии), ни у К. Юнга (в противопоставлении природного существа духу-архетипу) [8], ни у А. Адлера (в идее компенсаторного движения как величайшего смысла жизни и творческой силы) [4]. Такую же картину можно наблюдать и у неофрейдистов: К. Хорни, Г. Салливена, Э. Фромма [3; 7]. Очень точным является замечание Л. С. Выготского по поводу работы З. Фрейда:

«Создается впечатление, что психоанализ располагает каким-то каталогом сексуальных символов, что символы эти всегда — во все века и для всех народов — остаются одни и те же и что стоит на манер снотолкователя найти соответствующие символы в творчестве того или иного художника, чтобы по ним восстановить Эдипов комплекс, страсть к разглядыванию и т. п. Получается дальше впечатление, что каждый человек прикован к своему Эдипову комплексу и что в самых сложных формах нашей деятельности мы вынуждены только вновь и вновь переживать свою инфантильность, и, таким образом, все самое высокое творчество оказывается фиксированным на далеком прошлом. Человек как бы раб своего раннего детства, он всю жизнь разрешает и изживает те конфликты, которые создались в первые месяцы его жизни» [1, с. 79].

Означает ли это, что собственно техника психоанализа и его теория (или теории) представляют собой неорганическое единство, где эмпирическое первое послужило основой для второго, а затем, получив свое описание, объяснение и обоснование, превратилось в прикладной научный метод? Тогда в одном случае мы имеем дело с описанием конфликта как актуального явления психической жизни, а в другом — с конфликтом как теоретическим конструктом, лежащим в основе рассуждений об источниках человеческой активности. Интересны оценки этой ситуации представителями современного психоанализа.

«...все, что можно было изучить, используя метод кушетки, Фрейд уже изучил. Настоящее и будущее психоаналитических исследований переносится в другую обстановку, в которой создается наука. Я полагаю, — пишет Р. Валлерстайн, — что психоанализ — это наука, которая опирается на два разных исследовательских метода: на классический метод, оставшийся со времен Фрейда для психоанализа основным, и на позже возникший, более формализованный психоаналитический подход к проблеме психотехники в ее глубинных проявлениях» [9, р. 209].

Ссылаясь на Дж. Клайна, К. Валлерстайн отмечает, что эта одновременная, не всегда понимаемая теми, кто ее допускает, направленность психоанализа на решение двух кардинально разных задач является главным источником существующих в нем путаницы и неясностей [р. 209].

По сути, речь идет о двух разных методологических подходах, наличествующих в психоанализе. Причем именно подходах, а не сформировавшихся методах. Первый, обслуживающий прикладной психоанализ — психотехнику, сформирован и описан З. Фрейдом и без изменений наследуется всей школой. Вокруг второго — метапсихологического — начиная с ближайших учеников и до настоящего времени не утихают споры. Современное состояние психоанализа показывает, что от былой сосредоточенности на психологических проявлениях сексуальности, агрессии, компенсации он все чаще переходит к рассмотрению множества других мотиваций, постепенно превращаясь в своеобразную психологию смыслов и решений, возникающих при кризисах личной жизни индивида.

Таким образом, традиционная психоаналитическая концепция и ее современные модификации представляют человека через его конфликтную природу. При этом основа конфликта задана противоречиями слоев личности, поэтому — конфликт состояние не случайное, но сущностное.

Вместе с тем в методологических основаниях как прикладного, так и теоретического подходов, строго говоря, нет понятийной схемы собственно конфликта. Он всякий раз обсуждается как состоявшийся, причем неизбежно(!) и безотносительно к воле индивида. Отношения между действиями, имеющими противоречивые основания и принадлежащими разным инстанциям, заданы в психоанализе субординационно и линейно, т.е. на основе подавления одного из действий (механизм вытеснения). Это принципиальная особенность конфликтного механизма, отмечаемого психоанализом: «Психоанализ утверждает, что психоневрозы базируются на невротическом конфликте. *Конфликт ведет к обструкции разрядки инстинктивных побуждений*, что кончается состоянием “будь я проклят”» (Гринсон Р., 1985, с. 21) (курсив наш. — Б. Х., П. С.).

В качестве конструкции конфликт появляется только в психоаналитическом лечении или консультировании и может выглядеть либо как «археологическая находка», либо как «муляж». В описаниях З. Фрейда обращает на себя внимание наделение внутриличностных инстанций-тенденций (функций) как бы субъектностью. Так, «Я», «Оно» и «Сверх-Я» у него выступают как отдельные человечки-гомункулы, образуя очень удобную для терапевтических (психотехнических) апелляций и описаний схему взаимодействия — ситуацию, в которую буквально как в человеческую компанию, может вмешаться терапевт, солидаризуясь с одним участником взаимодействия, оснащая его средствами для победы в борьбе.

Поскольку без вмешательства извне побеждает всегда «Оно», психотехник, разумеется, выступает на стороне «Я», мобилизуя при этом третьего участника.

Из этого следуют важнейшие методологические положения, которые, по-видимому, незаметно переключались и в метапсихологию психоанализа.

1. Конфликт есть столкновение двух антагонистических сил, которые не могут не столкнуться.

2. Эти силы обозначены совершенно определенно: «Оно» и «Сверх-Я».

3. «Я» выступает как разрешающая этот конфликт инстанция, вытесняя идущую от «Оно» тенденцию, а затем переживая непонятные для себя (т.е. для «Я») последствия неадекватного разрешения.

4. Исход конфликта однозначен и индивидуально вреден, так как связан с потерей «Я» контроля за собственным поведением.

5. Психологическое воздействие также однозначно, так как всегда имеет дело с реально разрешившимся в пользу бессознательного конфликтом и должно оказать помощь переживающему поражение «Я», т.е. устранить негативные последствия конфликта.

Схема привлекает своей простотой, так как, копируя феноменологию весьма распространенных ситуаций, вполне доступна обыденному сознанию. Отсюда возможно приписывание пациенту в процессе интроспекции того или иного мотива в зависимости от метапсихологической ориентации психотехника, который вмешивается в ситуацию уже как бы вторичного конфликта, порожденного неудачным разрешением первого. В этом случае психотехнику, строго говоря, неважно, из-за чего возник первый конфликт, какое противоречие лежало в его основе, он должен снять напряжение переживания второго. «Снятие» здесь ключевое слово, так как в психоаналитической традиции, по сути дела, не идет речь о разрешении противоречия, лежащего в другом слое, нежели конфликт.

Возможно, развитие психоанализа как науки философского направления приведет эту школу к необходимости нелинейного, неоднородного рассмотрения конфликта с неоднозначно заданными сторонами.

Если, при всем уважении к огромному теоретическому и прикладному багажу этой школы, критически рассматривать ее представления о конфликте и соответствующем оснащении психолога-профессионала, то важно ответить на следующие вопросы.

Не закрывает ли психоанализ вопроса о самостоятельности и ответственности (автономности) человека?

Не подменяется ли в психоанализе разрешение противоречия через конфликт разрешением, а точнее устранением даже не конфликта, а его психологического фона — переживания?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1982.
2. *Гринсон Р. Р.* Техника и практика психоанализа. — Воронеж, 1994.
3. *Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии. — М., 1979.
4. *Сидоренко Е. В.* Экспериментальная групповая психология. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. — СПб., 1993.
5. *Фрейд З.* Методика и техника психоанализа. — М.; СПб., 1923.
6. *Sigmund Freud.* Основные психологические теории в психоанализе: Сб. статей. — М., 1927.
7. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. — М., 1994.
8. *Юнг К.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. — Киев, 1995.
9. *Wallerstein B. S.* Psychoanalysis a Science // Psychological Issues. — 1976. — Vol. 9. — № 4.

2.2. Традиция генетической эпистемологии

Можно вертеть в другую сторону ручку шарманки, но не мелодию.

Станислав Ежи Лец

Генетическая теория Ж. Пиаже весьма близко подходит к описанию конфликтных механизмов развития, но не описывает их прямо, т. е. не представляет как собственно конфликтные. Эти два обстоятельства, как нам кажется, являются существенными.

Первое обстоятельство связано с методом исследования, введенным Ж. Пиаже во время работы в Институте Ж. Ж. Руссо. Клинические наблюдения за спонтанной деятельностью детей позволили исследователю эмпирически выделить то, что, с одной стороны, впоследствии в теории приобрело значение двух ключевых

процессов интеллектуального развития — ассимиляции и аккомодации, с другой — демонстрировало процессы уравнивания (Пиаже Ж., 1932). Клинические наблюдения позволили также систематически обнаруживать те реальные столкновения, которые преодолевает детская мысль.

Второе обстоятельство имеет практические основания. Если мы хотим не просто фиксировать те или иные закономерности развития, но и строить образовательную практику, то должны представлять формы совместности, которые обеспечивают сопряжение деятельностей, ведущее к новообразованиям. Представления о конфликте — звено, интегрирующее предметно-дидактические, педагогические и собственно психологические знания в проектировании и реализации образовательной практики. Эти представления являются не просто тем, что нужно учитывать (как, например, возрастные закономерности у Ж. Пиаже), а тем, что позволяет поляризовывать и обнажать для нас и для ребенка ту деятельность, которую он строит.

Оба обстоятельства становятся понятными, если принять во внимание ключевые установки исследовательской программы Ж. Пиаже. С одной стороны, это выявление генетических стадий развития интеллекта как универсальной человеческой способности, сводимое в проект генетической эпистемологии, а с другой — клиническая ориентация исследований с наблюдением за спонтанным поведением детей (собственно детским поведением). Первая установка определяет предмет исследований — своеобразие детского интеллекта (особенности операциональных и фигуративных структур) в рамках возрастной динамики, вторая — метод — систематическое клиническое наблюдение и классификация клинического материала (Пиаже Ж., 1932).

Описания конфликта как механизма «размыты» и «растворены» в исследовательской программе. Собственно конфликт не является предметом исследования. Поэтому мы попробуем выделить особенности его понимания в исследованиях школы Ж. Пиаже.

Можно выделить три смысла, в которых употребляется термин «конфликт» в этой традиции, и соответственно им представления об инструментальных функциях конфликта:

- конфликт как диагностическая ситуация;
- конфликт как диагностический и формирующий прием;
- конфликт как механизм развития.

Конфликт как диагностическая ситуация. Там, где дело у Ж. Пиаже касается, условно говоря, «чистого эмпирического описания», конфликт выступает в функции диагностической ситуации, т. е. такого эмпирического состояния процесса, которое обнажает его структуру. «Ребенок считает, что расстояние между двумя предметами изменится, если между ними положить третий предмет... Везде, где речь идет о непрерывных или дискретных величинах,

приходится сталкиваться с отсутствием элементарнейших форм сохранения, что, в свою очередь, является результатом отсутствия операциональной обратимости. Это становится непосредственно очевидным, когда имеется конфликт между воспринимаемой конфигурацией и логикой» (Пиаже Ж., 1969, с. 574—587) [3]. Эта ситуация для Пиаже является диагностической во всех экспериментах на сохранение и на понимание противоречий [4].

Конфликт как диагностический и формирующий прием. В исследовании детских способностей к децентрации и сохранению в дошкольном возрасте, выполненном Лорандо (Пиаже Ж., 1932), используется идея формирующего эксперимента с последовательным конструированием конфликтов (на материале сохранения представлений об объеме).

Разобьем весь ход эксперимента на последовательность действий, выполняемых экспериментатором, с одной стороны, и испытуемыми — с другой. «Группу испытуемых просили предсказать уровень, которого достигнет вода после того, как ее перельют из одного сосуда в другой, отличающийся по форме (1). Затем испытуемые демонстрировали, до какого уровня в действительности поднялась вода (2). После этого испытуемых спрашивали о сохранении (3), и если они его отрицали (4), просили добавить необходимое количество воды (5). Эта процедура повторялась с сосудами, все более и более различающимися по форме, до тех пор, пока один становился уж слишком широким и низким, а другой — высоким и узким, и становилось очевидно, что равенство уровней не обеспечивает равенства количества жидкости» (1994, с. 260) (нумерация фрагментов. — Б.Х., П.С.) [4, с. 260].

Вскрытию структуры задачи на сохранение способствуют последовательно осуществляемые действия с материалом, которые приводят к поляризации в одном времени-пространстве детских представлений о количестве для них самих. Эти представления о количестве опираются на восприятие формы (уровень воды в сосудах), с одной стороны, и на логику подачи материала — с другой. Конфликт восприятий приводит к представлениям о сохранении.

Интересно, что конфликт строился только у тех испытуемых, которые отрицали сохранение (4), т.е. у детей с отсутствием представлений о сохранении количества воды, но при этом дети уверенно ориентировались в оценке количества через восприятие формы.

Таким образом, работа экспериментатора состояла в актуализации противоречивых (несовместимых) действий оценки количества воды, каждое из которых принадлежит одному и тому же испытуемому: одно как стереотипное [оценка количества через форму — (1), (4)], другое как опытное испытание материала [переливания и умозаключения — (2), (5)].

Таким образом, в указанном эксперименте отчетливо выступает метод конструирования конфликта как приема формирования представлений о сохранении.

Конфликт как механизм развития. Генетическая теория Ж. Пиаже основывается на представлении о существовании двух базовых процессов, обслуживающих адаптацию и, следовательно, объясняющих развитие: ассимиляции и аккомодации. Их реципрокность оказывается, по мнению Пиаже, механизмом, обеспечивающим устойчивость адаптационных процессов (Пиаже Ж., 1948).

В рамках возрастной динамики нарушение равновесия ассимиляции и аккомодации вызывает эффекты развития интеллекта (уравновешивание). Само по себе нарушение равновесия появляется из «натуральной» возрастной динамики. «Именно на базе символической функции “формирующего представления” (результат аккомодации) становится возможной интериоризация действия в мысль (ассимиляция)» [1, с. 106]. «Всякая новая аккомодация обуславливается существующими ассимиляциями» [там же, с. 201].

Понятие конфликта опирается на представление о нем как о механизме развития форм уравновешивания. В исследованиях Ж. Пиаже можно выделить интер- и интрапсихическую формы конфликта.

Внутренняя форма представляется в качестве базового механизма возрастной динамики интеллектуальных структур — как нарушения равновесия и противоречивость (взаимобратность) ассимиляции и аккомодации, с одной стороны, и как внутренняя противоречивость самой аккомодации — с другой. Внешняя форма конфликта представляется в качестве механизма интериоризации размышления (спор).

Выделяя социальные факторы интеллектуального развития, Пиаже говорит, что «...общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру... Это позволяет сделать очевидный вывод, что социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие трех посредников: языка (знаки), содержания взаимодействия субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правил, предписанных мышлению (коллективные логические или дологические нормы)» [1, с. 233].

Это преодоление достигается путем интериоризации другой точки зрения на тот же предмет. Эту же мысль можно также выразить в терминах конфликта: формальное мышление как способность становится через его конфликтную структуру, т.е. через интериоризацию внешне организованного спора (дискуссию). Благодаря этому мышление приобретает характер автономного, т.е. форму способности. Ж. Пиаже поэтому полагает формальные (пропозиционные) операции конечной формой развития мышления, а коллективные логические нормы — высшей формой правил мышления.

Пиаже замечает, что «... начальный эгоцентризм вытекает из простой недифференцированности между *ego* и *alter*, но сами по себе эти условия (которые, как было показано, сводятся к отсутствию «группировки») недостаточны для того, чтобы принуждение со стороны окружения могло породить в уме ребенка логику, даже если истины, внушаемые посредством принуждения, рациональны по своему содержанию; ведь умение повторять правильные мысли, даже если субъект при этом думает, что они исходят от него самого, еще не ведут к умению правильно рассуждать. Напротив, если мы хотим научить субъекта рассуждать логично, то необходимо, чтобы между ним и нами были установлены те отношения одновременной дифференциации и реципрокности, которые характеризуют координацию точек зрения» [1, с. 219—220].

Интересно отметить, что Ж. Пиаже фиксирует на определенном возрастном этапе невозможность такой явленности двух разных точек зрения одновременно.

Организация живого мышления для Ж. Пиаже сообразуется с законами возможной композиции действий. Могут ли они сосуществовать друг с другом в одном месте? Если да, то как? «Способ, которому следует реальная мысль, состоит, напротив, не в рассуждении относительно одних определений, а в том, чтобы *действовать* и *оперировать*... только выполняя действия, порождающие А и В, мы можем констатировать, совместимы они или нет... эти действия организуются согласно внутренним условиям связи между ними, и именно структура этой организации составляет реальное мышление» [1, с. 85].

В классификации способов построения спонтанной детской совместности Ж. Пиаже выделил три типа разговоров между детьми от четырех до семи лет: *коллективный монолог*, *ссора* (или примитивный спор) и *настоящий спор*. При этом Пиаже отмечает, что разговор имеет место тогда, когда минимум три последовательных высказывания, произнесенных по меньшей мере двумя собеседниками, относятся к одному и тому же предмету (Пиаже Ж., 1932).

Приведем схемы самых простых разговоров:

I. 1) Высказывание ребенка А.

2) Высказывание ребенка В, приспособленное к высказыванию А.

3) Высказывание А, приспособленное к высказыванию В.

II. 1) Высказывание А.

2) Высказывание В, приспособленное к этому высказыванию А.

3) Высказывание С, приспособленное к высказыванию А или к высказыванию В [4, с. 49—50].

Здесь необходимо отметить, что Пиаже указывает на трансформацию, с одной стороны, высказываний (приспособление к высказыванию), а с другой — самой формы взаимодействия, от

коллективного монолога к настоящему спору (столкновению мотивированных утверждений [там же, с. 50]). Тем самым обозначаются характеристики взаимодействия, которые ведут к этим изменениям приспособление к высказыванию и образование взаимной зависимости высказываний (разговор).

Выводы, которые можно сделать из этих важных замечаний Пиаже, мы сформулируем следующим образом:

1) основа умения «рассуждать логично» лежит (в генетическом плане) в отношениях «одновременной дифференциации и реципрокности, которые характеризуют координацию точек зрения», т.е. в отношениях дифференцированных и связанных (взаимодетерминированных) между собой различных точек зрения (на один предмет);

2) дифференцированность ego и alter является предпосылкой и основанием возможности установления таких отношений, т.е. отделенность Моего и Иного, Я и Ты, причем отделенность, явленная Мне и Тебе.

В работах А. Н. Перре-Клермон [2], развивающих концепцию Ж. Пиаже, конфликт выделяется как ключевой фактор развития и один из основных предметов исследования. Понятие конфликта является одним из главных элементов в изучении механизмов когнитивного развития. Конфликт здесь выступает в тех же выделенных функциях: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития. В отличие от Ж. Пиаже, А. Н. Перре-Клермон выделяет социокогнитивный, т.е. внешний, конфликт как основной предмет исследований и, гипотетически, ключевой фактор когнитивного развития.

«Каковы характеристики социальных взаимодействий и условия их влияния на организацию, вытекающую из деятельности индивида? ... В этом взаимодействии фундаментальным является тот процесс, который вызывает конфликт между противостоящими центрами, требующими для его разрешения разработки систем, способных координировать различные центрации» [2, с. 47].

Под конфликтом А. Н. Перре-Клермон предлагает понимать «детерминирующий фактор развития в социальном взаимодействии, который возникает как противоречие противостоящих центраций, конфронтация между субъектом и утверждениями или действиями других лиц. Разрешение конфликта предполагает создание систем, способных к их координации» [там же, с. 233—234]. И далее: «ситуация будет конфликтной... если различие центрации и характер задачи коллективной ситуации требуют от него (индивида) перестройки действующих координаций. В этой функции конфликт является «катализатором», т.е. необходимым условием развития» [там же].

В серии экспериментов на образование понятия сохранения А. Н. Перре-Клермон в претестах и посттестах использует конфликт как диагностическую ситуацию, противопоставляя испытывае-

мым аргументы, опровергающие их точку зрения на результаты опытов с переливанием сиропа, измерением длины линейных объектов, сохранением числа, сохранением формы объекта [там же, с. 63—68, 94—101, 143—150], и конфликт как противостояние точек зрения испытуемых разного уровня («сохраняющих», «не сохраняющих», «промежуточных») в качестве формирующего и диагностического приема. В формирующем воздействии экспериментатор добивался того, чтобы дети противопоставляли свои точки зрения (центрации) и аргументировали их.

Таким образом, можно повторить вывод, сделанный из анализа работ Ж. Пиаже, что в рамках генетической психологии термин «конфликт» употребляется в трех различных смыслах: как диагностическая ситуация, как диагностический и формирующий прием и как механизм развития. При этом генетически исходной по отношению к внутреннему конфликту формой является конфликт внешний, социокогнитивный, т. е. социокогнитивный конфликт инициирует внутренний когнитивный конфликт, который, в свою очередь, ведет к образованию новых равновесий.

Итак, относительно понятия конфликта и его функций в генетической психологии можно сказать следующее:

— конфликт понимается двойственно — и как естественный, имманентный природе интеллекта механизм и как специально и технически создаваемое условие развития, но всякий раз как ядро и механизм развития;

— продуктивность конфликта для развития интеллектуальных структур не вызывает сомнений, исследуется продуктивная сторона конфликтного взаимодействия;

— «локализация», или место, конфликта определено и как внутреннее и как внешнее; эти две формы находятся в отношении генетического следования одна за другой;

— феноменологически конфликт представлен как последовательность столкновений интеллектуальных действий, построенных на базе тех или иных интеллектуальных центраций;

— урегулирование конфликта происходит за счет образования новых интеллектуальных структур, включающих в себя предыдущие как свою часть, т. е. за счет развития интеллекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жан Пиаже. Теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. — М., 2001.

2. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Логика и психология. — М., 1969.

4. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М., 1994.

2.3. Конфликт в культурно-исторической психологии

Носорогу не обязательно в графе «особые приметы» писать «рог на носу».

Станислав Ежи Лец

В традиции культурно-исторической психологии конфликт занимает значительное место, но так же, как и в генетической психологии, самостоятельно не тематизируется и не является прямым предметом исследования. Поэтому необходимо выделить особенности его понимания и использования.

В продолжение введенного на материале генетической психологии различения можно также выделить три смысла, в которых употребляется термин «конфликт» в культурно-исторической концепции: конфликт как диагностическая ситуация, конфликт как диагностический и формирующий прием и конфликт как механизм развития. Однако помня, как Л.С. Выготский, возражая Ж. Пиаже, утверждал, что развитие идет не от индивидуализации к социализации, а, наоборот, от абсолютной социализированности человека к его индивидуализации, мы также предпримем обратный предыдущему параграфу порядок описания.

Конфликт как механизм возрастного развития. В стабильные (литические) периоды развития ребенка механизмом развития «внутри» ведущей деятельности как его формы является актуализация противоречивых оснований для действия. Иными словами, «работа» этого механизма скрыта, поскольку формы поведения оказываются достаточно успешными, «удерживая» связь основных потребностей и мотивов и того материала, на который направлено действие. Но как только такого рода соответствие нарушается, мы немедленно обнаруживаем детские конфликты, для разрешения которых чаще всего применяются специфически детские способы. Так, например, столкновение возникших нереализуемых немедленно мотивационных тенденций и тенденции к немедленному удовлетворению желания является, как указывает Л. С. Выготский, условием возникновения игры и механизмом развития воображения и произвольности дошкольника (независимо от конкретного содержимого желаний и мотивов).

«На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется». Л. С. Выготский [1, с. 72].

Рассматривая периодизацию детского развития, Л. С. Выготский выделяет критические и стабильные (литические) периоды. Структура критических периодов, кризисов, которые «характеризуются резкими и капитальными сдвигами и смещениями в относительно короткие периоды времени», имеет трехчленное строение и

складывается из следующих фаз: предкритическая, критическая и посткритическая. Кульминация кризиса приходится на критическую фазу. К. Н. Поливанова (1995) выделяет два этапа в критической фазе, первый из которых — мифологизация представлений, при которой форма искомой взрослости для ребенка содержательна сама по себе.

«Например, быть в школе — значит и быть школьником, быть взрослым». Второй этап в критической фазе — этап конфликта. На данном этапе мифологизированные представления ребенка об искомой взрослости наталкиваются на внешние ограничители (старые формы взаимоотношений), часть из которых посредством конфликта обнаруживает потерю своей актуальности, кроме того, обнаруживается и собственная недостаточность ребенка, т. е. посредством конфликта создаются основания для рефлексии ребенком собственных способностей. Таким образом, конфликт выступает в качестве механизма развития, и в данном случае «позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей». К. Н. Поливанова [5, с. 67—68].

Согласно К. Н. Поливановой, конфликт появляется в определенной стадии кризиса как открыто действующий механизм, что не исключает его наличия в другие периоды жизни ребенка, но в разной степени скрыто и совершенно с другими функциями, не имеющими прямого отношения к стадиям возрастного развития.

Конфликт как основа ситуаций «учения-обучения». В работах культурно-исторической школы конфликтный характер ситуации «учения-обучения» зафиксирован достаточно отчетливо и при этом отмечена необходимость конфликта для успешности учения, т. е. его конструктивная и продуктивная функция представляется как само собой разумеющееся педагогическое и психологическое построение.

Л. С. Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, подчеркивает, 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 с другой формой арифметики, которой ребенка обучают взрослые. Педагог и психолог должны знать, что усвоение ребенком культурной арифметики является конфликтным» [2, с. 202]. Разрешение этого конфликта, по мысли Л. С. Выготского, процесс, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. Таким образом, процесс учения-обучения оказывается конфликтогенным, так как обе формы арифметики (как противоречивые способы действий) претендуют на однозначное, в плане выбора и осуществления, действие ребенка. «Он (конфликт) создает коллизию между пре-

жней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков» [там же].

Та же мысль положена в понимание развития произвольного внимания:

«Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое непонятно в плане субъективного анализа и которое называется произвольным вниманием. Нам представляется, что оно происходит из той добавочной сложной деятельности, которую мы называем овладением вниманием. Совершенно естественно, что это усилие должно отсутствовать там, где механизм внимания начинает работать автоматически. Здесь есть добавочные процессы, есть конфликт и борьба, есть попытка направить процессы внимания по другой линии, и было бы чудом, если бы все это совершалось без затраты усилий, без серьезной внутренней работы субъекта, работы, которую можно измерить сопротивлением, встречаемым произвольным вниманием» Л. С. Выготский [2, с. 215—216].

Желание «направить процессы внимания по другой линии», т. е. преодолеть наличные, имеющиеся у ребенка способы организации внимания в ситуации требования произвольного внимания [там же, с. 207—210], является, на наш взгляд, попыткой разрешить противоречие, конфликт между наличными и данными в ситуации эксперимента способами действия с материалом, который переживается ребенком как усилие и происходит как мобилизация его внешнего и(или) внутреннего ресурса для решения задания эксперимента. По мысли Выготского, сущность культурного развития заключается в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение [2, с. 136]. Естественно, что «в историю детского развития вводится понятие конфликта, т. е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального» [там же, с. 292].

В контексте идей культурно-исторической концепции Б. Д. Эльконин [8] полагает способ топической поляризации основанием проекта образовательного пространства. Работа взрослого заключается в явлении этих поляризаций ребенку. Взрослый (учитель) выступает посредником в оформлении и столкновении проектируемых поляризаций. Ребенку буквально предлагается совершать специальные переходы с фиксацией соответствующих мест способов деятельности. Например из «места» игры в «место» учебной работы или, если это в тетради, из «места» подготовки, пробы, тренировки в «место» исполнения на оценку.

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явленность содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие (см., например: [7, с. 129]). Субъект приходит в соприкосно-

вение с предметом, «наталкивается» на его сопротивление и, таким образом, познает его свойства [4, с. 178, 181].

Ситуация учения-обучения характеризуется противопоставлением несовершенных (не-культурных, натуральных) способов поведения ребенка совершенным (культурным, искусственным) способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка [7, с. 42]. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная картина полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания. Появляется неоднозначность исхода противопоставленности, определяющими моментами которой, видимо, являются личностный ресурс ребенка и осредствленность педагога¹.

Итак, можно с уверенностью сделать вывод о том, что ситуация учения-обучения в культурно-исторической концепции с необходимостью представляет собой конфликт, столкновение деятельностей, которое приводит к возникновению нового содержания, соответствующего целевым установкам участников [6, с. 22].

Конфликт как диагностическая ситуация. В отличие от привычного в психологии понятия «диагностическая» ситуация, применяемого при обнаружении дефицитов, отклонений от норм, культурно-историческая психология использует понятие «диагностика» в основном для фиксации достижений.

Диагностическая ситуация характеризуется «выпуклостью» процесса, его наглядной представленностью в поведении. В исследованиях, лежащих в русле культурно-исторической концепции, приводится ряд ситуаций, организованных на столкновении натуральной и культурной форм поведения ребенка. В таких ситуациях видны раздвоенность, одновременная обращенность к разным основаниям и противоречивым способам действий.

«Интересно взять для наблюдения детей, которые, с одной стороны, еще не умеют считать по-настоящему, но уже имеют начатки обычного счета, а с другой — еще не вполне оставили “натуральную” арифметику. Стоит это сделать, и мы увидим, что оба способа счета вступают в конфликт, отталкивают один другой» [2, с. 203].

Д. Б. Эльконин указывает, что при попытках ребенка включить операцию с предметом в даваемый взрослым образец у внешнего наблюдателя создается впечатление «раздвоенности поведения» ребенка.

«Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время

¹ Здесь для педагога и психолога важно понять, где расположен конфликтный момент не только в логике учебного процесса, но и во «встрече» ребенка с учебно-предметным материалом и материалом отношений.

оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило ко всевозможным “авариям”. Его поведение при этом производило впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие» [9, с. 136].

Таким образом, конфликт в определенных точках процесса обнажается и проявляется как видимый в поведении, внутреннее взаимодействие поворачивается к нам своей конфликтной стороной.

Отсюда можно сделать ряд выводов, существенных для понимания конфликта и его инструментальных функций в культурно-исторической концепции:

1) конфликт представлен в виде противоречий возраста, с одной стороны (Л. С. Выготский), и в виде реальных противоречий учения — с другой (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). И те и другие противоречия рассматриваются как движущие силы в столкновении натуральных и культурных форм поведения ребенка;

2) отношение к конфликту строится как искусственное, т.е. его необходимо проектировать, инициировать и разрешать;

3) предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв (пустота) в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения;

4) природа конфликта позитивна, он является продуктивной основой культурного развития;

5) культурно-историческая концепция изучает внутренние конфликты, имеющие внешний конфликт своей генетически исходной формой при неопределенности самого понятия (структурных и динамических характеристик) конфликта;

6) феноменально конфликт представлен как противоречивость в одном поведении способов его организации;

7) урегулирование-разрешение конфликта происходит за счет овладения (Л. С. Выготский) поведением и построения его на новом уровне.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Какими функциями наделен конфликт в классических психоаналитических работах и работах других школ? В чем их принципиальная разница?

2. Почему именно указанные З. Фрейдом инстанции находятся в противоречии?

3. Какие инстанции или стороны представлены в конфликтах, описанных в других подходах?

4. Можно ли говорить о том, что в каком-то из представленных подходов описание конфликта более правильно или практично?

5. Можно ли рассматривать различные психологические теории понимания конфликта как жестко противопоставленные друг другу?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Игра и психическое развитие дошкольника // Вопросы психологии. — 1964. — № 3.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 3.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1983. — Т. 4.
4. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. — М., 1986. — Т. 1.
5. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. — 1994. — № 1.
6. *Хасан Б. И.* Конфликт и его разрешение — условие реального самоопределения // Проблемы самоопределения молодежи: Сб. тезисов науч. сообщений. — Красноярск, 1987.
7. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. — Томск, 1993.
8. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. — М., 1994.
9. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические произведения. — М., 1989.

3. ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН КОНФЛИКТА

3.1. Структурное описание конфликта

И смирительная рубашка должна соответствовать размеру безумия.

Станислав Ежи Лец

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 на своем языке это явление.

Данный кризис, по-видимому, пользуясь выражением Л. С. Выготского, вошел в открытую фазу, так как появились попытки пересмотреть общую теорию конфликта (см., например: [7; 3; 5]). 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 взаимодействованные действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления, элиминации и др.;

3) метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и(или) конфликтного действия, межлич-

ностных 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. Однако все эти уровни имеют 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 ни выглядело, но мы по-прежнему, как справедливо замечает М. Дж. Смит, «...так же, как животные, прибегаем к универсальным для живого мира способам разрешения конфликтов: драке и бегству. Как и животные, мы нападаем или бежим друг от друга. Иногда это происходит не по нашей воле; иногда мы делаем это осознанно, иногда открыто; но чаще — в замаскированном виде. Но мы, однако, лишены клыков, острых когтей и той силы мускулов, которые позволяли бы нам столь же эффективно решать проблемы с позиции физической силы» [6, с. 11].

По-видимому, задача оформляющейся сейчас конфликтологии и заключается 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.

Следует еще раз оговорить то обстоятельство, что здесь рассматривается конфликт не в его обыденном понимании, т. е. как однозначно разрушительный тип взаимодействия или переживания внутреннего рассогласования.

Отойти от стереотипов обыденных представлений — значит, прежде всего, отказаться от субстанционального отношения к конфликту. Такое отношение создает иллюзию, что конфликт как бы существует сам по себе, что в него можно попасть почти как в яму. Для обыденного сознания характерен именно такой образ, и он весьма распространен. В связи с этим распространено и переживание «попадания в конфликт».

Конфликт не существует, как вещь, независимо от нас. С ним нельзя столкнуться как с другим человеком, на него нельзя натолкнуться, как на стенку. В него нельзя попасть, как в темную комнату, и т. д. и т. п. Конфликт — это одна из необходимых атрибутивных сторон-характеристик любого взаимодействия: как внешнего — с другим человеком, другими людьми (интеракция), так и внутреннего — с собой (интраакция). Вместе с тем не любое взаимодействие можно квалифицировать как конфликтное. Все зави-

сит 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 так же 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 жестикующей и начинает говорить все громче и громче...

Комментарий. 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 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 к себе особого внимания. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия обычно и называют конфликтом.

Неправомерность отождествления конфликта исключительно с отягчающими взаимодействием характеристиками подчеркивал Л. Козер, который еще в 1956 г. 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» [4, с. 40].

Значит, независимо от качественных характеристик, структура конфликта составляют внутренние и(или) внешние действия, образующие единство взаимодействия.

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 том числе права.

Если действовать по п. 1, то это разрыв с родственниками, лишение материальной и моральной поддержки и туманные перспективы. Актерская судьба непредсказуема, а быть просто провинциальной певичкой в местной филармонии — не очень привлекательно.

Если действовать по п. 2, то это спокойствие близких, материальное благополучие, поддержка, но вместе с тем зависимость и плата мечтой за сытость».

Самым богатым банком образцов внутренних конфликтов являются психоаналитическая литература и соответствующая практика.

Внешние и внутренние конфликты по своей структуре принципиально не различаются, 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 А. Берштейн.

«... (Я мог безболезненно срезать на улице “бомбошки” с австрийских мокасин безропотно подчинившегося 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» [2, с. 128].

Итак, *структурное описание конфликта предполагает определение тех действий, индивидуальных или совокупных, внешних или внутренних (мыслимых), которые образуют 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 мысли, необходимо потребностно-мотивационное основание. Поэтому *в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и их противоречивые основания.* 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 структура 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» [1, с. 230].

Структурой, конечно же, определяется связность элементов явления в целое. Вместе с тем не следует 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. — М., 1999.
2. Берштейн А. Оставайтесь после уроков. — М., 1997.
3. Дружинин В. В., Конторов Д. С., Конторов М. Д. Введение в теорию конфликта. — М., 1989.
4. Козер Л. Функции социального конфликта. — М., 2000.

5. *Лефевр В. А.* Формула человека: Контуры фундаментальной психологии. — М., 1991.

6. *Смит М. Дж.* Тренинг уверенности в себе. — СПб., 2000.

7. *Хасан Б. И.* К разработке прикладной психологии конфликта // Методологические проблемы оснований науки. — Киев, 1986.

3.2. Функциональное описание конфликта

Человек с человеком от века ведут
один монолог.

Станислав Ежи Лец

Конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, т. е. 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. 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 конфликта, начиная с К. Маркса и Г. Зиммеля, считали, что его главной функцией является «обеспечение единства столкнувшихся сил (действий) в их стремлении к преодолению любого дуализма, даже если оно достигается ценой уничтожения одного из участников взаимодействия» [5, р. 13]. 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 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 конфликтобоязнью, своеобразной ко н ф л и к т о ф о б и е й, имеющей глубокие корни в жизни практически каждого человека. Интересно, что даже понимание несостоятельности, 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 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.) [3, 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» [4, 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 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» [2, с. 149].

На одном из интенсивных семинаров по разработке и согласованию образовательных программ, который традиционно проходил в начале учебного года в гимназии «Универс», выступила ученица X 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». 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 отличить воспитание как участие в выращивании нравственной и социальной компетентности учащихся от воспитывания как стремления учителей навязать свои нормы и способы поведения школьникам, 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.

Комментарий. Понятно, что выступление девочки носило явно выраженный агрессивный характер. Оно, безусловно, задевало привычную для учителей область деятельности и претендовало на ограничение одной из их 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 или явных взаимных атак.

Таким образом, можно выделить три стороны функционального описания конфликта.

1. Это его функционирование как целостного явления в определенном контексте. В этом описании конфликт можно рассматривать как **конструктивный**, выполняющий полезную функцию для личности, коллектива, сообщества и т. д., или **деструктивный**, имеющий функцию разрушительную, вредную, приводящий к появлению невротической симптоматики, к ухудшению межличностных отношений, дестабилизации общественных отношений и др.

2. Это внутреннее функциональное описание, выяснение того, какие функции имманентны самому конфликту. Мы имеем в виду реорганизацию 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**.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев А. В. Конфликтология. — М., 2000.
2. Донцов А. И. Психология коллектива. — М., 1984.
3. Иванова Е. Н. Эффективное общение и конфликты. — Рига; СПб., 1997.
4. Deutsch M. The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. — New Haven; L., 1973.
5. Simmel J. Conflict and the Web of Group Affiliation. — Clencoe, 1956.

3.3. Процессуальное описание конфликта

Чтобы добраться до истоков, надо плыть против течения.

Станислав Ежи Лец

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 (с момента столкновения), действие теряет свою автономию, становится зависимым от другого действия, составляющего помеху. Это обстоятельство и задает новые процессуальные характеристики деятельности. Она становится более сложной по структуре, поскольку одновременно с инерцией направленности, предшествовавшей столкновению, начинает действовать преобразование, связанное с помехой и появлением зависимости.

Я веду урок, объясняю новый материал. Сейчас время моего монолога, я стараюсь представлять текст развернуто и вместе с тем так, чтобы в нем содержались «вызовы» семиклассникам, которые, по-моему, пока довольно внимательно меня слушают.

Вижу, что что-то произошло между В и А, сидящими за третьей партой в первом ряду. Понимаю, что сейчас это маленькое локальное происшествие станет достоянием всего класса.

Ловлю себя на том, что произношу текст как-то автоматически, почти не контролирую себя. 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, 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, иначе вряд ли удастся эффективно восстановить ту замечательную обстановку взаимного внимания, которая теперь нарушена.

Наряду с приостановлением до-конфликтной деятельности разворачивается 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 оптимального (сюда же можно отнести и стереотипное реактивное поведение) либо переход к разработке, созданию действительно нового ресурса, какого раньше не было в опыте. В этом случае мы можем при определенных условиях говорить о развитии.

В соответствии с представлениями Б.Д. Эльконина о развитии построение нового средства, преобразующего ситуацию, и открытие для себя 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, точнее, *конфликтование*, представляет собой некоторый *процессуальный комплекс, образованный из процессов реорганизации деятельности в связи с новыми обстоятельствами; оформления новых предметов деятельности для их преобразования; мобилизации ресурсов для овладения ситуацией.*

Примечание. В данном случае мы предлагаем процессуальное описание конфликта безотносительно к качественным характеристикам 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 разных 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. — М., 1994.

3.4. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика

У людей вообще запоздалая реакция — понимание обычно приходит лишь к следующим поколениям.

Станислав Ежи Лец

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 ему языке под ситуацией чаще всего понимают любые обстоятельства. Мы 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, умонастроений 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» [2, 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. Таким образом, 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. Затем нужно определить связанные с этим затруднением другие обстоятельства и задать границу ситуации. Иными словами, следует 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 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 для одного из участников ситуация представляется как конфликтная, для другого — нет. Такого рода «асимметрии» — довольно распространенное явление. В гротескном виде образец такого рода ситуации описан И. А. Крыловым в басне «Слон и Моська».

«Смотри, уж ты хрипишь, а он себе идет
Вперед
И лаю твоего совсем не примечает».

Этот пример показывает, что возможна такая интерпретация, при которой для одной из сторон существует 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 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 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.

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

1) представления о предмете 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 динамику конфликтных действий;

6) характеристики участников и сторон в конфликте, их интересы, цели и ценности.

При описании ситуации важным 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, но и результаты, и последствия уже свершившегося события. В этом случае важно учитывать то, что завершенность может быть кажущейся, и всякий раз ставить вопрос о возможности латентного (неявного) продолжения события.

В третьем случае конфликтная ситуация описывается как возможная, исходя из так называемой *конфликтотенной* 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 конфликтотенной ситуации не означает обязательного развития ее в конфликтную ситуацию. Если же последовательность развития событий именно такая, то следует иметь в виду при анализе конфликтотенной ситуации, что функциональные характеристики и интенсивность конфликтной ситуации также не предопределены однозначно характеристиками конфликтотенной 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 VIII классе 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?». Выяснили, будет ли «стучать» родителям и начальству. На перемене выяснилось, что новый учитель в успешность по физике девочек не верит. 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 претензий было выяснено, что множество факторов в поведении педагога интерпретируется как «пренебрежительное, насмешливое, придиричивое отношение именно к девочкам». Педагог возникшего напряжения в отношениях вообще не заметил.

Комментарий. Здесь представлены и асимметричность (односторонняя интерпретация), и конфликтотенность, которые вме-

сте 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. Таким образом, предлагается различать конфликтную ситуацию и конфликт как самостоятельные стадии общего процесса (см., например, [3]).

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 Н. М. Коряк называли «инцидентом» [1]. С этого момента столкнувшиеся действия образуют своеобразное единство, общность взаимозависимости. Поэтому любая ситуация, фиксирующая конфликтную действительность в любом временном срезе от его начала, и есть конфликтная ситуация (конкретная ситуация конфликта). В отличие от нее в конфликтогенной ситуации представлена не 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, какой 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 ч. 3 данного пособия).

С момента получения статуса конфликта можно выделить следующие стадии 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 у его участников ресурсов 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 реалистично-

сти конфликта, мера поляризации, степень обладания властью (Л. Козер, 2000).

Моментом окончания конфликта можно считать появление автономной организации бывших в столкновении действий (такое своеобразное «расцепление»). Вместе с тем 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.д., 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 предзащите.

Елена Григорьевна была возмущена и смущена одновременно.

— Володя, ну сколько можно тебе напоминать? А ведь это твоя собственная инициатива: взять тему для творческой работы. Ты же 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 твоим 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 осуществляется 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 же стороны не обладали достаточными и соответствующими ресурсами.

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

ЛИТЕРАТУРА

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

3.5. Участники конфликта

Прохладные отношения между людьми возникают вследствие взаимных трений.

Что ты скажешь на это, физика?

Станислав Ежи Лец

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, 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, так как именно от участников, их ресурсов, воли зависит собственно разрешение конфликта. Именно они выступают основным фактором качественных характеристик взаимодействия.

Прежде всего следует различать употребление таких понятий, как «*стороны* конфликта» 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 — позиционером в конфликте и их агентов и фигуры, представляющие собой ресурсы сторон.

Во время урока литературы в X 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 учительницы класс отвечал молчанием. Стало ясно, что это согласованная коллективная реакция на ее 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 позволили выяснить, что «выпад» учительницы совпал по времени с другой обидной и переживаемой ситуацией и послужил поводом для эмоциональной разрядки. 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 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. Однако 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.

Таковыми агентами-актерами оказались втянутые в конфликт десятиклассники, которые своими согласованными действиями поддержали инициативную группу, просто следуя корпоративной норме. Но именно поведение класса в целом обусловило такое явление, как *сторона конфликта*.

Интересно заметить, что принятие той или иной стороны в конфликте зачастую совсем не связано с отношением к разрешаемому в нем противоречию или другим содержательным и даже формальным характеристикам взаимодействия. Такая позиция может быть обусловлена предыдущими отношениями и реализуется априори. Так, друзья вступаются друг за друга, подростки солидарно выступают против взрослых и т. п.

Вместе с тем появление на стороне одного из основных действующих лиц дополнительных фигур (даже тогда, когда они не принимают непосредственного участия в конфликтных действиях) может рассматриваться как дополнительный ресурс участника, который учитывается при принятии решений.

В истории с X 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: [6; 8]).

Мы выступаем принципиально против использования в нашем контексте традиционной для уголовного права терминологии, полагая, что с ее помощью 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. То есть их интересы лежат как бы за пределами того конфликта, к разрешению которого они привлечены.

Говоря об интересах участников, следует различать интересы, которые «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 — чрезвычайно редкость, поскольку не так уж часто интересы сторон и участников достаточно оформлены для их представления. Это обстоятельство (оформление и представленность интересов) становится ведущим в формировании конфликтной ситуации.

В зависимости от ясности интересов формулируются и цели в конфликтном взаимодействии.

Наибольшую сложность представляет собой оформление интересов во внутриличностном конфликте, где сторонами выступают своеобразные подстанции личности, занимающие внутренние противоречивые позиции.

Интересная дискуссия развернулась в группе мальчиков из VII класса, решавших задачу на сообразительность. По условиям эксперимента, в котором согласились принять участие семиклассники, они могли решать задачу в процессе совместной групповой работы в течение определенного времени, а затем воспользоваться подсказкой, но при этом количество очков, полагающееся за самостоятельное групповое решение, существенно уменьшалось.

По прошествии определенного времени экспериментатор спросил участников эксперимента, будут ли они пользоваться подсказкой. Часть членов экспериментальной группы не очень уверенно заявили, 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. Большинство ответили, что такой соблазн был, и им стоило труда отвергнуть помощь, но

тот факт, что помощи попросили другие участники группы, удержал их 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. Из-за некоторого ограничения во времени и определенной нетерпеливости участников этот интерес обладал довольно сильной энергией. Ему противостоит другой интерес, имеющий отношение к самооценке. 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, что интересы сторон могут существенно различаться 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 зависят от его позиционного уровня, но всегда представляют 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 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 1940-х гг., 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.: [1]) 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 дела с моноконфликтом. 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 овнутреннено, 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 внутреннее и обратно хорошо обнаруживаются в детских рассказах о произошедших 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) испытывали 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 практическом термине «исцеление» (а от него «целитель» — врачеватель). Отсюда: врачевать, исцелять, т.е. возвращать целостность, избавлять от рассогласования. Таким образом, 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. Говоря иначе, «по возможности не допустить»; «если уж случилось — 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 провоцируют идеи ресурсного усиления одной из сторон и соответственно переживания недостаточности ресурсов для реализации выигрышной стратегии. Таким образом, ситуация переживается с самого начала как противоборство и противопоставление ресурсных возможностей.

С точки зрения разрешения представленных в конфликте противоречий фиксации на такого рода переживаниях абсолютно бесперспективны. 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: стрессу, фрустрации, кризису.

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 при попытке овладения 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 [2, с. 122]. Именно так понимают 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 конфликт 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 несубъективируемые 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: [4]), всякий раз означает *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 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. Ле-Шан, К. Н. Поливановой), 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, согласно концепции Ф. Е. Василюка [3], можно 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).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубер М. Я и Ты. — М., 1993.
2. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Справочник по психологической диагностике. — Киев, 1989.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. — М., 1984.
4. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. — М., 1991.
5. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии. — 1991. — № 6.
6. Основы конфликтологии / Под ред. В. Н. Кудрявцева. — М., 1997.
7. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. — 1994. — № 1.
8. Фролов С. Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. — М., 1997.

3.6. Стратегии и тактики в конфликте

Незнание закона никогда не освобождает от ответственности.

А знание — часто.

Станислав Ежи Лец

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, обсуждаемым как стратегии поведения в конфликте, является модель К. Томаса, согласно которой конфликтное поведение выстраивается в пространстве, заданном системой координат, где:

по вертикальной оси указывается степень настойчивости в удовлетворении собственных интересов, представляемая как важность результатов;

по горизонтальной оси — степень уступчивости в удовлетворении интересов других партнеров, представляемая как важность отношений [3].

Таким образом, минимальная (нулевая) заинтересованность по обеим осям в точке пересечения образует стратегию *избежания* (ухода), максимальная по вертикальной оси — *соперничество*, по горизонтальной — *приспособление*, сочетание максимальной заинтересованности по обеим осям обеспечивает *сотрудничество* и срединное положение соответствует *компромиссу* (рис. 1).

Согласно этой модели можно дать следующие определения.

Избежание (уход) — это реакция на конфликт, выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании конфликта.

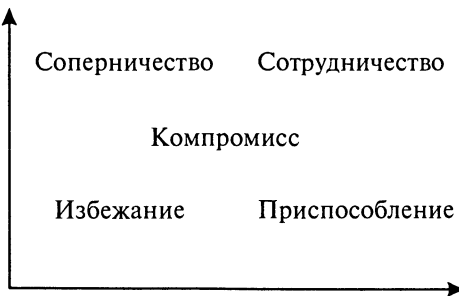


Рис. 1

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 К.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 с собственно 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, ведущие к его разрешению. Заметим, что если в конфликте нет субъекта, который ставит перед собой цели разрешения, вообще невозможно обсуждать вопрос о стратегичности поведения.

Таким образом, модель К.Томаса можно охарактеризовать 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. Такому 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 могут рассматриваться безотносительно к содержанию деятельности конфликтующих сторон. Например, сотрудничество — 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 х о р о ш и м и. 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 в с е м 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, применяемой одним из участников конфликта.

Выбор стратегии во многом 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 приобрело латентный характер) чаще 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 [6]; К. Хорни [7]) и направлены на снижение плохого самочувствия, восстановление самооценки, отреагирование негативных эмоций, освобождение от чувства вины и т. п. Этот подход может быть использован не только как послеконфликтный, но и как предварительный, освобождающий рациональные ресурсы для работы с актуальным конфликтом. В этом смысле подобные техники должны рассматриваться как тактические в русле

стратегии, имеющей своей целью переход к работе с формами конфликтного поведения или с собственно материалом конфликта. По-видимому, во всех других случаях психотерапия не может считаться стратегической работой, направленной на разрешение конфликта.

Активно развиваются в настоящее время и варианты работы в актуальном текущем конфликте, сосредоточенные в основном на регулировании отношений между конфликтующими сторонами. Исследования в этой области и практика посреднической деятельности (см., например: Р. Фишер, У. Юри [5]; Н. В. Гришина [1]; М. Петерзел [9]) 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.

Исключительно важным является 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 неприемлемы 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 хороший) обмен преимущественно вербальными действиями участников. Образно говоря, нужно добиться того, чтобы участники слушали и слышали друг друга 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. Профессиональная компетентность посредника заключается 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.

При 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 учительница 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 подменитьсь 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 делает это в реальных отношениях, а выступает 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. 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.

Данная стратегия, сомнительная с профессионально-этической точки зрения, часто оправдывается ситуативной пользой участника. В практике этот подход абсолютно неосновательно опирается якобы на клиентцентрированную парадигму К. Роджерса [4], согласно которой консультант всегда действует, принимая позицию 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 прямо практикуется 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 учи-

тывать то обстоятельство, что никто, кроме самих конфликтующих сторон, не в состоянии разрешить их конфликты, в том числе и вполне компетентные и уполномоченные взрослые. Следует особо подчеркнуть то огромное значение, которое имеет для развивающейся личности опыт продуктивного самостоятельного разрешения конфликтов.

В обоих случаях наблюдается реальный отказ от посредничества по типу «эффекта кукушки», как бы это ни 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 [8]; М. Джеймс, Д. Джонгвард [2]). Эта идея базируется на конфликтофобической установке и уводит конфликт от разрешения представленной в нем проблемы в русло сохранения или улучшения качества самоотношения, что само по себе неплохо, если бы всякий выигрыш или победа не предполагали наличия проигравшего, побежденного. Даже в межличностном конфликте такая стратегия весьма неперспективна, не говоря уже о внутриличностном.

Итак, психотехника посредничества реализуется в рамках стратегии, которую можно назвать *конструктивно-регулирующей*. Эта стратегия не претендует на разрешение как непрременный 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, предполагающая 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 для овладения познаваемым материалом всегда требуются специальные преодолевающие усилия. 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, чтобы обеспечить продуктивный образовательный процесс, необходимо специальное конструирование конфликта, феноменально представляющего собой ситуацию разрыва в познавательной деятельности.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что если вопрос, заданный учителем или кем-то другим с обучающей целью, не превратился 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, завершённом; вместе с тем наличие в актуальной ситуации частичности, недостаточности, незавершённости, 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 том числе и о недостающем ресурсе, наличие выбора;

— возможность оценки разных «сценариев достижения» и допущение интеграции, синтеза разных сценариев, т. е. не противопоставление их, а со-поставление.

На наш взгляд, организованная таким образом деятельность и есть деятельность по разрешению конфликта.

Вопросы для самостоятельной работы

1. Почему возникает вопрос о структуре конфликта?
2. Какие элементы входят в его структуру и каков смысл их уровневого строения?
3. Чем, кроме феноменальных характеристик, различаются внутренние и внешние конфликты?
4. В чем заключаются причины приписывания конфликтам негативных функций?
5. Каковы основные аспекты функционального описания конфликта и в чем их практический смысл?
6. В чем состоят основные изменения деятельности, обусловленные появлением конфликта?
7. Какие новые процессы появляются в конфликтной деятельности по сравнению с доконфликтной и каково их практическое назначение?
8. Какую смысловую нагрузку несет на себе столь часто употребляемое понятие «ситуация»?
9. Каковы причины и последствия асимметричности конфликтных ситуаций?
10. Что входит в описание динамических характеристик конфликтной ситуации?
11. Действительно ли вопрос «кто?» не является первостепенным при анализе конфликта? Почему?
12. Какое значение имеет различие «статусов» участников?
13. Какова природа иллюзий участников и как они сказываются на переживании конфликта?

14. Не являются ли синонимами понятия «конфликт» и «кризис»?
15. Какое значение для разрешения имеет тип переживания конфликта?
16. Что является критериями стратегического и тактического поведения?
17. Что определяет выбор подхода для работы с конфликтом?
18. Чем отличается работа с конфликтом от работы в конфликте?
19. В чем специфичность посреднической позиции?
20. В каких ситуациях уместна конструктивная стратегия и каковы условия ее реализации?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб., 2000.
2. *Джеймс М., Джонсвард Д.* Рожденные выигрывать. — М., 1993.
3. *Линкольн У. Ф.* и др. Переговоры: Сокращенный вариант пособия для слушателей курса. — СПб.; Рига, 1998.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека. — М., 1994.
5. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию или переговоры без поражения. — М., 1990.
6. *Фрейд А.* Эго и механизмы защиты // Теория и практика детского психоанализа. — М., 1999. — Т. 1.
7. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты // Собр. соч.: В 3 т. — М., 1997.
8. *Filley A.* Resolution of Conflict, Etiks good Lozer // Conflict and Human Interaction. — Kengal, 1979.
9. The Course in Collaborative Negotiation: Participant's Course Resource Book // Special Abbreviated Generic Edition for International Usage. — Washington, 1995.

4. РАЗРЕШИМЫЕ И НЕРАЗРЕШИМЫЕ КОНФЛИКТЫ

Разделяет не пропасть, а разница
уровней.

Станислав Ежи Лец

Приведенные условия задают представление нелинейное, согласно которому конфликт — это всегда столкновение по типу либо—либо, выигрыш—проигрыш. Понятно, что это сложное многоуровневое гетерархическое представление не просто о конфликте, а о конфликтной системе. Такое представление требует специальной рефлексивной позиции, «поглощающей» всю совокупность взаимодействия как имеющего некоторую интегральную причину и соответствующие общие для всех участников перспективы.

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 завершённый *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 счёт появления и реализации новых ресурсов.

Удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле возможно при условии, что наличествуют: 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 материале для приведения их в разрешимый вид.

Если этого не происходит, обычно наблюдается либо эскалация конфликтного напряжения с деструктивными последствиями для сторон, либо псевдорешение за счёт 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. Им же был определен 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 обсуждение групповых статусов участников. При этом часть участников групп пытаются заниматься материалом предметных заданий и не очень понимают, почему их товарищи не действуют в соответствии с заданием.

Анализ сложившейся ситуации показал, что учитель своим заданием инициировал одновременно, как минимум, два направления во взаимодействиях. С одной стороны, 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 ее части.

Почему же появляется «конфликтный монстр»? Прежде всего потому, что участники совместной деятельности избегают рассматривать ситуацию своей встречи как конфликтную, как *нормальное* столкновение, требующее *нормального* разрешения. Поскольку взаимодействие в своей первой фазе интерпретируется не в образе «Я — Ты» отношений, т. е. отношений, учитывающих интересы другого и 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. *случается конфликт*.

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***.

Допущением «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. При таком подходе существенно снижается риск межличностной конфронтации, так как обе стороны совместно участвуют в тщательном оформлении.

Для успешной психотехнической реализации данной стратегии чрезвычайно важна конвенциональность всех взаимодействующих сторон. 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 в образовательном процессе должно выступать не только средством, но и содержательным компонентом. Таким образом возможно формировать специальные способности к разрешению конфликтов.

Вопросы для самостоятельной работы

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?

5. СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

К дидактическому искусству относится и то, которое отучает думать.

Станислав Ежи Лец

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 считаем, 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. Безусловно, оно должно обеспечивать передачу новым поколениям опыта предыдущих, а значит, аккумулировать и воспроизводить культурные традиции, но вместе с тем образование обязано обеспечивать преодоление стереотипов и устаревших форм и способов деятельности, обеспечивая развитие и прогресс.

Отсюда вытекает и противоречивость отношений между поколениями. Старшее поколение по понятным причинам претендует на управление развитием следующих поколений, одновременно рассчитывая на появление самостоятельности и ответственности. Молодое поколение, естественно, 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 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 ха-

рактик. Ребенок в обществе приговорен к взрослению через определенный образовательный институт. Несмотря на то что школа большинству 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 выступает оценка. Проблема оценки заявляет о себе как специфический уровень совершенно особого рода деятельности, где материалом преобразования служит 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 обучающий — 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 служит **предмет конфликта** (табл. 3).

1. Предметом 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 материал 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 быть замеченным, признанным. Важно убедиться в подлинности и устойчивости сложившегося отношения. То есть требуются достаточные подтверждения достигнутого отношения. При этом задания, полученные от учителя, выполняются исключительно для достижения признания. Сам характер выполнения задания, так же как и работа с любым учебным или неучебным материалом, может быть различным: от предельной старательности и высокой результативности до полного непонимания и постоянного требования участия или оценки.

Любопытно, что в зависимости от желаемого статуса демонстрация собственного образа не обязательно должна быть положительной.

2. Предметом 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, дифференцирующего. В реальном действии этот предмет также может быть прямо непосредственно не представлен (латентное содержимое) и использоваться как повод, средство. Конфликт разворачивается как внешний, межличностный. Одна из сторон выступает в качестве репрезентирующей 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 конфликт может быть вовлечена и третья сторона, но такое привлечение следует рассматривать лишь как усиление ресурса, или, иначе говоря, как дополнительную аргументацию 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 вопросы права: «Почему ей можно, а мне нельзя?»; «Почему у него за это стоит 5, а у меня 4?» и т. п.

3. Предметом конфликта является присвоенная (овнутренняя) *разрывность в некотором внешнем предметном материале*. Буквально — что-то («вещь») 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 — 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 подстанции «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 оценки учителя или кого-либо другого. Важно, что такого рода задачи потому и являются учебными, что не имеют 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. Предметом 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 контракта выступает психозащитное действие, сопротивляющееся ухудшению самоотношения. Конфликт разворачивается как внутренний, в котором участвуют подстанции «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.

Подобного типа ситуации часто бывают неумышленно (или умышленно) спровоцированы учителем, поставившим оценку, которой учащийся не ожидал. Расхождения 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. Предметом конфликта является *чувство ответственности*. Конфликтная ситуация также возникает как следствие 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 претерпевание) 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» из имеющегося диапазона такой санкции, которая соответствует переживаемому чувству вины.

Этот тип ситуации представляет собой конфликтный характер переживания собственной вины за неудачу, бездействие, 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.

Таблица 3

Пятифакторная модель конфликта

Элементы содержания Предмет конфликта	Детерминанты конфликтной ситуации	Форма взаимодействия	Содержание конфликтных действий
1. Статус в иерархизированной системе отношений	Угроза сложившемуся статусу; помеха в формировании статуса	Внешняя, межличностная	Защита статуса; доказывание статуса
2. Идентичность, принадлежность	Отвергание, дискриминация, усомнение, дифференциация	Внешняя, межличностная	Реализация идентификационных признаков или апелляция к соответствующим признакам

Элементы содержания Предмет конфликта	Детерминанты конфликтной ситуации	Форма взаимодействия	Содержание конфликтных действий
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 действовании других. Если же один из факторов имеет устойчивую тенденцию к эксплуатации в самоотношении и в межличностных связях, можно предполагать конфликтную некомпетентность и, как следствие, проблемы личностного роста и социальной адаптации, т.е. образовательную неэффективность.

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

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие основные противоречия образовательных процессов являются конфликтообразующими?
2. На преобразование какого материала направлено конфликтное действие?
3. Чем различаются предметные области конфликта?
4. Назовите варианты поведения в конфликте, характерные для каждого фактора.

6. УЧЕБНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ОБРАЗЕЦ И МОДЕЛЬ КОНФЛИКТНОЙ

Эксплуатация человека человеком — как здесь все человечно.

Станислав Ежи Лец

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 [1]).

Л. С. Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, 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» [3, с. 202]. Разрешение этого конфликта является тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками [там же, с. 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 [6]. Дифференцированность ego и alter является предпосылкой и основанием возможности установления таких отношений.

Теория и технологии развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) 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 «Педагогике 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 весах, что это приводит его к неудачному приспособлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше» [4, с. 52].

Мы приводим эту 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 — эта цель в условиях современной организации образовательных процессов в лучшем случае достигается лишь частично, а чаще получается обратный эффект, 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, 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: [2]) 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 третье место — уход от взаимодействия. Такое отношение к конфликтам в основном характерно для дошкольного возраста. Этот период мы можем характеризовать (за исключением случаев серьезной психотравматизации) как еще не нагруженный конфликтобязностью. Об этом свидетельствует как отчетливо выраженная кратковременность самих столкновений, так и несохранение конфликтных установок в дальнейших отношениях участников. То есть 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 воз-

расте, в классах, обучающихся по программам Эльконина—Давыдова, мы довольно часто обнаруживаем попытки удержания рас-согласования в сложном процессе поиска соответствующего реше-ния, а не стремления во что бы то ни стало утвердить свое решение. Как правило, это выражается в предложениях и допущении множе-ственности решений. Однако наряду с этим наблюдением можно отметить и еще одно — продуктивные конфликтные действия пред-принимаются детьми в основном как необходимо соответствующие как бы определенным правилам поведения «в этом месте, в это время и на этом материале». То есть не как всеобщий способ, а как жестко приписанный ритуал преобразований совершенно определен-ного материала и в столь же определенных (взрослыми) условиях.

Интервальные исследования 1991—1995 гг. показали, что во вто-ром школьном возрасте продуктивные подходы к разрешению кон-фликтов учебного взаимодействия, достигнутые как побочные эф-фекты развивающих учебных стратегий, не сохраняются, подрост-ки в подобных ситуациях ведут себя аналогично старшим дошколь-никам.

Последовательно обучая детей постижению закономерностей устройства внешнего предметного мира, мы, по-видимому, очень незначительно за несколько тысячелетий продвинулись в позна-нии 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, во-площенные во внутренних и внешних конфликтах, мы по-преж-нему разрешаем архаическими способами: от конфронтации с со-ответствующим ей стремлением к уничтожению (победе) до из-бегания с его психотравмирующими переживаниями поражения. При этом можно заметить, что обучение разрешению противоре-чий в духе направленности на оснащение, прежде всего, в плане внешних предметных преобразований традиционно строится как преодоление препятствий и анализ неудач. Отсюда и идея разви-тия самого преодолевающего сводится к усилению, увеличению его орудийной оснащенности (вооруженности). В данном подходе возможности разрешения конфликтов определяются наличием, количеством и качеством внешнего ресурса. Такого рода совер-шенствование мы бы не рискнули назвать развитием в психологи-ческом и педагогическом значении.

Иллюзия возможности недопущения конфликтов в связи с их разрушительностью, травмирующими эффектами и пр. являет-ся удивительно питательной средой для разработки множества рекомендаций, носящих характер внешних манипуляций, в луч-шем случае маскирующих конфликтную природу любого взаимо-действия, как внешнего, так и внутреннего. Увеличение с возрас-том диапазона взаимодействий приводит к накоплению значи-

тельного опыта, определенных стилей конфликтного поведения и соответствующих переживаний. Разумеется, этот опыт, как и всякий другой, имеет положительный характер, позволяя реагировать избирательно в разных ситуациях взаимодействия. Конечно, ребенок, стремясь к скорейшим и однозначным решениям своих затруднений, таким опытом не обладает.

Транслируя в рамках определенных педагогических стратегий свой опыт и свою компетентность в области разрешения конфликтов, мы неявным образом передаем и свою некомпетентность. Причем такого рода трансляция носит преимущественный характер, поскольку очевидно прогрессирующая внешнеорудийная оснащенность (вооружение) 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 в реализации программ развивающего образования ориентироваться на эффекты конфликтной компетентности?

Частично положительный ответ на этот вопрос дает 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», 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 [7], убедительно показывают, что технологической особенностью развивающего обучения является специальная ориентация на удержание преодолевающего разрывность в учебном материале действия в его процессуальности. То есть здесь отсутствует стремление к скорейшей ликвидации затруднения с помощью имеющегося ресурса и получению ожидаемого результата, основное внимание сосредоточивается на том, как происходит решение не только на доске, но и в голове.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что максимум эффективности эта стратегия принесет при двух 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 конфликт-

ной боязни (конфликтофобии), но и производных от них — стереотипов обучения на возникшей актуальной трудности. Поскольку некоторой конфликтной компетентностью обладает практически каждый человек, можно выделить такие ситуации автоматизированного разрешения конфликта (латентная успешность), при которых сам субъект разрешения конфликта не заметил.

Успешные разрешения незамеченных конфликтов означают, что у разрешающего имелся и был реализован определенный адекватный для данного случая ресурс. Данное замечание 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).

Конструирование конфликта в учебном взаимодействии предполагает специальную организацию «разрыва» в учебно-предметном материале. 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 [5], 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 восстаноят целостность в соответствии с имеющимися образцами.

Итогом прохождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является формальное освоение языковой нормы, 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 выражение C_2H_5OH ? Или каких предметных характеристик не хватает для завершения следующей фразы: «И мне в окошко постучал сентябрь багряной веткой ивы, чтоб я готов был и встречал его приход непрехотли-

вый»? 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 этого уровня является оформление способности к поиску, созданию недостающего ресурса.

По-видимому, для реализации продуктивной конфликтности и достижения целей интеллектуального развития в ситуациях учения-обучения индивидуальная динамика может строиться и в иной последовательности. Однако подмена данного фактора (третьего) 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 нужно 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.

Вопросы для самостоятельной работы

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?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н. Г.* Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества. — М., 1983.
2. Бюллетень клуба конфликтологов. — Красноярск, 1996—1999. — Вып. 5—7.

3. *Выготский Л. С.* Сочинения: В 6 т. — М., 1984.
4. *Выготский Л. С.* Педология подростка. — М., 1930.
5. *Лакан Ж.* Функция и поле речи и языка в психоанализе. — М., 1995.
6. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта: Избранные психологические труды. — М., 1969.
7. *Сергоманов П. А., Хасан Б. И.* Ситуация учения-обучения как конфликт // Журнал практического психолога. — 1999. — № 2.

7. ПОЛОВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТА

Когда один миф столкнется с другим, это будет вполне реальное сотрясение.

Станислав Ежи Лец

Есть немало оснований полагать, что половая принадлежность участников конфликтов, так же как и их возраст, является важной характеристикой при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рамках, разумеется, в значительной мере влияет на тактику поведения. Можно уверенно утверждать, что половозрастные особенности в конфликте выступают двояко. С одной стороны, именно эти особенности как идентификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятельствами, которые образуют материал конфликта, с другой — значимыми характеристиками при выборе тех или иных способов поведения.

Наши исследования показали, что предстоящий поход в школу и первые годы школьной жизни по-разному переживаются мальчиками и девочками; у них разное не только отношение к трудностям нового образа жизни, но и преодоление этих трудностей.

Общепринято считать возрастом учебной (школьной) готовности 6—7 лет, независимо от половой принадлежности. В процессе школьного обучения не учитывается уже достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики должны одинаково работать на уроках и отвечать общим требованиям школы. Вместе с тем легко заметить, 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 становится участником игры, ему немедленно достается львиная доля замечаний в нарушениях правил поведения в школе, вплоть до угрозы пожаловаться родителям.

Когда 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 V 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 очевидное для детей отношение учителя оформляется в оценочных апелляциях типа: «Ты же девочка!» (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 [5], вступает в явное противоречие с потребностями детей в оценке со стороны взрослого — учителя. Важнейшим мотивационным компонентом в учебной деятельности младшего школьника являются 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 этим — тревожность, неуверенность. При этом девочки довольно быстро находят поддержку в меньшем числе замечаний со стороны учителя, превращая это обстоятельство в поло-

жительные 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. В силу исторически сложившейся культурной традиции борьба, по-видимому, направлена прежде всего против маскулинных проявлений.

Имеется очень много экспериментальных исследований, результаты которых свидетельствуют об отсутствии статистически значимых отличий в проявлении, умственных способностей и достижений у мужчин и женщин и соответственно мальчиков и девочек (см., например: J. Archer [6]; М. Бернард, Г. Бойл и др. [7]; Х. Стивенсон, С. Чен [10]). 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 довольно продолжительных, сложно организованных способах деятельности [1].

Мы обратили внимание на существенные различия в рисунках на свободную тему не только дошкольников, но и учащихся II 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. 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 различались 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 многих рисунках были изображены линии перемещений, порой со стрелками. Только на немногих рисунках мальчиков были представлены сюжеты, совсем лишенные динамики. У девочек, в свою очередь, отмечалось незначительное число динамичных рисунков. Комментарии мальчиков обычно касались той части сюжета, которую не удалось изобразить.

Вместе с тем девочки в рисунках использовали гораздо более широкую цветовую гамму (всем детям были предложены на выбор фломастеры или цветные карандаши шести цветов).

Результаты городских и сельских детей не обнаружили существенных различий, за исключением того, что сельские мальчики несколько больше склонны к статическим сюжетам.

Полученные 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» [10, с. 167]. Понятно, что одинаковые задания они должны выполнять по-разному. Однако 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 в художественной литературе, удивительным образом попадают в разряд отрицательных качеств, нуждающихся в коррекции.

Данная установка, к нашему удивлению, проявилась и в тех редких случаях, где учителями в начальной школе были 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 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.), но даже мешают этому.

Любопытно в этой связи обратиться к прогнозу немецкого педагогического психолога, исследователя образования Г. Гартена, который был опубликован еще в 1914 г. и практически полностью оправдался: «Так как женский рабочий тип во всех отношениях более школьный, для преподавателей более удобный, то появляется опасность, что все обучение приносится к 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» [2, 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» [4]. Однако декларации о симметричности исключительно положительного взаимовлияния рассыпаются при обсуждении с учителями 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. При этом обычна практика специального подбора пары для достижения определенного эффекта.

Преследуя вполне понятные прагматические цели, учитель, к сожалению, часто 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 порой находят 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 ис-

пользовать 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, а также на способы их решения (т. е. удовлетворенность ответами).

Из каждой тысячи вопросов, заданных мальчиками, учащимися вторых 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 имели отношение к собственно материалу 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 детей на переменах.

Движение девочек к учительнице и реализация вербального и тактильного контактов вполне очевидны, и в первые два года не просто лично значимы, но и обеспечивают статус в классе. Начатое на перемене, такое движение продолжается на уроке. Соответствующий контакт, судя по удовлетворенности, есть цель, материал же задания — средство и повод.

Судя по тому, что большая часть мальчиков, задававших содержательные вопросы, не удовлетворялась однозначными ответами учителя, их вопросы преследуют другие цели.

Любопытны в этом аспекте результаты исследований, проведенных среди учащихся вторых 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: девочки, которые стремились не столько к контакту с учителем, сколько «в глубь» материала, чаще всего и в других ситуациях демонстрировали мальчишеское поведение, т.е. на переменах не тянулись к учительнице и не оставались в классе, а предпочитали 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 учительницу именно как женщину. Но если у девочек такое отождествление обогащает их контакты и служит дополнительной мотивацией к сближению, то для мальчиков такая линия поведения чаще всего неприемлема в силу необходимости маскулинной самоидентификации, а это диктует прямо противоположные «девчоночьим» формы поведения и отношений.

Нередко можно наблюдать такие картины.

Учительница подкрепляет свое положительное отношение к ребенку поглаживанием, прижиманием, держанием за руку. Это подчеркнuto интимное отношение сродни материнскому. Многие дети стремятся к таким контактам. И эти многие — в основном девочки. Мальчики редко оказываются в интимном окружении учительницы, а 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 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 функциональная и довольно отчужденная, мало способствующая формированию полоадекватного самоотношения.

Для девочек 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.

Этим объясняется желание девочек группироваться между собой по критерию приближенности к учительнице и вокруг нее, как бы на разных концентрических уровнях.

У мальчиков данной возрастной группы еще не замечается тенденций к устойчивому группированию, зато 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.

Хотелось бы обратить внимание учителей на то, что в этих условиях они чаще всего 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 V—VI классах 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 также 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, еще неясно и неадекватно выражаемые, не находят понимания и соответствующего ответа. С этим связано демонстративно акцентированное размежевание по половому признаку. Причем обособление девочек носит явно дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем игнорирование мальчиков 10—12 лет сочетается с желательностью (по данным интервьюирования) совместного обучения и взаимодействия. В то же время у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не просто к избеганию общения с противоположным полом, но и 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 девочек и (что очень важно) требующих от мальчиков понимания сложившегося положения и социально позитивного (адекватного особенностям периода полового созре-

вания) отношения к слабому полу. А этот пол, вернее, его представительницы, в субъективной интерпретации мальчика вовсе не слабый, 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 юношей 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-процентное распределение студентов по половой принадлежности.

С точки зрения половозрастной специфичности, конфликтогенность образовательным процессам придает не только культурно-исторический и конкретный социальный контекст, а также организационная форма образовательных институтов, но и собственные ментальные характеристики их участников.

Каждому взрослому понятно, что мальчики и девочки довольно рано демонстрируют различие интересов как в силу реализа-

ции 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» [3]. Важнейшим моментом становления половой идентичности признается видение и название 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, оказывается обратным учительским намерениям.

Но это еще не все, ведь ребенок в таких условиях вынужден связывать два опыта в один. И в этом, на наш взгляд, суть того конфликта, в который ребенок 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. Всегда опасно любое подавление одного в угоду другому. Одна стратегия приводит к потере спонтанности и конформизму, другая — к социальной неадекватности.

Распределение социальных ролей в классе. Класс, представляя собой определенную 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 V 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 в зависимости от ситуации два лидера: один от мальчишеской классной группировки, другой — от девичьей. Ни тот ни другой, как правило, не имеют существенного влияния на группировки противоположно-го пола.

С исчезновением из современной школы официальных общественных организаций (октябрята, пионеры, комсомольцы) внешне признанное формальное лидерство определяется на основании других инициатив. Несмотря на смену статуса классного руководителя, эта фигура остается довольно 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, начало 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 непроизвольно 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 единого коллектива 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 пользуется самая «продвинутая» 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 периода 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 образы внешности и поведения, как правило, отличаются большей дистанцией от мужских групп, которая в начале и середине периода (V—VII 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 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 VIII 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 VIII классу на крайних точках этих полюсов, как правило, складывается индифферентное отношение к учебной успеваемости. Появляется некий образ собственной успешности, не связанный с хорошей учебой.

В первом случае — это ориентация на свои внешние данные и ожидания социальной успешности в связи с ними. Современная ситуация, все средства массовой коммуникации, масскультура услужливо и в избытке демонстрируют великое множество подобных вариантов. Сейчас это буквально образ звезды.

Во втором — это присоединение к сложившейся мужской оппозиционности 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 недоужинного ума.

Мальчишковая 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 — «крепышей» и «крутых», чьи корпоративные связи как раз очень выражены, а сами группировки весьма активны и экспансивны, поскольку бесконечно заняты самоутверждением и доказательством через внешне активные формы самим себе собственной значимости.

Мы считаем необходимым обратить внимание на малозаметные 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 одновременно и устраивает подростка (в этом плане мы не заметили существенных половых различий), и не устраивает. 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 утверждать, 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. Умные лидеры это понимают и успешно используют для манипуляций.

Отсутствие в настоящее время других оснований классной организованности, кроме *со-в-местной* 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 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 гово-

речь о приоритете для подростков идентификационно ясного материала межличностных и самооценочных отношений над сравнительно неясным 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, довольно автономных, но вынужденных сосуществовать.

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. Таким образом, 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.

Вопросы для самостоятельной работы

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? 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?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алешина Ю. Е., Волович А. С.* Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. — 1991. — № 4.

2. *Гартен Г.* К вопросу о совместном воспитании // Новые идеи в педагогике: Сб. 4. Совместное обучение / Под ред. Г. Г. Зоргенфрея. — СПб., 1914.

3. *Лакан Ж.* Инстанция буквы. — М., 1997.

4. *Музыченко А. Ф.* Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке // Современные педагогические течения: Педагогическая академия в очерках и монографиях. — М., 1913.

5. *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.

6. *Archer J.* Gender stereotyping of school subjects // Psychologist. — 1992. — Vol. 5. — № 2.

7. *Bernard M. E., Boyle G., Jackling B. F.* Sex Role Identity and mental Ability // Person. Individ. Diff. — 1990. — Vol. 11. — № 3.

8. *Boons-Gref M.-C.* Die Differenz der Geschlechter in der Lehre Jacques // Kinderpsychoanal. — 1992. — № 15.

9. *Laupa M.* Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, Knowledge and social position // Developmental Psychology. — 1991. — № 2.

10. *Stevenson H. W., Chen C., Booth J.* Influences of schooling and academic achievement // Sex Roles. — 1990. — Vol. 23. — № 9, 10.

ЧАСТЬ II

ПРАКТИКУМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ (ВАРИАНТ ПРОГРАММЫ)

Нет недостатка в эскимосах, готовых учить жителей Конго, как вести себя в жару.

Станислав Ежи Лец

В этой части пособия представлен один из возможных вариантов программы практикума «Разрешение конфликтов и ведение переговоров».

В последнее время в нашей стране неслучайно 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 числа общественных фондов и организаций, занимающихся проблемами общества, активный рост бизнеса, выборное политическое устройство на многих уровнях и множество других явлений говорят о том, что гражданская самостоятельность становится одним из самых ключевых обстоятельств выхода российского общества из кризиса. В связи с этими реалиями возникают ситуации столкновений, которые требуют равноправного, горизонтального и самостоятельного урегулирования проблем самими участниками. Участники таких конфликтов часто обращаются к силовому варианту разрешения или к варианту, характерному для России времен крепостничества: «вот приедет барин, барин нас рассудит». Такие стереотипы поведения в конфликте — вещь далеко не безобидная.

Именно это обстоятельство бросает вызов образованию в целом: среднему, высшему и послевузовскому. Оказалось, что и школа, и вуз не способствуют появлению гражданских умений, образованию компетенций гражданского участия, в частности появлению навыков разрешения конфликтов и ведения переговоров. Однако несмотря на это, довольно большое число психологических и педагогических работ советской России было посвящено проблеме конфликта (правда — в исключительно негативном заложении), еще больше их стало сейчас. Ситуация выглядит парадоксально: с одной стороны, у нас много материалов, дидактических и психологических разработок и рекомендаций, позволяющих развивать эту область компетентности, с другой — само устройство образования такую компетентность никак не поддержи-

вают. По-прежнему, за небольшим исключением, конфликты в образовательной отрасли решает «барин», или же они решаются силовыми методами. Школьная и студенческая жизнь «отформатирована» сеткой уроков, лекций и семинаров, строится через предметный взгляд на жизнь, отчуждая тем самым учащихся от самой жизни. Мы не умаляем необходимости изучения традиционных учебных предметов, но считаем важным рост не только общекультурной осведомленности и формальных знаний, но и рост инициативы и самостоятельности. Нужно, чтобы те, кто учится, могли строить собственную деятельность и поведение. В нашем случае — деятельность и поведение в своих конфликтных ситуациях и на переговорах.

В связи с этим подготовка специалистов предполагает, как минимум, два предмета: собственные умения студентов к разрешению конфликтов и ведению переговоров, а также умения студентов организовывать разрешение конфликтов между людьми. Второе обстоятельство ставит студентов в ситуацию тренера, т. е. требует от них навыков обучения других людей самостоятельному разрешению конфликтов.

Педагогу-тренеру, ведущему данный курс в вузе, необходимо решать две задачи: первая состоит в обучении студентов самостоятельному разрешению конфликтов и ведению переговоров, вторая — в обучении студентов обучению разрешать конфликты и вести переговоры.

Структура практикума. В представляемом варианте практикума мы стремились избежать предметоцентризма и курсоцентризма — самого большого, на наш взгляд, недостатка работ, посвященных образованию конфликтной компетентности. Недостаток этот связан с определенной точкой зрения, в соответствии с которой учебные курсы могут выступить ключевым средством решения проблемы роста гражданских умений, в частности роста конфликтной компетентности. Важно, чтобы тренер понимал, что практикум во многом является рефлексией конфликтов, которые происходят и «здесь», и «за окном этой комнаты». Тренеру необходимо обращаться к реальным проблемам организаций, к живым случаям конфликтов, к актуальным и переживаемым ситуациям слушателей.

Конечно, тренер сделает программу так, как ему это покажется целесообразным и важным. Однако овладение конфликтами зависит от эффективного освоения навыков конструктивного поведения в конфликтах, от конструктивного отношения к конфликту как явлению общественной жизни, явлению нашей жизни. Здесь мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что для нас *нормой конфликта является его проект*. Все остальное, строго говоря, нельзя назвать полезным (направленным на разрешение противоречия) конфликтом. То есть столкновение, не имеющее собствен-

ного 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». Иными 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 на практикуме участники после соотнесения целей и ожиданий имели возможность рефлексии собственных стереотипов конфронтационного, силового подхода к конфликтам. Для этого в качестве ресурсного материала и опоры для рефлексии мы предлагаем основные *модели разрешения конфликта*: давление (конфронтация), арбитраж и переговоры (подробнее об этом рассказано на стр. 131 — 136 данного пособия).

Эти (основные) модели и дополнительные модели предлагают следующие варианты самоопределения слушателя в н у т р и конфликтного процесса:

- участник;
- арбитр;
- посредник;
- консультант;
- представитель;
- миротворец.

Особой является *позиция исследователя* (наблюдателя), так как она имеет отношение 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 может быть охарактеризована как *рефлексивная позиция*.

Навыки анализа конфликта и поведения в конфликте строятся на основании этих позиций.

Следует различать *позиции участия* и *позиции рефлексии собственного участия* и представлять их как достаточный набор позиций для освоения конструктивного подхода.

В связи с этим программа разбита на шаги, для каждого из которых существуют своя задача (предполагаемый результат), свои процедуры (действия) и свои методики оценки достижения результатов. Таким образом, каждый шаг программы выстроен по цепочке «замысел — действие — рефлексия».

Для оценки программы практикума важно следующее:

- «чувствовать» сам ход программы, ее динамику;
- делать следующий шаг, опираясь на сделанный ранее;
- заранее представлять, по каким критериям будут определяться успешность, эффективность практикума в целом.

Многое из оценок результатов практикума связано с опытом и стилем работы тренера. Однако основной способ оценки результативности — обратная связь со слушателями. Способы построения обратной связи могут быть разными, но вообще их можно объединить в 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, задаются косвенные вопросы, применяются проективные и полупроективные техники. При этом тренер не обнаруживает собственного отношения и собственных оценок для студентов. Например, в конце фрагмента занятий можно попросить слушателей представить 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».

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 данный студент не имеет образа собственной результативности и сомневается в пользе занятий¹.

В качестве другого методического приема можно использовать рисунки. Рисунки студентов в самом общем виде оцениваются так же. В любом случае тренер получает информацию от слушателей о том, как продвигается учебный процесс. При этом важно, чтобы и слушатели, и тренер имели представление о достигнутых результатах навыков анализа, навыков поведения, знаний, самочувствия.

¹ Естественно, что это грубая оценка. Но если, например, половина ваших слушателей воспроизводит образы вроде этого, то вам необходимо задуматься над тем, правильно ли вы построили занятия. Скорее всего, что-то сделано не совсем верно.

Нельзя говорить об однозначном преимуществе открытых способов оценки по сравнению с закрытыми, потому что выбор способа оценки зависит от ситуации, которая складывается в группе, и от целей тренера. В одних случаях (как правило, в начале программы) более уместны закрытые способы, в других, ближе к финалу, — открытые.

Для удобства способы оценки сведены в табл. 4, в которой даны примеры тех или иных способов оценки соответствующей области. По ней легко ориентироваться и можно добавлять собственные методы оценки результативности.

Таблица 4

Способы обратной связи и области оценивания

Способы обратной связи	Навыки поведения слушателя	Навыки анализа слушателя	Знания слушателя	Самочувствие слушателя
Скрытые способы	Наблюдение	Шкальная отметка ¹	Слушание	Рисунок
Открытые способы	Интерпретация видеозаписи, протокола	Рефлексия аналитической части	Интерпретация теста	Интервью

¹ В качестве шкалы можно использовать шкалы от 1 до 5, от 1 до 10, можно воспользоваться «процентами» — от 0 до 100%. Любой предмет оценки «полагается» в соответствующую область оценивания, а студенты помещают его на соответствующей шкале.

В конце каждого логически законченного шага мы проводим общую рефлекссию того, что сделано, используя преимущественно открытые способы оценки и обратной связи. Один из возможных вариантов таков.

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, подведите итог этого дня. Почему вы так считаете?

3. На сколько процентов вы удовлетворены? 0% соответствует полной неудовлетворенности, 100% — полной удовлетворенности сегодняшним занятием.

Для подведения итогов можно также использовать и другие вопросы и самооценочные шкалы.

В табл. 5 представлена вся последовательность шагов с описанием результатов каждого шага, действий и способов обратной связи (оценки результатов). В правой колонке приведен критерий, по

Рабочая карта тренера

Результат	Действие	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения результата
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
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
Обнаружение и оформление стереотипов конфликтного поведения в конфликтах	Игровая процедура «Переговоры в школе»	Обсуждение преимуществ и недостатков конфронтации	Студенты дают описание конфронтационного поведения участников игры, негативно относятся к нему
Появление представлений о технологии переговоров	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров	Соотнесение технологичного и спонтанного подхода к переговорам	Поведение студентов в рамках технологии
Появление представлений о подготовке к переговорам	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров с подготовкой	Обсуждение преимуществ и недостатков подготовки	Поведение студентов в рамках процедур подготовки
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
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
Перечень индивидуальных достижений студентов	Рефлексия положительных и отрицательных результатов практикума	Составление списка индивидуальных результатов	Положительных результатов больше, чем отрицательных

которому можно судить о достижении результата. Тренер может использовать таблицу в качестве «рабочей карты» для оценки работы группы.

Советы тренеру. Можно выделить несколько полезных, с нашей точки зрения, правил и рекомендаций для тренера.

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», а не давать задание «прочтите это».

2. Хорошо «работает» видео. Если у вас есть возможность проводить практикум, используя видеозаписи, 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 аудиториях с легко перемещаемой и перестраиваемой мебелью, чтобы иметь возможность трансформировать рабочее пространство для разных целей и упражнений. 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 следует позаботиться о необходимом количестве чистой бумаги для записей.

6. Хорошо, если слушатели, работая с текстами, будут иметь возможность что-то исправлять в них, писать, делать свои пометки. Объясните, что это *их* материал и распорядиться они им могут по собственному усмотрению.

7. Каждое новое занятие лучше начинать с бесед «пока все еще не собрались». Слушатели обычно больше 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 у группы, есть ли желание продолжить занятие.

9. Желательно, чтобы занятия продолжались не менее 3 часов подряд с перерывами. Перерывы между занятиями не должны быть больше 2 недель, так как за это время практически теряется контекст работы и его приходится восстанавливать заново.

ШАГ 1. ОБСУЖДЕНИЕ ОЖИДАНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ

Мечта рабов — рынок, где можно было бы купить себе хозяев.

Станислав Ежи Лец

Рабочая карта тренера. Шаг 1

Результат	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения результата
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 являются 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 другими слушателями. Содержательная программа практикума во многом определяется именно установками и ожиданиями слушателей. Поэтому на первоначальный этап не нужно жалеть времени. 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 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 заключить, 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 надеюсь 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 во время конфликтов, и при 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 во время практики 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 участ-

ников, т. е. 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 придал 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 на первом, и на втором, и последующих занятиях говорил, что занятия ему практически ничего не дали. Вот одно из его замечаний: «Сегодня мы много говорили о конфликтах, связанных с оценкой по предмету (имелся в виду 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, принадлежавший одному из слушателей. При этом вся интерпретация событий слушателем фокусировалась вокруг его ожиданий.

Рассмотрим один из вариантов обсуждения ожиданий в учебной группе.

Занятие начинается с краткого объяснения 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.*

Затем следует спросить каждого слушателя о его ожиданиях, связанных с этими занятиями. 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 от практикума. 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 ждет 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, выслушивать 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 о неоправданно завышенных или неадекватных, с его точки зрения, ожиданиях, он может сказать об этом прямо здесь, чтобы обсудить «скрытый проект взаимодействия».

После того как прошли обсуждения, тренеру следует резюмировать ожидания студентов и высказать свои ожидания от программы и участия студентов. Желательно соотнести ожидания студентов и ожидания тренера, провести обсуждение противоречащих ожиданий, а затем рассказать о программе практикума в жанре «нам предстоит», раздать краткий план занятий¹, сформулировать узловые моменты программы и требований. После этого студентов спрашивают, приемлема ли для них такая программа. Далее происходит 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 от работы.

Как тренер может 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 проработать именно с этими слушателями?
5. Определил ли тренер «проблемных» участников?

К возможным (типичным) ошибкам этого шага можно отнести следующее.

Кто-то из слушателей не сказал о своих ожиданиях.

Не обсуждены противоречивые ожидания слушателей.

Не обсуждены те ожидания слушателей, которые тренер не предполагает учитывать в работе.

Тренер не уточнил, какой будет программа *конкретной* работы (что мы будем делать и каких результатов будем добиваться).

¹ В качестве плана для обсуждения можно использовать табл. 1 на с. 12.

ШАГ 2. 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
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

Для введения в модели разрешения конфликта желательно использовать случай, историю из реальной школьной жизни, чтобы разобрать основные понятия, применяемые в практикуме. Случай изложен на карточке и вместе с вопросами предъявляется как раздаточный материал для студентов. 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, где приводятся 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, участниками которой они были сами либо лично наблюдали, как она разворачивалась. Далее дайте задание описать эту ситуацию на листке бумаги. Попросите, чтобы описание было как можно более подробным и включало в себя:

- описание участников (кто был участником ситуации);
- описание предмета взаимных притязаний участников;
- описание развития ситуации (с чего все начиналось, как разворачивались события, на чем все закончилось или остановилось).

Можно попросить слушателей использовать выразительные литературные средства при описании случая, не злоупотребляя ими в ущерб фактам. При таком варианте можно достигнуть большей вовлеченности студентов, но потерять время на прояснение ситуации, на придание ей «читабельного вида».

На этом занятии 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 начался конфликт?
 - 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. Что характерно для этого конкретного взаимодействия? 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 завершения работы в подгруппах все возвращаются в общий круг или образуют два круга (в зависимости от числа участников) и слушают сообщения. Во время сообщений тренер может задавать уточняющие вопросы и вопросы, помогающие развернуть ответы полнее. Кроме того, он активно вовлекает остальных студентов в обсуждение, сравнивая ответы разных подгрупп. Важно, чтобы развернулась дискуссия, во время которой желательно продемонстрировать способы ее организации.

Когда все сообщения обсуждены, тренер просит каждого студента записать резюме анализа конфликтной ситуации на листочке бумаги, поясняя, что резюме пригодится чуть позже. Опорой для резюме служат те же вопросы.

После того как процедура завершилась, тренер раздает для обсуждения описание второго случая и проводит работу по описанной схеме.

По окончании обсуждения второй ситуации можно предложить выяснить, чем они отличаются. Задание выглядит примерно так:

«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.

После заполнения студентами таблицы (табл. 6), тренер просит их посмотреть на нее и ответить на вопрос: «О чем говорят эти результаты? Какие выводы мы сейчас можем сделать? Какова мораль?».

Далее следует попросить студентов подумать несколько минут и записать «выводы», «мораль» на своем листке, 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).

Таблица 6

Сравнение ситуаций

Сходство	Отличие
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...	

Для создания общей групповой действительности и многообразия представленности базовых моделей в конкретном конфликтном поведении можно воспользоваться игровыми процедурами, предложенными в ч. 3 настоящего пособия.

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). Затем студентов просят привести свои примеры из школьной жизни и записать их на листочке бумаги. На этом же листочке они должны ответить на вопросы: «Почему я считаю, что это переговоры (арбитраж, конфронтация)? По каким признакам можно определить переговоры (арбитраж, конфронтацию)?».

ШАГ 3. ВВЕДЕНИЕ В ПЕРЕГОВОРЫ. ИГРА «ПЕРЕГОВОРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ»: 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
Обнаружение и оформление стереотипов конфронтационного поведения в конфликтах	Игровая процедура «Переговоры в организации»	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, например: «родитель» и «учитель». Группам предлагается решить, кто будет вести переговоры от имени «родителя», кто от имени «учителя». После того как определились переговорщики, им необходимо каждому отдельно сообщить фабулу. Важно, чтобы никто, кроме «родителя», не слышал его фабулу, то же касается и фабулы «учителя».

Начиная игру, следует иметь в виду следующее.

1. Если в группе есть опыт другого организационного конфликта (между работником и работодателем; между участниками проектной деятельности и т.д.), можно и желательно использовать соответствующие персонажи и игровой сценарий, который предварительно должен быть разработан либо только тренером, либо тренером с привлечением студентов.

2. Имена в предлагаемом сюжете должны быть согласованы участниками. Здесь предлагаются условные имена. Участники могут заменить их на другие, мужские и женские, в зависимости от конкретной ситуации в группе.

Пример фабулы для «родителя»

У вас один сын (или дочь) в довольно благополучной семье. Зовут его Николай (или любое оговоренное имя), ему 13 лет и учится он в VII классе в обычной достаточно большой городской школе. В семье у вас все в порядке. 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 проходят нормально, сын говорит, что все учит. Вы проверяете иногда — действительно учит.

В этой ситуации вас просит зайти классный руководитель Алла Григорьевна (или другое имя), чтобы поговорить о делах вашего сына. Вы знаете, что Алла Григорьевна преподает русский язык и литературу.

Пример фабулы для «учителя»

Вы классный руководитель VII класса (например, Алла Григорьевна). В этом же классе вы преподаете русский язык и литературу. У вас в классе учится Николай (или иное, оговоренное участниками имя), ему 13 лет. В целом нормальный мальчик, но в последнее время он получает тройки по вашим предметам, домашние задания не готовит, стал немного грубоват, иногда отказывается от выполнения поручений. Школа уже два года получает почти от всех родителей небольшие деньги в качестве благотворительного взноса.

Евгения Петровна (или другое имя) — мать Николая — не очень богатая, но достаточно состоятельная женщина. Николай — один ребенок в семье, родители присматривают за ним, но иног-

да у вас создается впечатление, что обучение их сына — не их дело. Мама Николая производит порой впечатление довольно высокомерной особы. После того как родители стали платить в школу деньги, их требования повысились.

Вы хотите поговорить с мамой Николая, чтобы прояснить ситуацию, которая сложилась с ее сыном. Для этого вы просите ее прийти в школу.

Тренер после сообщения фавулы говорит переговорщикам, что теперь они могут обсудить фавулу в своей «родительской» или «учительской» группе, чтобы затем на ее основе провести встречу. Обсуждение фавулы должно помочь участникам представить себя в данных обстоятельствах. Желательно, чтобы другая группа этого обсуждения не слышала. Группы также могут разработать стратегию и цели ведения переговоров. Разрешено 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 нежелательно. Однако если группа принимает такое решение, то может это сделать.

Вместе с тем тренер предупреждает, что если у групп или переговорщиков возникнут отклонения от фавул или дополнения к фавуле, 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 фавулой. 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».

Для последующего обсуждения желательно иметь видеозапись обсуждения. Если такой возможности нет, то нужно предложить членам команды вести протокол переговоров, чтобы после игрового занятия можно было возвращаться к записям.

Во время игры тренер ведет собственные записи по аналогичному протоколу. Он должен фиксировать все нюансы переговоров. Особенно сложным является распознавание скрытых действий участников (когда говорится об одном, а происходит другое). В анализе это нужно подчеркнуть.

Как только стороны пришли к соглашению (или зашли в тупик), объявляется небольшой перерыв. После перерыва тренер организует обсуждение по определенной схеме.

Каждый член учебной группы рассказывает о своем впечатлении от увиденного и услышанного (если группа не справляется с этим, можно подсказать начало фразы: «Впечатление такое, что они...»). Важно, чтобы студенты на этом шаге не делали аналитических замечаний. Только общие впечатления. Последними высказываются переговорщики. Это снижает остроту обсуждения и позволяет переговорщикам «отдохнуть», отойти от действия.

Затем обсуждение строится по ниже перечисленным вопросам.

Вопросы для определения назначения конфликта для его участников (первый ряд вопросов):

Была ли у сторон в этом конфликте совместная задача? Почему вы так считаете?

Если была совместная задача, то какая, как ее можно сформулировать? Почему вы так считаете?

Как стороны представляли совместную задачу? Как сторона «А» представляла задачу? Сформулируйте.

Как сторона «В» представляла совместную задачу? Сформулируйте.

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

Сценарий конфликта в целом:

На что это похоже? Назовите одним-двумя предложениями. Почему вы так считаете?

История вопроса (как и из чего развивались события?). Почему вы так считаете?

Последовательность действий сторон в конфликте (какова последовательность действий сторон?). Почему вы так считаете?

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):

В чем состоит предмет конфликта? (На что притязают обе стороны?) Почему вы так считаете?

В чем состоят истинные интересы сторон? Почему вы так считаете?

Как разворачивалось взаимодействие сторон? Кто первым вступил в конфликт? Кто вторым? Почему вы так считаете?

Кто является участниками (сторонами) конфликта? 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), 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? Затем тренер просит каждого сделать выводы (желательно письменно) и поделиться впечатлениями, после чего 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 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 основных элементов переговоров и нескольких дополнительных. Элементы переговоров даны как сами по себе, так и в виде вопросов, на которые участник должен отвечать и перед подготовкой, и во время подготовки, если он хочет, чтобы переговоры прошли успешно.

Основные элементы переговоров:

предмет переговоров (Что должно измениться в результате переговоров? О чем мы будем договариваться? Как мы определим, что является предметом взаимных притязаний?);

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?);

легитимность (По каким правилам мы будем договариваться, каким нормам будем следовать?);

стандарты принятия решений (На какие стандарты, прецеденты мы будем ориентироваться в принятии решений?);

опции (варианты решений) (Какие конкретные решения можно выложить на стол?);

обязательства участников переговоров (Какие обязательства должен взять на себя я? Какие обязательства должен взять на себя партнер?);

ресурсы (Какие есть у меня ресурсы для выполнения решений и обязательств? Какие ресурсы для выполнения обязательств и решений есть у партнера?);

участники переговоров (Кто является истинным участником переговоров? Кто, кроме прямых участников, заинтересован в результатах переговоров?);

контроль за выполнением решений (Кто и как будет контролировать выполнение решений?);

санкции (Предусмотрены ли конкретные санкции за конкретные действия партнеров? Какие санкции за какие действия предусмотрены? Кто обеспечивает выполнение санкций?).

Переговорные сценарии. В переговорной практике были выделены фактически два типовых переговорных сценария: «позиционный торг» и «переговоры по интересам», или «принципиальные переговоры».

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.

Анна Константиновна: Нет, здесь даже нет объяснений некоторых ответов. Только тройка.

Глеб: Но зато моя работа оформлена хорошо, не то что у Кудряшова, а у него четверка.

Анна Константиновна: Нет, по-моему, когда объяснения не все, это не тянет на четверку.

Глеб: А вы спросите, и я объясню, где надо.

Анна Константиновна: Сейчас! Было время, тогда и нужно было писать.

В приведенном примере участники разговора «торгуются за отметку». Понятно, что учитель не желает ставить Глебу четверку, а Глеб хочет, чтобы у него стояла не тройка, а четверка. Можно легко придумать продолжение разговора в том же духе или даже переход 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 настойчивее он будет его отстаивать. Чем дольше он отстаивает свое решение, тем более изощренные аргументы находит.

Подобного рода переговоры разворачиваются по сценарию, названному позиционным торгом.

Позиционный торг часто неэффективен, хотя и весьма соблазнителен из-за того, что стороны надеются на быстрый результат. Однако это тропка, которая идет по краю обрыва, и на ней может лежать тот самый роковой камешек.

Позиционный торг — это такой переговорный сценарий, который обычно разворачивается в некотором 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.

Анна Константиновна: Тебя что-то действительно волнует? Почему ты так обеспокоен тройкой?

Глеб: Да, я вчера сказал отцу, что постараюсь получить хорошую оценку по истории, чтобы он отпустил меня к Андрею на день рождения.

Анна Константиновна: Я понимаю, что для тебя это важно, но считаю, 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.

Глеб: Да, пожалуй, это будет хорошо, напишите записку.

В данном примере учитель выясняет *действительные* интересы Глеба, которые спрятаны за его позицией («Поставьте четверку»). Важно обратить внимание в этом случае на то, в чем состоят интересы учителя, причем не привычно декларируемые, а действительные. Невредно при этом вспомнить, что успехи ученика в их формальном выражении есть, в свою очередь, показатель профессиональной успешности учителя.

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.

ШАГ 4. ВВЕДЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕХНОЛОГИИ ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА. ТРЕНИРОВКА ПЕРЕГОВОРОВ

Время 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
Появление представлений о технологии переговоров	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров	Соотнесение технологического и спонтанного подходов 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.

После обсуждения тренер просит провести занятия в тройках. Для этого он раздает текст ситуации и табл. 7 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 кругу то, что произошло в тройке. Соответственно задача сторон — прийти к соглашению.

После того как обсуждения в тройках прошли, студенты и тренер садятся в общий круг и репортеры рассказывают о том, что происходило у них в тройке по определенной 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. Остальные участники делятся своими впечатлениями от работы.

Затем студенты возвращаются в прежние тройки и разыгрывают прежнюю ситуацию, только теперь стороны конфликта должны поменяться местами. Репортеры остаются прежние. Процедура повторяется. Для репортеров есть 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 себя в этой роли.

Простая технология ведения переговоров¹

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 начинается, как правило, 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 ею задет и от нее зависит? Нужно 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?

¹ Взято из: Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. — М., 1996. Технология изменена под учебные цели.

Когда всеми участниками пройдены три процедурных круга, группа делает перерыв, после которого каждый делится своими впечатлениями и формулирует выводы о преимуществах и недостатках технологически организованных переговоров. Для этого тренер раздает бланки.

Индивидуальный бланк для подведения итогов тренировки

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

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
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 по той же процедурной схеме, что и четвертый. Разница состоит во введении такта подготовки к переговорам. Кроме того, ситуации для работы в тройках предлагаются другие. Группы передают их по кругу далее.

В начале занятия тренер объясняет студентам необходимость подготовки к переговорам и приводит примеры эффективной подготовки. Можно воспользоваться главой «Цейтнот?» из книги Р. Фишера и Д. Эртеля «Подготовка к переговорам» (М., 1996): «Хорошая подготовка не обязательно требует большого количества времени. Достаточно ясной головы и нескольких минут сфокусированного внимания, чтобы резко повысить эффективность вашей работы во время ведения переговоров. В случае если вы полагаете,

что переговоры окажутся короткими и прямолинейными, что большие затраты времени и сил не оправданы, или даже у вас возникнет желание приступить к более тщательной подготовке, мы предлагаем вам сделать быстрый набросок предстоящих переговоров. В этом случае вы окажетесь лучше подготовленным, чем если вообще устранились или просто подготовили список требований или позиций для отступления.

... Основной посылкой, которая лежит в основе всех рабочих таблиц и методов, приведенных в данном учебном пособии, является убежденность, что использование определенной структуры или системы поможет вам подготовиться лучше. Лучше — это не значит более детально или затрачивая больше времени. Лучше — это означает наиболее подходящим для данных переговоров образом» (с. 21).

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 (табл. 8).

Таблица 8. Усложненная технология ведения переговоров для подготовки

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
Цели сторон и участников	Каких целей стремятся достигнуть стороны, какой результат устроит каждую сторону?
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
Варианты решений	Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необходимо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее реалистичные 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

Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов (что должно происходить)
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, переговорах и «правилах игры». Необходимо убедиться, что обе стороны поняли процедуру и «правила игры» одинаково и согласны с ними
Ресурсы сторон	Чем обладают стороны 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
Участники переговоров	Кто втянут в ситуацию, кто ей задет и от нее зависит? Необходимо назвать всех людей (группы). Нужно, чтобы присутствовали все
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 начинается 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 оговориться, 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, по которым нужно принять решения. Организация повестки — это порядок расположения обсуждаемых вопросов в списке.

Следующим шагом является составление повестки переговоров. Обратите внимание: порядок вопросов имеет значение. После того как повестка составлена каждым участником, ее согласуют в тройках и затем приступают к работе.

По завершении работы в тройках студенты и тренер в кругу обсуждают полученные результаты. Особое внимание при обсуждении уделяется анализу интересов, легитимности и ресурсов.

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
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 содержит 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 (сложность, динамичность), и предлагает ознакомиться со схемой анализа переговорного процесса.

Далее тренер 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 он просит конкретизировать содержание затруднения. Помочь в конкретизации могут следующие неоконченные предложения:

Скорее всего, испытывалось затруднение из-за ...

Это затруднение намекает на то, что я не совсем ...

Эта трудность показывает мне, что ...

Чего действительно мне не хватало, так это ...

Вторым этапом 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 о 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) переговоров¹. Стороны уточняют формулировку вопроса (или вопросов) повестки, начинают вырабатывать представления

¹ Тренеру необходимо помнить о том, что предмет переговоров и предмет конфликта между участниками — одно и то же.

об аргументации собственной переговорной позиции и интересов, предлагают варианты решений создавшейся ситуации. С этой фазы, собственно говоря, начинается работа в переговорном процессе.

Третья фаза — выработка и оформление соглашения. Здесь 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, происходит скрепление 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.

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
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

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 начинает изучение ситуации. После этого в каждой тройке принимается внутреннее решение о том, кто будет посредником (организатором). Посредники при-

глашаются 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, на ваш взгляд, состоит ситуация?
	Что бы вы выделили особо из сложившейся ситуации?
	Как, по вашему мнению, видит ситуацию другая сторона?
Предмет переговоров	В чем, на ваш взгляд, заключается предмет разногласий?
	На что, как вам кажется, вы оба притязаете?
	Как можно определить предмет вашего спора наиболее точно?
	Как вы думаете, какого мнения на сей счет придерживается другая сторона?
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 считаете, что действительно заботит другую сторону?
	Каков желаемый результат для вас? Как вы думаете, чего в конечном счете добивается другая сторона? С каким результатом взаимодействия вы готовы смириться?
Предложения к повестке	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 включаются предложения сторон. Из повестки желательно изъять пункты или формулировки противоположного характера. Следующим шагом сторонам предлагается проект повестки, и их просят высказать замечания и предложения к проекту. Повестка утверждается обеими сторонами.

Затем, когда повестка составлена, посредник организует рабочее пространство для переговоров. 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, 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.

По окончании переговоров посредники сообщают о том, к какому соглашению пришли стороны, какие ошибки они допустили 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.

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
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:

- каково общее впечатление от практикума (понравился или нет, чем именно, насколько это полезно, где это можно применить);
- какие выводы он сделал для себя;
- 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 отметить на листочке бумаги те результаты, которых он лично достиг за время практикума, какие положительные и отрицательные выводы сделал для себя.

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

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

1. 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 основу конфликта.

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 в соответствии с установленной ранее нормой. В этом случае происходит квалификация, оценка конкретного случая, конкрет-

ной 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 при принятии решения, разрешающего их проблему, либо заранее доверяют авторитету и мудрости арбитра, 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 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.

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 — ключевая характеристика.

Арбитр заслушивает стороны и принимает решение в отношении конфликтной ситуации.

Арбитраж может проходить и не в такой развернутой форме. Для разрешения конфликта иногда достаточно, чтобы арбитр принял решение лишь на основе наблюдения конфликта участников, как это бывает в спорте.

Насколько уместна такая модель в школе? Мы полагаем, что в школе может быть организован институт школьного права, кото-

рый сможет не только выработать свой внутренний кодекс (перечень норм), но и разрешать конфликты с помощью арбитража. К безусловным преимуществам такой модели следует отнести ее «сдерживающий» конфликты с применением насилия или несправедливых способов разрешения характер. Если школьный правовой кодекс будет подкреплен реальными умениями детей и взрослых, то число конфликтов с применением насилия значительно изменится. К минусам такой модели можно отнести ее негибкость. Она оставляет обиженных и проигравших, потому что отсутствует процесс согласования решения с участниками конфликта. Одновременно с тем, что может снизиться число деструктивных конфликтов, возрастет число недовольных.

Необходимо заметить, что это традиционный и фактически изживший себя подход. По крайней мере, в плане действительно разрешения конфликтов. Вместе с тем эта форма действительно может выполнять функции культурного сдерживания и способствовать в какой-то мере разрешению конфликта за счет временного освобождения сторон 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 необходимых ресурсов.

Давление (конфронтация)

Давление можно определить как дискриминацию или уничтожение одной из сторон конфликта другой стороной. «Нет человека — нет проблемы» — этот циничный лозунг демонстрирует крайнюю позицию во всем спектре техник и технологий давления. В жизни мы, естественно, встречаем не такие радикальные ориентации, но принципиально давление преследует цель не столько уничтожить другую сторону физически, сколько создать помехи. Хотя давление (открытое или скрытое) является социально осуждаемой моделью разрешения конфликта, оно довольно распространено. Давление выступает 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, а если я не применю силу, то меня могут победить.

Обычно при принятии решения о применении давления (силы) возникает вопрос: что меня сможет оправдать в глазах других людей, если я применю силу? Давление при этом может демонстрироваться как перспектива оппонента (угроза) или осуществляться как прямое действие (непосредственное давление). И в том и в другом случае, как правило, возникает моральная дилемма.

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 исчерпанию ресурсов или к осознанию сторонами бессмысленности противостояния. В этих случаях 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.

Давление довольно часто применяется конфликтующими сторонами, несмотря на то, что оно является осуждаемо. 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. То есть 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 довольно широко распространено в нашей действительности. В качестве примера можно привести феномены моббинга, так называемого преследования.

Переговоры

Переговоры являются такой моделью организации конфликтов и разногласий, которая предполагает «прямое» согласование интересов конфликтующих сторон через открытые обсуждения участниками своих разногласий. Переговоры — наиболее универсальная модель 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, переговоры практически обречены на провал, поскольку как форма разрешения конфликта они 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 сосредоточиваться обсуждение. Именно интерес (точнее — его удовлетворение или неудовлетворение) 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 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 обсуждать возможность самих переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют серьезность намерений сторон.

Мы подробно разберем **типовые переговорные сценарии**: «позиционный торг» и «переговоры по интересам».

«Позиционный торг» — это такой сценарий, при котором стороны начинают обсуждение с конкретных решений, как правило, не разобравшись в том, чего хочет противоположная сторона, да и сам переговорщик. «Позиционный торг», как правило, сводится к выдвиганию сторонами конкретных решений, затем к их все более усиленной защите. Чаще всего такой торг неэффективен, поскольку переговоры в таких случаях идут по кругу. Этот переговорный сценарий практически не оставляет свободы дей-

ствий для участников. Более выгодно и эффективно выяснить, что стоит за позицией.

«Переговоры по интересам» — это сценарий, который начинается с выяснения истинных интересов участников, определения правил принятия решений, справедливости в принятии решений сторонами, в проверке соответствия интереса и позиции.

Образовательное значение переговоров трудно переоценить. Переговоры важны для школы и как средство разрешения 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 организационное условие для разрешения конфликтов, так и как предмет изучения для подростков и старшеклассников. Многие современные дети понимают, насколько навыки ведения переговоров и эффективной коммуникации с другими важны для успешной жизни.

2. 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, переговоры практически обречены на провал, поскольку как форма организации конфликта они 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 сосредоточиваться обсуждение. Именно интерес (вернее, его удовлетворенность или неудовлетворенность) является мерой эффективности переговоров. Посредник в этом смысле выполняет задачу организации процедур согласования интересов;

3) стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и совместных решений.

Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашение, в свою очередь, не выполняется, то вести разговор о возможности самих переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют серьезность намерений сторон;

4) стороны должны быть согласны с кандидатурой посредника и доверять ему.

Выбор посредника в переговорах следует делать самим участникам. 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, а также в процедурах и принципах гармонизации отношений.

Предмет работы посредника — переговорные процедуры и взаимоотношения участников. При верно организованных технологии и процедурах переговоры, как правило, проходят успешно. Если участники конфликтуют, то без налаживания отношений переговоры практически обречены на провал, поэтому посреднику необходимо 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. Задачей второго шага является согласование процедур и правил ведения переговоров. Третий шаг связан с самими переговорами: определением интересов сторон, поиском общих интересов, согласованием вариантов решений и т.д.

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 участием посредника-сверстника последний получает незаменимый опыт построения равноправных отношений между участниками конфликта и приобретает ценные социальные навыки организации позитивного взаимодействия и построения эффективной коммуникации. Так же как и переговоры, содержание программ peer mediation может «существовать» в контексте как специального обучения, так и 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 в затруднительных ситуациях обращаются к консультанту, чтобы эффективнее разрешить конфликт. Однако 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 конфликтующих сторон другая начинает усиливать оборону.

Основные принципы:

1) консультант обслуживает интересы клиента.

В самом общем виде это означает, что клиент ожидает помощи со стороны консультанта, а он должен обслуживать интересы клиента, если они не противоречат этике консультантской работы;

2) консультант действует этически обоснованно и следует этическим стандартам консультирования.

Этическая обоснованность связана с необходимостью такой консультантской работы, которая не противоречит праву, существующему в данной стране, и явным, артикулированным или неявным нормам, принятым сообществом специалистов, осуществляющих аналогичную практику. В профессиональных сообществах консультантов существуют этические кодексы, которые регулируют отношения как между консультантами и их сообществом, так и между консультантом и клиентом;

3) консультант разбирается в предмете конфликта.

Этот принцип работы консультанта необходим для успешного консультирования и означает, что консультант должен разбираться в существе предмета спора. Очень важно, что консультант не претендует на разрешение конфликта или спорного вопроса, это является не его ответственностью, за это отвечают участники конфликта. Однако если консультант не разбирается в существе вопроса, он, как правило, не может оценить и саму конфликтную ситуацию;

4) консультант знает процессы возникновения, протекания и разрешения конфликта.

Такое знание — неперенный атрибут консультанта по разрешению конфликта. Конфликты разворачиваются в объективных процессах и часто бывают предсказуемы, чего обычно недооценивают сами участники. Очень часто участник думает, что его поведение целенаправленно, но в реальности оказывается, что существует причина, которой он 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 его разрешения, он мо-

жет обратиться к консультанту за необходимыми знаниями. Очень важным обстоятельством при выборе консультанта является инициатива и самостоятельное решение участника попросить помощи. Практика показывает, что «навязанные» консультанты обычно неэффективны, так как участник оказывается не готовым задавать вопросы и, следовательно, слышать ответы.

С консультантом участник *B* заключает договор, в котором обозначены все особенности их взаимодействия. Взаимоотношения консультанта и участника должны быть максимально открытыми.

Иногда участнику достаточно одной консультации, а бывает, что их потребуется и значительно больше. Сам процесс консультирования может строиться «челночным образом» (участник консультируется, затем проводит раунд переговоров, затем снова консультируется и т. д.) или «эпизодическим образом» (участник обращается к консультанту только по мере необходимости).

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 развитии 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 эффект усиления конфликтующих сторон за счет консультанта и, как следствие, повышение «конфликтности», силы самих конфликтов.

Вообще, введение института консультирования для детей может оказаться весьма сложным предприятием.

Консультирование детей имеет принципиальные отличия от консультирования взрослых. По мнению взрослых, дети ограничены в понимании конфликтов, у них недостаточно опыта и образования. 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. На практике гораздо более эффективным оказывается 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, с одной стороны, выполняет адвокат, и с другой — обвинение (прокурор). 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, без которого взаимодействие между ними практически невозможно. Представителю для лучшей защиты интересов клиента необходимо иметь максимально полную информацию по существу дела клиента;

2) представитель разбирается в существе дела и в процедурах разрешения конфликтов.

Поскольку представитель фактически замещает собой участника конфликта, он должен знать как существо конфликта, так и процедуры его эффективного разрешения в данных условиях;

3) представитель узнает как можно больше о существе позиций и интересах противоположной стороны.

Типовые модельные сценарии. Участниками конфликта такого рода являются обвиняющая сторона и защищаемая сторона. Чтобы построить наиболее эффективный сценарий защиты, представителю необходима информация о целях и интересах обвинения. В таком случае может быть прояснены стратегия и тактики защиты. Задача представителя состоит в том, чтобы из многообразия фактических обстоятельств дела клиента выбрать те, на которых можно построить такую интерпретацию действий клиента, которая преследовала бы защиту интересов клиента.

Представительство — очень сложная деятельность, а сценарии поведения сторон и участников конфликта весьма разнообразны.

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. Еще одной детерминантой поведения сторон является существо обвинений и цели самого обвинения. Чего конкретно хочет обвинение? Представитель должен знать (узнавать) ответ на данный вопрос — это является вторым шагом в сценарии. Оба этих шага в определенном смысле должны осуществляться параллельно и взаимно определять друг друга.

Конфликты права предполагают их компетентное разрешение. 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.

Представительство как спонтанное явление возникает крайне редко, так как 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. д.).

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 очевидной рациональной основы) процедурой. Результат примирения как ритуала — прекращение вражды. Ритуал примирения и подготовка к нему являются центральными его частями. Примирение возникает как необходимость прекращения конфликта перед лицом видимой его опасности и вреда¹. В примирении стороны заключают *мировое соглашение*. Этим подчеркивается прекращение взаимодействия относительно предмета, вызвавшего конфронтацию между сторонами.

¹ Кроме этого оно может диктоваться требованиями религиозной морали или другим этическим императивом или же выступать условием какого-то значительного блага.

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 примиряющему их лицу (группе) или просто принимать его;
- 4) стороны должны обозначить взаимные условия, при которых их мирное сосуществование или содействие другой стороне 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.

В школе как нигде необходима такая модель взаимодействия. Далеко не все детские конфликты можно разрешить рационально, с помощью процедур проведения обсуждения спорного вопроса. На практике гораздо проще и эффективнее просто примирить стороны.

Чтобы модель примирения наиболее эффективно работала в школе, необходимо институционализировать формы и ритуалы примирения. В культуре известны такие формы. Так, например, день прощения является общественным ожиданием, которое регулирует напряжение между людьми. 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 III

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНАЛИЗУ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЮ ПЕРЕГОВОРОВ

Будьте самоучками — не ждите,
чтобы вас научила жизнь.

Станислав Ежи Лец

Особенности психологического экспериментирования, при котором предметом моделирования и изучения является конфликт, состоят прежде всего в трудности получения искусственным путем полной психологической картины конфликта.

Конфликтное переживание связано с очень сильной мотивацией. От мотивации, по сути дела, зависит не только интенсивность действия, но и направленность избираемого способа поведения. Поэтому осознание испытуемым экспериментального характера действия в значительной мере маскирует картину поведения. В то же время стремление экспериментатора максимизировать реальность экспериментальной конфликтной ситуации может привести к эффектам азарта, при которых учебные цели занятий становятся труднодостижимыми. Кроме того, при сверхсильной (подлинной) мотивации у участников можно просто не заметить границы учебного экспериментирования. Всякий раз нужно отвечать на вопросы: каковы будут последствия для испытуемых, участников? Достаточно ли у ведущего ресурсов для управления развитием учебной ситуации, в которой разворачивается конфликт, и достижения именно образовательных целей?

1. ЭКСПЕРИМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ¹

Плоскость взаимопонимания —
идеальное поле битвы.

Станиславе Ежи Лец

В эксперименте по формированию модельного представления об общем переговорном процессе принимают участие двое испы-

¹ Данный эксперимент основывается на идее В.А. Лефевра (*Лефевр В.* Конфликтующие структуры. — М., 1973), модификация Б.И. Хасана (*Хасан Б.И.* Тесты, эксперименты, игровые процедуры для изучения конфликта. — Красноярск, 1990).

туемых. Остальные члены группы ведут наблюдение для последующего анализа. Испытуемым предлагается настольная игра, представляющая собой поле, состоящее из подвижных полос, на которых нарисованы схематические «рожицы», по пять «рожиц» у двух краев поля, каждая «рожица» расположена на трех полосах. Поле посередине разделено непрозрачным экраном таким образом, чтобы участники не могли видеть состояние «рожиц» на стороне «противника». Полосы должны свободно двигаться под экраном.

Каждый из испытуемых получает задание, согласно которому на его половине поля рисунки («рожицы») должны иметь максимально согласованный вид.

После получения задания оба испытуемых одновременно приступают к работе, пытаясь передвижением полосок собрать в согласованный вид «рожицы» на своем поле, чем 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 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 т. д.

Другой важный фактор — установление целевой направленности испытуемых:

- решение своей задачи при полной независимости от ситуации «противника»;
- компромиссное полурешение для обеих сторон;
- отказ от своего успеха в пользу «противника».

На следующем этапе эксперимента с каждым испытуемым проводится беседа 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, полоски, «рожицы» на вашей половине поля.

Сейчас они сдвинуты и рассогласованы, важно не останавливаться сразу, если не будет получаться.

Ваш партнер будет занят тем же самым на своей половине поля. Вы можете с ним разговаривать. Если возникнет необходимость, разрешается задавать вопросы. Задание нужно выполнить за максимально короткий срок».

2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОЛЯ «PRIMA ACTA»

Если твой противник сделал ложный шаг — будь осторожен. Вы танцуете под одну музыку.

Станислав Ежи Лец

Данная методика предназначена для оформления в анализе стартовых характеристик конфликтного действия и прогнозирования характера разворачивающейся конфликтной деятельности.

Обычно эта методика используется в качестве дополнения к предыдущей и позволяет объективировать стереотипы конфликтного поведения для их критического осмысления.

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 охарактеризовать действие 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; фиксация 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-я шкала — «диффузное — концентрированное».

Пример: «Что ты делаешь? Ты у меня здесь все испортил» — *диффузный характер*.

«Стой! Ты своей правой полосой рушишь мое построение!» — *концентрированный характер*.

Таким образом, диффузно характеризующее 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 вовсе неприемлемым.

Концентрированное действие, наоборот, предельно конкретно. В нем выделены именно те фрагменты, которые желательно оставить без изменения или необходимо скорректировать.

2-я шкала — «пролонгирующее — законченное».

Пример: «Не торопись, давай обсуждать каждую фигуру» — *пролонгирующее действие*.

«Не трогай пока две левые фигуры!» — *законченное действие*.

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-я шкала — «неявное — очевидное».

Пример: удержание руками полос с изображением фигуры и одновременное обсуждение другого фрагмента работы — *неявное действие*.

«Я буду собирать сейчас две левые, ты их пока не трогай» — *очевидное действие*.

4-я 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 эксперимента-

тора как собственника стимульного материала) — *опосредованное действие*.

Текст, адресованный экспериментатору: «Эти условия выполнить нельзя» — *прямо адресованное*.

Здесь в том и другом случае действия адресованы экспериментатору и открывают во взаимодействии новую конфликтную линию. В первом случае действие не обращено непосредственно к экспериментатору, но имеет своей целью изменение условий задачи. Эти изменения ожидаются в ответ на угрозу разрушения экспериментального материала. В другом случае с помощью такого действия проверяется степень допускаемой экспериментатором свободы действия испытуемого. Второе высказывание прямо адресовано экспериментатору, тем самым участник подчеркивает, что реально находится во взаимодействии именно с ним, а не со своим партнером.

5-я шкала — «неадекватное — адекватное».

Пример: попытка одного из участников молча зажать руками все полоски одновременно (что по конструктивным особенностям стимульного материала сделать невозможно), чтобы не дать другой стороне предпринять какие-либо действия по выполнению задания — *неадекватное действие*.

«Перестань двигать полосы как попало, так мы с тобой ничего не сделаем!» — *адекватное действие*.

Неадекватные, выходящие за рамки обычных для данного типа ситуаций действия, такие как «Prima asta», в конфликте обычно и замыслены таким образом, чтобы быть неожиданными. В этом их предполагаемая эффективность.

Ситуационнообразные действия 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-я шкала — наличие — отсутствие представлений о стереотипах решения конфликта;

2-я шкала — тактический — стратегический характер действий;

3-я шкала — готовность — неготовность обсуждать (представлять) свой технический ресурс по разрешению ситуации;

4-я шкала — отношение к другой стороне как непосредственному (партнеру — оппоненту) участнику взаимодействия или представителю третьего лица;

5-я 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 такое действие может содержать и реализовывать вполне положительные установки. Конфронтационность подчеркивает лишь тактический момент.

3. ЭКСПЕРИМЕНТ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОРРЕКЦИИ В КОНФЛИКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ¹

Ах, если бы мы могли видеть жизнь,
а не ситуацию.

Станислав Ежи Лец

Эксперимент представляет собой подготовку и осуществление коммуникативного акта в заведомо конфликтогенных условиях. В эксперименте в зависимости от модификации участвуют от 3 до 6 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 именно — определяют сами) осуществит реальное взаимодействие с представителем 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 каждой из групп выдается информация, необходимая для освоения роли и подготовки к взаимодействию.

¹ 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. Алексева и Г. П. Шедровицкого.

Необходимость выработки согласованного группового решения, обусловленного предстоящим ответственным представительским выступлением одного из участников, приводит группу к «размышлению вслух», что позволяет экспериментатору и наблюдателям изучать в динамике 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 стороны 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 во время обсуждения 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 несколько эпизодов из телесериала «про школу».

Первый эпизод. В XI классе 5-й и 6-й 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). Она останавливается в дверях, принохивается.

— Ну, это уже совсем XI «А» до ручки дошел. Кто курил в классе?!

Тишина.

— Всем встать! Еще раз спрашиваю: кто курил в классе?

Все стоят. Тишина.

— Так, понятно. Всё как обычно. Гадить умеете, отвечать — нет. Если сейчас же тот, кто курил, не выйдет к доске, всему классу будет снижена годовая оценка по физике.

К доске медленно выходит юноша, за ним еще один, затем девушка и еще трое или четверо.

— Замечательно (называет вышедших по фамилиям и отмечает в журнале.) Полагаю, нарушая школьное правило, вы прекрасно знали, что делали и чем это чревато. Вам будет снижена оценка по физике за год. Все могут садиться, переходим к уроку.

Вышедшие возвращаются 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. Всё. Решение принято. Вместе с тобой будут наказаны все, кто тебя прикрывал.

В классе нарастает гул недовольства, слышны возмущенные голоса. Только одна девушка (староста) вроде бы оправдывает учительницу.

На этом один эпизод заканчивается.

Второй эпизод. В классе во время перемены ребята выясняют отношения с виновником, который лениво возражает им.

— 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. — Поворачивается 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 как показ оппозиции самостоятельного воздействия на учительницу или как апелляция к высшей инстанции.

Интересен эпизод разговора группы учеников с директором.

...Директор (после объяснения учениками ситуации, главными пунктами которого были наказание в действительности невиновных и чрезмерная суровость наказания):

— Вы же отлично знали, что курить в школе категорически запрещается. Знали?

— Знали.

— Вы люди взрослые. Провинились, имейте мужество нести ответственность. А то как малыши: набедокурили и «мы больше не будем, не наказывайте нас». Пора уже 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».

XI класс прибегает к придуманному способу самостоятельного воздействия на противницу. Эта затея проваливается, так как «кто-то донес».

Теперь класс занимается выяснением того, 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 заканчивать другую школу после нервного срыва (это наказание за непосредственность и честность). Влюбленные одноклассники (Миша и та, из-за которой он рискнул) расстались. Зоя Витальевна что-то поняла.

Если не обращать особого внимания на некоторый литературный штамп, представленный сюжет в отдельных своих фрагментах довольно 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 при контакте могут произойти сбои, в значительной мере элиминирующие эффект эксперимента.

Наблюдение на 1-м 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 следует 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 специально оформленного;

— содержательная реконструкция ситуации с точки зрения ответственности замыслу-цели;

— соотнесение характеристик действий — взаимодействия с возможностями разрешения общего затруднения в данных условиях;

— соотнесение сложившейся ситуации с содержательным контекстом.

4. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА «ПОТОК»¹

Иногда колокол раскачивает
звонаря

Станислав Ежи Лец

Это занятие представляет собой специально отрегулированное взаимодействие нескольких групп (2—3 человека в каждой) в условиях значительного неравенства ресурсов. Всего участников игры может быть до 30 человек, объединенных в 10 игровых группы. В других вариантах допустимо участие индивидуальных «игроков» и соответственно меньше позиций, однако практика проведения по-

¹ Данная процедура разработана в Новосибирском филиале ВИПК Минэнерго в 1986 г. 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.

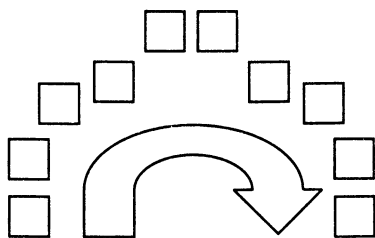


Рис. 2

добных занятий показывает, что полноценную конфликтную модель можно получить при участии не менее 6 позиций.

Разыгрывается простая модель экономической ситуации. Игроки пространственно располагаются по следующей схеме (рис. 2).

Инструкция: «Представьте себе, что на схеме (рис.2) изображена река, по ее берегу расположено 10 предприятий, руководителями которых являетесь вы. Все предприятия используют для своих нужд воду из реки, а отработанную снова сбрасывают в реку.

Вы можете принимать решение о сбросе либо очищенной, либо неочищенной воды. Вместе с тем по условиям игры использовать, брать из реки для своих нужд вы должны только очищенную воду.

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. у.е.

Очистка воды после употребления (на выходе) обходится вам в 10 тыс. у.е., т.е. затраты на 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-я группа не получает ничего, так как к ней всегда поступает чистая вода — выше на реке нет предприятий; 2-я группа получает 50 тыс.; 3-я группа — 100 тыс.; 4-я группа — 150 тыс.; 5-я группа — 200 тыс.; 6-я группа — 250 тыс.; 7-я группа — 300 тыс.; 8-я группа — 350 тыс.; 9-я группа — 400 тыс.; 10-я 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 через 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 по своему усмотрению распорядиться имеющейся у них суммой. По условиям игры ведущий не имеет права наказывать группу за нарушение договоренности с другими группами, взимать штраф и пр.

Первое трехминутное совещание участники игры проводят по инициативе ведущего после второго раунда. Затем им сообщается, что все последующие совещания могут проходить 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 дождаться 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 берется заранее.

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

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 Р. 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 мето-

дика. Отсюда цели игры: обеспечить участникам условия, дающие возможность опробовать в конфликтогенной ситуации различные варианты сочетания личных стратегий потребления (в широком философском смысле) со стратегиями партнеров или конкурентов в зависимости от выбранного характера взаимодействия.

Предлагаемый вариант игры рассчитан на 6 участников, одного руководителя и его ассистента. Возможны варианты с шестью (или более) малыми группами участников, с соответствующей коррекцией в матрицах очков. Большое число участников затрудняет диагностику и снижает психодидактические тренинговые качества процедуры.

Инструментарий игры: протоколы участников; протокол руководителя; матрицы очков; шкала показаний состояния ресурса с движком; карточки — показатели стратегий участников (по 6 карточек красных, зеленых, желтых, оранжевых, черных); экраны для скрытия манипуляций участников с карточками; секундомер для фиксации времени совещаний.

Организация и ход игры. Участники рассаживаются за столы (желательно за отдельные и удаленные друг от друга на некоторое расстояние). Затем каждый с помощью экранов образует на своем столе закрытое пространство таким образом, чтобы показанная в нем карточка была видна ведущему игру и не видна другим участникам.

Перед участниками вывешиваются или устанавливаются матрицы очков и шкала показаний состояния ресурса. В центре помещается сменная матрица — в начале игры нулевая, а справа и слева для ориентира располагаются -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, насколько ухудшается, 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 числу красных карточек в раунде. Значит те, кто показал красные, пишут себе $+3$ очка, зеленые — $+22$.

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. Число раундов, которые вам предстоит сыграть, соответствует числу строк в протоколе.

В каждом раунде вы можете показать только одну карточку, демонстрируя ее ведущему игры 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 максимальное число 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, отмечая номер матрицы, число карточек соответствующих цветов. Всего в раунде показывают шесть карточек (по числу участников).

Например, 4 зеленые, 2 красные. 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.

Число получаемых в раунде очков объявляется по действующей в раунде матрице в зависимости от числа показанных красных карточек. Например: 1-й раунд — матрица 0, красных (к) — 4, зеле-

ных (з) — 2. Красные получают по 46 очков, зеленые — по 108, движок передвигается на 2 деления в сторону минуса... 2-й раунд — красных (к) — 1, зеленых (з) — 5, движок передвигается на 5 делений, выставляется 2-я матрица -1, по ней красные получают 25 очков, зеленые — 72.

После трех первых раундов проверяют правильность записей, сделанных участниками. 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 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 (сыгравшие красными) добавляют к числу 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 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 число черных карточек также не имеет значения. Сыгравший (сыгравшие) черной карточкой 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 через определенное время естественным образом восстанавливаться. 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 число 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 только право 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 четвертого раунда.

Естественное восстановление ресурса производится в раунде, обозначенном в протоколе руководителя буквой М, путем перемещения движка по шкале состояния ресурса в плюсовую сторону на число делений, указанных в таблице, расположенной 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, а также наблюдать проявление и формирование стратегий поведения в конфликте.

Важной особенностью процедуры является неявность 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. То есть 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 конфликтогенную ситуацию 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.

6. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА «КОНФЛИКТ ПОНИМАНИЯ»

У человека два профиля — левый и правый.

Да еще два изнутри.

Станислав Ежи Лец

Игровая процедура представляет собой модифицированный вариант упражнения, предложенного Иваном Перлаки для работы с условиями и эффектами нововведений в организациях и предназначена (в модифицированном варианте) для моделирования и изучения ситуаций соотнесения внутренних и внешних конфликтов в условиях организации понимания в учебных коммуникациях или при передаче управленческих решений для исполнения.

Процедура проводится в группе с любым числом участников.

1-й этап. Экспериментатор приглашает одного из участников стать его помощником. Помощник выступает в роли индуктора. Он садится на стул спиной к остальным участникам и получает лист с достаточно простым графическим изображением. Этот рисунок виден только индуктору.

Инструкция 1: *«Сейчас мой помощник держит перед собой лист бумаги с несложным рисунком. В его задачу входит рассказать вам о том, что он видит, таким образом, чтобы вы могли максимально адекватно изобразить аналогичный рисунок на своих листах. При этом прошу вас воздержаться от всяких реплик. Работать будем в условиях строгой односторонней связи».*

Затем группа приступает к выполнению задания. После окончания лист с исходным рисунком группе не показывается.

Далее группе участников задаются вопросы:

индуктору: какие трудности он (она) испытывал при выполнении задания? Что он (она) изменил бы в своих действиях, если бы ему (ей) вновь пришлось выполнять аналогичное задание? Представлял ли он (она) какое-то конкретное лицо, которому было адресовано описание рисунка? Догадывается ли он (она), 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, которые индуктор не осознает? Почему?

2-й этап. Приглашается другой участник в качестве индуктора. Первый при этом занимает позицию супервизора и как испытуемый или активный участник уже не выступает.

Инструкция 2: *«Теперь вы уже имеете опыт выполнения подобного рода заданий. Вам предстоит повторить эксперимент с дру-*

гим, 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. В качестве индуктора приглашается третий участник. Второй переходит в наблюдатели вместе с первым. Они оба, воздерживаясь от комментариев, могут посмотреть, как выглядят рисунки, сделанные участниками по их описаниям. 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 разговаривать с вами. 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 с оригиналами в рисунках второй и третьей пробы. 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.

7. ИГРОВАЯ ПРОЦЕДУРА «ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО КОНФЛИКТА»

Пусть показателем будет, сколько населения приходится на одну голову.

Станислав Ежи Лец

Процедура предназначена для тренинга умений моделировать процессы разрешения конфликтов в развернутом виде с прогнозом последствий. Можно также данную процедуру использовать 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. Число 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:

- карта лунного небосклона;
- баллоны с кислородом (запасные);
- пищевой концентрат;
- самонадувающаяся шлюпка;
- шелковый купол парашюта;
- вода 20 л;
- аптечка с переходниками для скафандра;
- спички;
- сигнальные ракеты;
- магнитный компас;
- пакет сухого молока;
- моток нейлонового шнура;
- обогреватель на солнечных батареях;
- радиостанция радиусом действия 200 км.

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 непрономерованным и два разных предмета не должны 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 минут. Перед тем как участники приступят к работе, можно ответить на некоторые вопросы, но ни в коем случае не касающиеся оснований принятия решения, а только о функциональном прямом назначении предметов, входящих в предложенный перечень. На все остальные вопросы может быть дан такой ответ: «Вы капитан, никто лучше вас этого не знает». То есть 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) 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 того, 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 принятые до этого решения сравнивают с ключевым и подсчитывают разницу. Величина разницы — это число штрафных баллов. Наименьшее число 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 заключение процедуры субъект решения отвечает на вопросы 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 IV

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 были и остаются 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 гг. XX столетия в работах психоаналитиков явно усилилась роль социального и социально-психологического аспектов человеческой жизни. Однако психоанализ 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 истории психоанализа можно выделить два полюса практики, вокруг которых он сосредоточивался 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 как симптом и стартовая точка не только исцеления, но и развития.

Центральной характеристикой исследования конфликтов можно признать направленность на их бессознательную природу. Цель практической работы состоит в осознании скрытых, но детерми-

нирующих 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 конфликта¹.

Адлер А. О нервическом характере. Университетская книга. — СПб.; М., 1997.

Бейч Дж. Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия. — Нью-Йорк, 1974.

Бёрн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. — СПб., 1991.

Бёрн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Л., 1991.

Бёрн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. — СПб., 1992.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М., 1991.

Каменская В. Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. — СПб., 1999.

Кле Мишель. Психология подростка: Психосексуальное развитие. — М., 1991.

Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога. — Минск, 1988.

Лакан Ж. Семинары. Кн. 1. Работы Фрейда по технике психоанализа (1953—1954). — М., 1998.

Лакан Ж. Семинары. Кн. 2. «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954—1955). — М., 1999.

Лейнг Р. Разделенное Я. Государственная библиотека Украины для юношества. — Киев, 1995.

Михеева И. Н. Амбивалентность личности. — М., 1991.

Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — Гл. IX. Конфликт. — М., 1975.

Одайник В. Психология политики. — М., 1996.

Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия. Семья как психотерапевт. — М., 1993.

Руффлер М. Игры внутри нас. — М., 1998.

Тайсон Ф., Тайсон Р. Л. Психоаналитические теории развития. — Екатеринбург, 1998.

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.

Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолого-педагогич. фак-та. Часть I. — Красноярск, 1991.

Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа // Введение в детский психоанализ. — Вып. I. — М., 1991.

¹ Здесь и далее ниже приводится литература по рассматриваемой проблематике.

- Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — М., 1993.
- Фрейд З. О клиническом психоанализе. — М., 1992.
- Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе: Сб. статей. — М.; Пг., 1923.
- Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1989.
- Фромм Э., Хирау Р. Предисловие к антологии «Природа человека» // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М., 1990.
- Фромм Э. Иметь или быть? — М., 1990.
- Фромм Э. Бегство от свободы. — М., 1995.
- 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.
- Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе (главы из книги) // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М., 1990.
- Холь И. Невротический конфликт: Ключевые понятия психоанализа / Под ред. В. Мартенса. — СПб., 2001.
- Хорни К. Женская психология: Библиотека психоаналитической литературы / Под общей ред. А.И.Белкина, М.М.Решетникова. — СПб., 1993.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. — М., 1993.
- Хорни К. Наши внутренние конфликты // Собр. соч.: В 3 т. — Т. 3. — М., 1997.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 2.
- Юнг К.Г. Конфликты детской души // Психоанализ детского возраста. — М., 1924.
- Abraham, Jung, Jones, Tausk, Ferenczi, Bearain, Nepallek, Сокольницкая. Психоанализ детского возраста. — М., 1924.
- Jakson E. Internal conflict in desires and morals // Amer philos. quart. Oxford. — 1985. — Vol. 22. — № 2.
- Wedge B. Psychology of the self in social conflict // International conflict resolution. — Brighton 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 представ-

ляется одним из видов социально-психологического взаимодействия индивидов и групп. Как правило, исследуются 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.

Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: Методические разработки. — М., 1984.

Аронсон Э. Общественное животное: Введение в социальную психологию. — М., 1998.

Айви Аллан Е. Лицом к лицу: Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения. — Новосибирск, 1995.

Бейч Дж. Р., Гольдберг Г. Творческая агрессия. — Нью-Йорк, 1974.

Бурлачук А. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. — М., 1998.

Бюллетень клуба конфликтологов. — Красноярск, 1991—1997. Вып. 1—6.

Васильева Е. И., Соснин В. А., Степанов Е. И. Социальные конфликты: Организационные и технологические проблемы урегулирования // Прикладная психология. — М., 1997.

Гришина Н. В. Я и др. Общение в трудовом коллективе. — Л., 1990.

Донцов А. И., Полозова Т. А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — Вып. № 6.

Дэна Д. Преодоление разногласий. Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. — СПб., 1994.

Егидес А. П. Психологическая коррекция конфликтного общения // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — № 5.

Ершов А. А. Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. — Л., 1973.

Еслрик Франс, Роб Гроотендорст. Аргументация, коммуникация, ошибки. — СПб., 1992.

Зимбардо Ф., Ляйпне М. Социальное влияние. — СПб., 2000.

Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием «конфликт» // Хрестоматия по социальной психологии. — М., 1994.

Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. — М., 1989.

Кудрявцев С. В. Конфликт и насильственное преступление: Социально-психологическое исследование причинно-следственных связей. — М., 1991.

Кудрявцев С. В. Конфликтологический анализ криминогенных ситуаций // *Насилие, агрессия, жестокость: Криминально-психологические исследования.* — М., 1990.

Латынов В. В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // *Иностранная психология.* — 1993. — Т. I. — № 2.

Левин К. Теория поля в социальных науках. — СПб., 2000.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов. — СПб., 2000.

Майерс Д. Социальная психология. — СПб., 1997.

Мелибруда Е. Я — ТЫ — МЫ. — М., 1986.

Насилие, агрессия, жестокость: Криминально-психологическое исследование. — М., 1990.

Нергеш Янош. Поле битвы — стол переговоров. — М., 1989.

Орлова Э. А., Филонов Л. Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации // *Психологические проблемы социальной регуляции поведения.* — М., 1976.

Первышева Е. В. Теоретические принципы исследования межличностного конфликта в советской социальной психологии // *Теоретические и прикладные проблемы социальной психологии.* — М., 1986.

Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии.* — М., 1977.

Полозова Т. А. Межличностный конфликт в группе: теоретические принципы и опыт экспериментального исследования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М.: МГУ, 1980.

Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. — М., 1999.

Почепцов Г. Г. Информационные войны. — М., 2000.

Растов Ю. Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Методическое пособие. — Барнаул, 1991.

Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии. — М., 1999.

Смит Мануэль Дж. Тренинг уверенности в себе. — СПб., 2000. Социальный конфликт: Научно-практический журнал (издается с марта 1994 г. Калужским институтом социологии).

Сысенко В. А. Супружеские конфликты. — М., 1989.

Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. — Л., 1980.

Усс А. В. Конфликты между осужденными, сопровождающиеся насильственными посягательствами. — Красноярск, 1984.

Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студентов психолого-педагогич. фак-та. — Ч. I. — Красноярск, 1991.

Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. — М., 1990.

Фрыгина Н. И. Факторы превращения когнитивного конфликта в межличностный конфликт в условиях группового обсуждения: Дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1980.

Хасан Б. И. Парадоксы конфликтофобии // Философская и социологическая мысль. — 1990. — № 6.

Хьюсман К. Ричард, Хэтфилд Д. Джон. Фактор справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал». — М., 1992.

Чалдини Р. Психология влияния. — СПб., 1999.

Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор. — Минск, 1992.

Юри У. Преодолевая НЕТ, или Переговоры с трудными людьми. — М., 1993.

Balyszewski. H. Teoretyczne problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. — Warszawa, 1982.

Deutsch M. The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive processes. — New Haven; London, 1973.

Conflict and Human interaction. — Kengall/Hunt publishing company. — N.Y., 1979.

3. ИССЛЕДОВАНИЯ ПО СОЦИОЛОГИИ 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; 2) динамика наращивания ресурса конфликтующими сторонами; 3) 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.

Аристотель. Сочинения: В 4 т. — Т. 4. — М., 1984.

Герасименко И. Я., Юсупов Р. М. Социология конфликта: методы и модели. — СПб., 1999.

Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М., 1991.

Зайцев А. К. Социальный конфликт. — М., 2000.

Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. — М., 1994.

Нечипоренко Л. А. Буржуазная «социология конфликта». — М., 1982.

Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. — М., 1992.

Тернер Дж. Структура социологической теории. — М., 1985.

Турен А. Возвращение человека действующего: Очерк социологии. — М., 1998.

Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студентов психолого-педагогич. фак-та. — Ч. I. — Красноярск, 1991.

Balyszewski H. Teoretyczne problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. — Warszawa, 1982.

Bernard J. The sociological study of conflict // The Nature of Conflict (International sociological association). — Paris, UNESCO, 1957.

Cisling J. Institutionalized conflict resolution: A Theoretical paradigm // Journal of peace Research. — 1965. — № 2, 4.

Conflict and Human interaction. — N. Y., 1979.

Coser L. The Function of social conflict. — Clencoe (III), 1956.

Giddens Antony. The Constitution of Society. — Cambridge, 1989.

Krisberg L. Social Conflict. — N. Y., 1982.

Merton R. K. Sociological Ambivalence and Over Essays. — London, 1976.

Obershell A. Social Conflict and Social Movement. — N. Y., 1973.

O' Dea T. F. The Sociology of Religion. — New Jersey, 1966.

Parsons T. An Outline of Social System // Theories of Society. — 1962. — Vol. 2.

Rapoport A. Conflict in Man-Made environment. — Baltimore, 1974.

Smelser N. Sociology. — N. Y., 1988.

4. ИГРОВОЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КОНФЛИКТА 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 какой-либо организационный и (или) «человеческий» процесс; *деловые игры* — игры, способствующие обучению людей (персонала организации) сложным видам работы и принятию 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.

- Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М.* Деловые игры. — Рига, 1989.
- Берлянд И. Е.* Развитие самопознания и теория игры // *Философия и социология науки и техники: Ежегодник.* — М., 1987.
- Берлянд И. Е.* Игра как феномен сознания. — Кемерово, 1992.
- Громыко Ю. В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования. — М., 1992.
- Грэм Р. Г., Грэй К. Ф.* Руководство по операционным играм. — М., 1977.
- Дудченко В. С.* Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // *Нововведения в организациях.* — М., 1985.
- Игровое моделирование. Методология и практика / Под ред. И. С. Ладенко.* — Новосибирск, 1987.
- Котляревский Ю. Л., Шанцер А. С.* Искусство моделирования и природа игры. — М., 1992.
- Лефевр В. А.* Конфликтующие структуры. — М., 1974.
- Методология и практика применения имитационных игр // Тезисы докладов и сообщений к 3-й научно-методической конференции.* — Новосибирск, 1983.
- Миллер С.* Психология игры. — СПб., 1999.
- Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С.* Технология игры в обучении и развитии. — М., 1996.
- Платов В. Я.* Деловые игры: разработка, организация, проведение. — М., 1991.
- Пономарев Ю. П.* Игровые модели. Математические методы. Психологический анализ. — М., 1991.
- Самоукина Н. В.* Игры, в которые играют... — Дубна, 1996.
- Попов С. В., Щедровицкий Г. П.* Игровое движение и организационно-деятельностная игра // *Вопросы методологии.* — 1994. — № 1, 2.
- Тесты, эксперименты, игровые процедуры для изучения конфликта: Методическая разработка / Сост. Б. И. Хасан.* — Красноярск, 1992.
- Хасан Е. Б.* Игра и конфликт в подростковом возрасте // *Журнал практического психолога.* — 1996. — № 2.
- Хейзинга Й.* НОМО LUDENS в тени завтрашнего дня. — М., 1992.
- Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыслительной деятельности // *Избранные труды.* — М., 1995.
- Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978.

5. ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТА В ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИЙ

Конфликт в психологии организаций рассматривается в качестве фактора организационного развития — разрушения. Рассмат-

риваются 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 только 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.

Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: Методическая разработка. Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго. Новосибир. филиал / Сост. Н. П. Каменев. — М., 1984.

Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! — Новосибирск, 1989.

Бойетт Д. Г., Бойетт Д. Т. Путеводитель по царству мудрости. Лучшие идеи мастеров управления. — М., 2001.

Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров. — М., 1996.

Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 1991—1997. — Вып. 1—6.

Гришина Н. В. Давайте договоримся: Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. — СПб., 1993.

Гришина Н. В. Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов: Дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1978.

Гришина Н. В. Я и другие. Общение в трудовом коллективе. — Л., 1990.

Гришина Н. В. Психология конфликта. — СПб., 2000.

Деятельность руководителя в конфликтных ситуациях: Методическая разработка. Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго / Сост. Н. П. Каменев. — М., 1984.

Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. — М., 1990.

Корен Л., Гудмен П. Искусство торговаться, или Все о переговорах. — Минск, 1995.

Линкольн У. Ф. и др. Переговоры: Сокращенный вариант пособия для слушателей курса. Специальное обобщенное издание. — Рига, 1998.

Мескон Х. М. и др. Основы менеджмента. — М., 1992.

Мицич П. Как проводить деловые беседы. — М., 1983.

Ниренберг Дж. Маэстро переговоров. — Минск, 1996.

Растов Ю. Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Методическое пособие. — Барнаул, 1991.

Хьюсман К. Ричард, Хэтфилд Д. Джон. Фактор справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал». — М., 1992.

Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. — М., 1996.

Щедровицкий Г. П. Организация. Руководство. Управление. Идеология, методология, технология: Курс лекций. — М., 2000.

Эрнст О. Слово предоставлено вам: Практические рекомендации по ведению деловых бесед и переговоров. — М., 1988.

The Course in Collaborative Negotiation. Participant's Course Resource Book: Special Abbreviated Generic Edition for International Usage. — Tacoma; Washington, 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. Конфликт — 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.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.; Воронеж, 1996.

Башев В. В. Открытое действие взрослого // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования: Материалы 4-й научно-практической конференции. — Красноярск, 1997.

Бильчуганов С. Ю. Экспериментальное исследование динамики осознания по методикам Ж. Пиаже // Вопросы возрастной и генетической психологии. — М., 1986.

Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 1991—1997. — Вып. 1—6.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. — М., 1991.

Выготский Л. С. Собр. соч. — Т. 3. — М., 1983.

Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.

Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения: Практикум. — М., 1997.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.

Детский сад в Японии. — М., 1978.

Дольто Ф. На стороне ребенка. — М., 1997.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. — М., 1985.

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.

Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1972. — № 2.

Замалетдинова Г. С. Конфликтная устойчивость подростков. — Фрунзе, 1988.

Зарецкий В. К. Если ситуация кажется неразрешимой... — М., 1991.

Иванова Е. Н. Эффективное общение и конфликты. — СПб.; Рига, 1997.

Кле Мишель. Психология подростка. Психосексуальное развитие. — М., 1991.

Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. — М., 1986.

Конфликт в конструктивной психологии // Тезисы докладов и сообщений на XI научно-практической конференции по конструктивной психологии. — Красноярск, 1990.

Конфликты: сущность и преодоление: Методические рекомендации в помощь студентам пединститутам, университетам, учителям. — М., 1990.

Лукашенко О. Н., Шуркова Н. Е. Конфликтологический этюд для учителя. — М., 1998.

Мерлин В. С. Психологические конфликты: Приложение к книге «Очерки интегрального исследования индивидуальности». — М., 1986.

Мюнстерберг Г. Психология и учитель. — М., 1910.

Пашукова Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1984.

Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М., 1991.

Первышева Е. В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1989.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М., 1964.

Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового кризиса // Вопросы психологии. — 1996. — № 1.

Привалихина Т. И. Особенности преодоления учебно-предметных затруднений младшими школьниками как критерий возраст-

ной динамики // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования. Материалы 4-й научно-практической конференции. — Красноярск, 1997.

Рыбакова М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991.

Рыбакова М. М. Особенности педагогических конфликтов // Хрестоматия по социальной психологии. — М., 1994.

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.

Сергоманов П. А., Хасан Б. И. Ситуация учения-обучения как конфликт // Журнал практического психолога. — 1999. — Вып. 2.

Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М., 2000.

Трусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. — Л., 1980.

Усманова Э. З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в конфликтной ситуации // Вопросы психологии. — 1986. — № 4.

Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. — М., 2000.

Фрустрация, конфликт, защита (Из книги *Crutchfield R., Livson N.* Elements of Psychology. — N.Y., 1974) // Вопросы психологии. — 1991. — № 6.

Хасан Б. И., Бреслав Г. М. Пол и образование. Конфликты половозрастной идентификации. — Красноярск, 1996.

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.

Хасан Б. И., Тюменева Ю. А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола // Вопросы психологии. — 1997. — № 3.

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.

Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии. — 2000. — № 2.

Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск, 1993.

Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М., 1995.

Цукерман Г. А. Оценка без отметки. — М.; Рига, 1999.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М., 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 попытку определения понятия и феноменологии конфликта, как правило, довольно условно, безотносительно к предметному содержанию того противоречия, которое представлено в конфликте. 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, но в них содержатся материалы, полезные при изучении конфликтов и при организации переговорных процессов.

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.

Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. — М., 1999.

Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! — Новосибирск, 1989.

Бюллетень клуба конфликтологов / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 1991—1997. — Вып. 1—6.

Васильюк Ф. Е. Психологический анализ преодоления критических ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1981.

Визгина А. В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1985.

Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1987.

Вишнякова Н. Ф. Конфликт — это творчество? Тренинговый практикум по конфликтологии. — Минск, 1996.

Гегель Г. В. Ф. Эстетика. — Т. 1. — М., 1968.

Гостев А. А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов. — М., 1993.

Гришина Н. В. Давайте договоримся: Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. — СПб., 1993.

- Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб., 2000.
- Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С.* Введение в общую теорию конфликтов. — М., 1993.
- Дмитриев А. В.* Конфликтология. — М., 2000.
- Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. — М., 1996.
- Ершов П. М.* Искусство толкования. — Ч.1. Режиссура как практическая психология. — Дубна, 1997.
- Зайцев А. К.* Социальный конфликт. — М., 2000.
- Зеркин Д. П.* Основы конфликтологии: Курс лекций. — Ростов-н/Д, 1998.
- Зиммель Г.* Конфликт современной культуры: Избр. произв.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1996.
- Кичанова И.* Конфликт: за или против. — М., 1978.
- Конфликт в конструктивной психологии // Тезисы докладов и сообщений на XI научно-практ. конф. по конструктивной психологии. — Красноярск, 1990.
- Конфликтология: Учебник / Под ред. А. С. Кармина. — СПб., 1999.
- Конфликты в современной России: Проблемы анализа и регулирования. — М., 1999.
- Корнелиус Х., Фейр Ш.* Знакомство с понятием «конфликт» // Хрестоматия по социальной психологии. — М., 1994.
- Короленко Ц. П., Донских Т. А.* Семь путей к катастрофе. — Новосибирск, 1990.
- Крогиус Н. В.* Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук. — Саратов, 1979.
- Кучинский Г. М.* Психология внутреннего диалога. — Минск, 1988.
- Латынов В. В.* Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // Иностранная психология. РАН ИП. — Т. I. — № 2. — М., 1993.
- Левин К.* Типы конфликтов // Психология личности: Тексты. — М., 1982.
- Леонов Н. И.* Основы конфликтологии. — Ижевск, 2001.
- Лефевр В. А.* Конфликтующие структуры. — М., 1974.
- Ликсон Ч.* Конфликт. Семь шагов к миру. — СПб., 1997.
- Лурия А. Р.* Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии. — Т. VI. — М., 1930.
- Мерлин В. С.* Психологические конфликты: Приложение к кн. «Очерки интегрального исследования индивидуальности». — М., 1986.
- Минделл А.* Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии). — М., 1993.
- Михеева И. Н.* Амбивалентность личности. — М., 1991.
- Нергеш Янош.* Поле битвы — стол переговоров. — М., 1989.
- Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. — Гл. IX: Конфликт. — М., 1975.

Основы конфликтологии: Учебное пособие / Под ред. В. Н. Кудрявцева. — М., 1997.

Павлова К. Г. Психология спора. — Владивосток, 1988.

Панкратов В. Н. Уловки в спорах и их нейтрализация. — М., 1996.

Поварнин С. И. Спор. О теории и практике спора. — Псков, 1994.

Полозова Т. А. Межличностный конфликт в группе (теоретические принципы и опыт экспериментального исследования): Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1980.

Прикладная конфликтология: Хрестоматия. — Минск, 1999.

Растов Ю. Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Методическое пособие. — Барнаул, 1991.

Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. — М., 1995.

Фанч Ф. Преобразующие диалоги. Пути преобразования. Общие модули процессинга. — Киев, 1997.

Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студентов психолого-пед. фак-та. — Ч. I. — Красноярск, 1991.

Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. — М., 1991.

Фрустрация, конфликт, защита: (Из книги *Cruchfield R., Livson N.* Elements of psychology. — N. Y., 1974) // Вопросы психологии. — 1991. — № 6.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта: Учебное пособие. — Красноярск, 1995.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. — Красноярск, 1996.

Хасан Б. И. Ретроспектива и прожекты исследований в Красноярской группе конфликтологов // Журнал практического психолога. — 1999. — Вып. 2.

Хекхаузен Х. Модели конфликта // Мотивация и деятельность. — М., 1987.

Цапкин В. Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Моск. психотерапевт. журн. — 1992. — № 2.

Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. — Минск, 1996.

Balyszewski H. Teoretyczne problemy spzeczności i konfliktów społecznych. — Warszawa, 1982.

Bernard J. The sociological study of conflict // The Nature of Conflict (International sociological association). — Paris, UNESCO, 1979.

Cisling J. Institutionalized conflict resolution: A Theoretical paradigm // Journal of peace Research. — 1965. — № 2, 4.

Conflict and Human interaction. — USA, 1979.

Coser L. The Function of social conflict. — Clencoe (III), 1956.

Deutsch M. The resolution of conflict: Constructive and Destructive processes. — New Haven; L., 1973.

Filley A. Resolution of konflikt, Etiks good Lozer // Konflikt and Human interaction. — USA, 1979.

Khasan B. An experience of applied conflictology. AMSE Transaction «Scientific Siberian». — Series B. — Vol. 1 // Constructive psychology. AMSE PRESS. — Tassin, France, 1992.

Krisberg L. Social Conflict. — N.Y., 1982.

Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. — L., 1976.

Obershell A. Social Conflict and Social Movement. — N.Y., 1973.

Rapoport A. Conflict in Mak-Made environment. — Baltimore, 1974.

Schellenberg J. The science of conflict. — N.Y., 1982.

8. СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИНТЕРНЕТ-САЙТОВ И ПОРТАЛОВ

1. Информационно-образовательный портал «Гуманитарные науки» <http://www.auditorium.ru>

2. Конфликтология. <http://www.conflictology.narod.ru>

3. Практическая конфликтология в России <http://www.conflictology.spb.ru>

4. Российский общеобразовательный портал <http://www.school.edu.ru>

5. Российское образование. Федеральный портал <http://www.edu.ru/index.php>

6. Русский Гуманитарный Интернет университет <http://www.i-u.ru/>

7. Управление конфликтом <http://www.conflictmanagement.ru>

8. Центр конфликтологии Института социологии Российской Академии Наук <http://www.conflictolog.isras.ru>

9. Институт психологии и педагогики развития <http://www.univers.ippd.ktk.ru>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Рекомендации к построению курса «Эффективное поведение в конфликте» для гуманитарного профиля в старшей школе

Характеристика учебной ситуации

Говоря об *учебной ситуации*, мы имеем в виду *отношение, возникающее у человека к выполняемому им заданию, когда для его успешного решения наличных, известных средств (знаний, приемов, материалов и т. п.) недостаточно*. Таким образом, ситуация — это не простая совокупность обстоятельств, а личностное состояние дефицита в условиях необходимости действовать. Поэтому, чтобы разрешить ситуацию, найти или создать подходящий для заданного и желательного преобразования ресурс. В свою очередь, для этого необходимо:

- обнаружить препятствие, мешающее выполнить задание;
- установить, что именно является препятствием;
- определить (гипотетически), чего не хватает для преодоления препятствия.

Это позволит исследовать ситуацию и приступить к ее оформлению в задачу или задачи.

Решение оформленной задачи должно привести к устранению «разрыва» (дефицита) между необходимостью (потребностью) преобразования и возможностями его осуществить.

Если мы сталкиваемся с пассивностью школьника при работе с учебным заданием, то, вероятно, нам не удалось инициировать его учебную ситуацию.

Следовательно, учебное занятие в лучшем случае сведется к использованию возможностей памяти и формально-исполнительскому поведению.

Активное участие, скорее всего, свидетельствует о том, что ситуация переживается как лично значимая. Выполняя учебные действия, человек формирует собственную позицию по отношению к построенной им самим версии учебного материала, формирует новые логические структуры. Следовательно, в этом случае происходит развитие мышления, т. е. способности самостоятельно анализировать, преобразовывать материал и принимать собственные ответственные решения. Это именно то, что можно назвать компетентностью.

Таким образом, задача учителя состоит в создании условий для возникновения учебных ситуаций или, иными словами, для превращения учебного материала в условие самостоятельной деятельности учащихся. Следует подбирать такой материал и так его организовывать, чтобы он «провоцировал» активность учащихся, чтобы востребовались определенные типы действия — взаимодействия: анализ, объяснение материала другому участнику ситуации, самостоятельное или коллективное преобразование и т. д.

Поскольку содержанием учебного курса «Эффективное поведение в конфликте» являются возникающие в жизни человека противоречия и способы деятельности по их разрешению, вся логика построения отдельных учебных занятий-ситуаций должна быть подчинена обнаружению, выявлению, пониманию, оформлению и анализу конфликтных ситуаций, а также предположений и проб по их разрешению.

Главным дидактическим инструментом при этом является построение модельных случаев совместной деятельности людей для обнаружения в них ситуаций зависимости действий отдельного человека как участника от действий других людей и от более широких культурных контекстов, в которых разворачиваются эти взаимодействия. Это означает, что групповые формы организации действий учащихся в этом курсе наиболее соответствуют содержанию курса, так как сами по себе являются модельным содержанием. Важно подчеркнуть, что коллективно распределенная форма не всех, но многих занятий в данном курсе — насущная необходимость, диктуемая содержанием курса, а не дань педагогической моде.

Все это означает, что задача учителя в рамках настоящего курса состоит не в том, чтобы быть своеобразным «рупором» содержания, изложенного в соответствующих источниках или методических предметных материалах, а в том, чтобы организовать учебную ситуацию, т. е. создать условия для самостоятельных действий по анализу материала, подлежащего изучению. При этом важны не просто знания фактического содержания текстов, а еще и раскрытие стоящих за этим материалом форм и способов человеческого взаимодействия, соотнесение их с теми формами и способами, которыми пользуются люди, встречаясь с такого рода случаями в своей жизни.

Такое понимание задач учителя кардинально меняет привычную функцию учебных текстов и отводимую им роль. Если учителю удастся организовать ситуацию на уроке таким образом, что тематическое содержание противоречия оказывается выявленным, то совсем не обязательно обращаться к соответствующим текстам учебных пособий. Необходимость или желательность подобного обращения определяется учителем каждый раз в зависимости от того, как разворачивается совместная работа на занятиях.

Следует иметь в виду, что не всегда игровые занятия вмещаются в рамки урочного времени, а попытки провести их в ускоренном темпе могут привести к существенным содержательным потерям.

Особенно важно обратить внимание на то, что учебная ситуация при работе по курсу «Эффективное поведение в конфликте» имеет преимущественно *событийную форму*, т. е. является действием, которое разворачивается «здесь-и-сейчас», и для того, чтобы получить гарантированный образовательный результат, необходимо предусмотреть некоторое специальное закрепление тех выводов, заключений, к которым приходят учащиеся в процессе работы. Это закрепление может быть произведено в двух формах: публичной обобществленной и в форме личного портфеля.

Публично обобществленная форма представляет собой фиксации с помощью согласованных схем, определений понятий, общепринятых норм работы и других индивидуальных или групповых материалов, признанных важными для дальнейшей работы в рамках курса. Такого рода материалы целесообразно вывешивать или накапливать как общедоступные. При планировании курса следует учесть, когда в процессе изучения и по каким темам нужно предъявить такого рода материалы, а также в каких последующих занятиях важна апелляция к этим материалам как средствам работы.

Конструирование продуктивного учебного конфликта¹

Для того чтобы изучаемый материал не просто был «пройден», а стал частью личностного знания, нужно, чтобы это знание было добыто учащимся, открыто самостоятельно; важно, чтобы это открытие было связано с преодолением определенного сопротивления материала. Именно такой путь, на наш взгляд, приведет к желаемым результатам, к формированию правосознания, основ правовой культуры. Каждый урок должен представлять собой особый конфликтный сценарий с продуктивно ориентированным поиском разрешения. Это необходимая, с нашей точки зрения, составная часть общих методических принципов в данном курсе. Такой подход позволяет не только говорить о каких-то противоречиях и конфликтах, для разрешения которых и предназначено право, но и практиковать именно такого рода разрешения в процессе занятий.

Все это означает, что для педагога желательно строить занятия с идеей проектирования (сценирования) и реализации учеб-

¹ При подготовке этого материала использована методическая разработка А. В. Дороховой для авторского курса Б. И. Хасана, А. В. Дороховой «Интересы. Ценности. Нормы».

ных конфликтов, ориентируя их на продуктивное разрешение с обязательным оформлением способов разрешения.

Такого рода работа может проводиться в несколько этапов.

1. *Инициирование конфликта.*

Главная задача педагога на этом этапе — определить для себя и актуализировать для учеников реальное противоречие. Это достигается с помощью предъявления подросткам специально подобранного материала. При этом допустима прямая постановка проблемы или вопроса, которые предполагается обсудить. Материал предъявляется в виде фрагмента художественного произведения, фильма или периодической печати. Инициировать конфликт можно также с помощью рассказов учителя о реальном жизненном случае или учеников, подготовивших по заданию учителя известные им реальные истории. Всякий раз предложенная ситуация должна выглядеть как открытая, т. е. не имеющая очевидного однозначного решения, но требующая какого-то решения (это могут быть тесты, игровые процедуры, результаты самостоятельных учебных исследований и т. п.). Такого рода материал позволяет обсуждать ситуацию, сложившуюся здесь и теперь, что в большой степени способствует актуализации противоречия. Следует отметить, что первый этап является одним из самых трудных, особенно для начинающего учителя, поскольку ему кажется, что «запустить» конфликт при такой разнообразии возможного стимульного материала не представляется сложным. При любом из вариантов в ходе обсуждения возникнут противоположные мнения или чей-нибудь ответ будет содержать в себе противоречие, далее конфликт начнет разворачиваться, и задача учителя — задавать нужное направление в соответствии со схемой урока. Особую трудность представляет собой «работа с эмоциями» участников обсуждения. Учителю следует различать отношение к предмету обсуждения и отношение к его участникам, т. е. межличностные отношения. Но главная проблема состоит в настоящей, а не формальной включенности учеников в конфликт. Ведь если для создания конфликтного инцидента достаточно хотя бы формально-логического противоречия в рассуждениях учащихся, то для дальнейших шагов по разворачиванию и разрешению тематического конфликта этого мало. Поэтому следующий этап конструирования одновременно является диагностирующим для первого, поскольку отделить формальное противоречие от реального можно через обращение к основаниям.

2. *Оформление позиций и выстраивание оснований.* Строго говоря, в конкретной ситуации невозможно развести первый и второй этапы, ведь нередко противоречие, приводящее к конфликту, выявляется лишь при оформлении. Поэтому, работая с мнениями, высказанными учениками (задавая вопросы или организуя подобные вопросы учеников друг к другу), учитель должен

добиваться не просто четкой формулировки высказывания, но и обоснования каждого мнения. Одним из способов решения задачи этого этапа может быть групповая работа учеников по подготовке сообщения своего мнения, своей позиции в общей дискуссии. Другой вариант — использование схем, позволяющих наглядно представить различные позиции (такой способ к тому же облегчает задачу следующего этапа). Необходимо также учитывать, что при выстраивании оснований первоначальное противоречие определится как формальное и произойдет актуализация иного или обсуждение одного актуализировавшегося противоречия (даже настоящее, реальное) приведет к выявлению другого, более важного и значимого для подростков. И в том и в другом случае первоначальный конфликт будет замещен, что тем не менее не противоречит задаче второго этапа — «удержать актуальность конфликта». Поскольку данный курс ориентирован прежде всего на подростка, то доминирующей должна быть логика не материала урока, а движения учеников в этом материале.

3. *Сопоставление оснований.* Ученики, пытаясь разрешить конфликт, чаще всего в своем обсуждении ориентируются на внешнее действие, высказанное мнение, не обращаясь к его причинам. Предыдущий шаг, «оформление позиций», позволяет учителю в какой-то мере показать учащимся два уровня, определяющих конфликт: уровень действий и уровень оснований. Может случиться так, что оформление позиций обнаруживает отсутствие предполагаемого конфликта, поскольку за различными словами, формулировками оказываются одни и те же основания. Или же основания, с которыми возможна дальнейшая работа, оказываются не сопоставимыми/противопоставимыми, а вообще разнопредметными, не сравниваемыми друг с другом. Для определения ведущих оснований может быть применен простой способ ранжирования по степени значимости, причем не только своих оснований, но и оснований противоположной стороны. Определяющей задачей для учителя на этом этапе является научение подростков не просто обращаться к основаниям каждой позиции, каждого действия, но искать не противоречивое, а сопоставимое именно в основаниях, подчеркивая при этом ценность совместной деятельности для решения вопроса, а не соперничества подростков друг с другом для получения оценки.

4. *Отделение сопоставленных, а не противопоставленных главных оснований как базового противоречия с переводом его в предмет совместной работы.* Работа, проделанная учителем и учениками на предыдущем этапе, во многом является определяющей для разрешения конфликта в целом. Если при ранжировании оснований наиболее ценными оказались сопоставимые, то участники конфликта получают возможность для дальнейшей совместной работы: подготовки общего вывода, принятия решения или какого-то дей-

ствия. Если же доминирующими оказались противопоставимые основания, с учениками необходимо обсудить то, насколько важным и принципиальным является принятие общего решения, приведение всех к общему мнению. Возможен вариант, когда для разрешения конфликта достаточно понимания другой позиции, других оснований. Наконец, существует еще один способ разрешения конфликта, являющийся классическим для конструктивно разрешающей стратегии: нахождение иного, третьего, устраивающего обе стороны варианта (в отличие от компромисса, когда обе стороны чем-то поступаются). Поэтому обучающими станут не только демонстрация того или иного способа разрешения конфликта, но и обсуждение с учениками вариантов дальнейшей совместной работы и механизм принятия решения.

Подобная рационализация и схематизация работы с подростками, пусть даже в рамках учебного курса, может вызвать серьезные обвинения в излишней интеллектуализации, выхолащивании эмоционального, «живого» переживания. Однако полного исключения эмоциональных переживаний при обсуждении тех или иных проблем во время уроков не происходит, так как используемый материал, содержание курса должны затрагивать личностные интересы учащихся. Другое дело, что в данном курсе эмоции не становятся специальным предметом обсуждения, хотя, апелляция к чувствам подростков, особенно к таким, как эмпатия, является одним из важных способов педагогической работы, требующим высокого профессионализма и ответственности. Обсуждение личных переживаний ребенка, вызванных какой-то из рассматриваемых тем, может происходить во время индивидуальных консультаций с учителем

Основные методические приемы

Для конструирования учебного конфликта в основном используются известные формы и методы построения урока. Важно еще раз отметить, что данные методические рекомендации не являются безусловной инструкцией к действию, это именно общие рекомендации, советы, которые в первую очередь предполагают инициативу и творчество самого педагога.

Основная форма занятий на уроках — *дискуссия*, она может быть как фронтальной, так и групповой, в зависимости от того, на каком шаге разворачивания конфликта используется. На первом этапе конструирования конфликта при инициировании актуального столкновения фронтальная дискуссия позволяет каждому ученику высказать свое мнение, задать вопрос или возразить другому, т.е. обозначить свою позицию и понять позиции других, найти противоположные или сходные со своей позиции. Затем на основании высказанных мнений ученикам предлагается разделить-

ся на группы и более тщательно, детально подготовить обоснование своей, теперь уже групповой позиции. Таким образом, осуществляется второй шаг разворачивания конфликта, особенно, если возникают внутригрупповые противоречия, в которых, с одной стороны, каждому хочется отстоять свое, а с другой — необходимо договориться, чтобы успешно выступить перед другими группами. Выделение и сопоставление оснований при общегрупповой работе происходит во время групповых докладов и их обсуждения.

Дискуссия является основной формой работы на уроках не столько по количеству занимаемого времени, сколько по значимости, так как ни один конфликт (за исключением наиболее личных, внутренних) невозможно развернуть и разрешить без общего обсуждения. Правда, на разных стадиях урока могут быть использованы и другие формы, например различные виды письменных работ (сочинения, ответы на вопросы), рисунки, схемы. Выполнение сочинений и рисунков чаще всего применяется при разборе темы, затрагивающей личностные сферы и не выносящейся на общее обсуждение, например, описание своего внутреннего мира. Это может быть связано с внутренними конфликтами подростка. О том, как произошло (и произошло ли) его разрешение, учитель узнаёт по письменной работе. В таком случае часто необходим письменный отзыв учителя на работу ученика. Письменные ответы на вопросы дают возможность узнать мнение каждого и в первую очередь наиболее медлительных или робких учеников, которые во время дискуссии часто остаются «в тени». Кроме того, письменные работы, проводимые в несколько тактов, позволяют развивать у подростков навыки рефлексии. Например, в начале рассмотрения темы учащиеся отвечают на вопросы, которые им предстоит обсудить. На эти же вопросы они отвечают в конце темы, а затем, сравнивая два варианта ответов, делают выводы о собственных изменениях.

Особое место среди письменных работ занимает «переписка» — один из способов формализованного взаимодействия, весьма удобного для последующего восстановления и анализа. Обсуждение вопросов и проблем в письменной форме позволяет избегать эмоциональной негативности, нередко сопутствующей конфликтам, снимает обострения, вызванные иными, внеситуативными взаимоотношениями.

Введение и использование на уроках *схем* позволяет лучше организовать работу учеников, когда одновременно с обсуждением на доске фиксируются различные высказывания в виде знаков или символов. Через некоторое время учащиеся начинают сами выходить к доске и излагать свою точку зрения, изображая что-то, а затем и в спорах апеллируют к изображенному. Такая работа во многом облегчает этап сопоставления оснований, поскольку все позиции оказываются так или иначе наглядно представлен-

ными, и можно сравнивать их одновременно, выделяя сходное и противоположное.

Работа с понятиями имеет важное значение для развития как навыков оформления своей позиции, так и навыков исследования. При работе с тем или иным понятием учащиеся могут *обратиться к словарям*, или попытаться *самостоятельно сформулировать собственное представление*. Если содержанием конфликтной ситуации являлось именно толкование того или иного понятия, то такая работа может разрешить конфликт, как общий, так и индивидуальный (например, собственное представление о «близости»).

Анализ художественных текстов, фильмов и работа с документами позволяют не только обучать старшеклассников основам анализа, но и расширять их представления о ресурсах, которые можно использовать для оформления, подкрепления своей позиции в конфликте, для исследовательской и проектной деятельности. Кроме того, анализ текстов и фильмов помогает проявить, актуализировать противоречия в представлениях подростков о нормах взаимоотношений людей.

Такую же функцию выполняют игровые процедуры. Анализируя свои и чужие действия в игре, учащиеся выходят на существование конфликтного противоречия, а нередко и на его обоснование. Кроме того, часть игровых процедур направлена на оформление и «снятие» актуальных возрастных переживаний, на развитие способности проживать и описывать возникающие чувства.

Организация самостоятельной работы учащихся, формирование «Портфеля курса»

Решение основных образовательных задач курса прямо рассчитано: во-первых, на формирование (складывание) одной из ключевых компетентностей современного человека. Умение видеть противоречия современной социальной действительности, понимать функции и назначения внешних и внутренних конфликтов; умение переводить ситуации трудностей в самоотношениях и внешних связях в продуктивное русло предполагает очень непростой и длительный путь становления. Понятно, что такого рода умения требуют не просто занятий по соответствующим темам, а своеобразного накопления материалов, их аккумуляции для систематических и обобщенных выводов.

Для этих целей рекомендуется использование «Портфеля курса».

Сейчас довольно распространенным и модным в педагогической практике стал термин «портфолио» (от франц. — сумка для листов бумаги). В русском языке давно известно слово «портфель», но для учеников может оказаться привлекательным именно «Портфолио». Вероятно, в педагогической практике уже встречалась и

использовалась эта форма организации самостоятельной работы учащихся.

Чем отличается портфель от тетради по курсу, в которой обычно ведутся записи и соответственно накапливаются материалы?

«Портфель курса» мы рассматриваем как набор продуктов, результатов самостоятельной работы, который становится основанием для итоговой аттестации. Основная идея портфеля заключена в его накопительном и трансформационном характере. В отличие от тетради, он может быть переорганизован, если использовать для его ведения прозрачные файлы. Учащиеся в силу каких-то причин могут не выполнить некоторые из заданий, а позже наверстать упущенное (подверстать их в портфель). Материалы в портфеле можно менять и переорганизовывать, т.е. он устроен так, что носит обратимый характер.

Технически «Портфель курса» представляет собой папку (скоросшиватель), в которую крепятся прозрачные файлы. В них можно помещать разные материалы, на разного размера листах, в том числе и в свернутом виде. Можно заменять отдельные листы, разделять их по вновь появившимся основаниям, переорганизовывать в связи с новым материалом и т.д. Кроме того, использование такой папки позволяет работать сразу в нескольких темах, не переживая о том, что для какой-то из тем не хватит места.

В портфеле можно выделить раздел, в который постепенно вносятся все новые и новые данные из разных тем. Некоторые материалы можно извлекать из портфеля для целей демонстрации и использования их в других изучаемых курсах, во время классных часов, а затем снова возвращать на место.

Итак, работа с «Портфелем курса» способствует продлению содержательной связи учащегося с материалами курса за рамки урока, помогает в организации рабочих материалов таким образом, чтобы у участника группы составилась собственный вариант учебно-справочного пособия (конспекта, опорных материалов, собственных творческих достижений), позволяющих легко актуализировать пройденное и опираться на достигнутые знания в рамках данного курса.

При планировании работы по изучаемым темам учитель проектирует возможные задания для содержания портфеля, намечая формы, способы, источники и т.д. Часть этих материалов может быть обязательной (например, краткое резюме главы или темы), часть — по выбору

Работа с портфелем позволяет индивидуализировать изучение предлагаемого материала, т.е. поддерживает один из основных принципов данного курса — множественность выбора собственной образовательной траектории.

Специфика оценочной деятельности

Определение и формальная фиксация достижений учащихся по предмету, не имеющему строгих формальных характеристик, имеет ряд особенностей.

1. Если исходить из представлений о том, что учащийся в течение девяти предыдущих лет учебы в школе достаточно сориентирован в процедуре оценивания и имеет собственные критерии оценок, т.е. способен к самооценке, то в рамках данного курса следует прямо использовать эти способности и, более того, помогать их развитию.

2. Если мы рассчитываем на самостоятельность ребенка в изучении курса и приобретении новых компетентностей, то последовательная позиция в этом вопросе прямо предполагает расширение не только исполнительской детской инициативы, но и новых форм ответственности и самостоятельности. Эти новые возможности ученика должны касаться его участия в ответственной оценке собственных достижений.

3. Ориентация на два источника оценки и соответственно на две инстанции (учитель и учащийся) создает условия, при которых учащийся должен ориентироваться в системе критериев, т.е. не только занимать позицию следования за ведущим, но и заглядывать вперед, а также соотносить свои критерии с внешними.

4. Если мы намерены всерьез опираться на рефлексивные возможности учащихся, следует учитывать, что собственно предметом изучения признается то, что оценивается. Так, если оценивается в основном прилежание или умение запоминать и воспроизводить точно в соответствии с текстом, то именно это и является подлинным предметом изучения, как бы он формально не назывался. Поэтому крайне важно точно соотносить то, чему в данный момент учится человек, с тем, что оценивается в его достижениях.

Разумеется, мы допускаем значительную вариативность и разные степени сложности в подходах к школьной оценке и процедурам ее выставления. Поэтому то, что здесь предлагается, следует рассматривать как возможный вариант, основанный на собирательном опыте.

Вопрос первый: что из нижеперечисленного подлежит оцениванию в данном курсе?

- Знание ключевых понятий темы;
- умение адекватно применить понятия (определения) в дискуссии, при описании случая;
- умение выстроить с использованием ключевых понятий темы материал для портфеля;
- применение технических навыков: позиция в дискуссии; грамотный дискурс; аргументация и др.;
- активное участие в работе.

Вопрос второй: когда происходит оценивание?

Оценку можно ставить как в процессе работы по теме, так и в конце каждой темы как итоговую. Последнее обязательно.

На каждом занятии происходит работа, которая подлежит оценке, но не всегда эта работа представлена таким образом, что очевидна для учителя, поэтому оценку по определенной методике ставит себе каждый учащийся. Для того чтобы она была зафиксирована учителем, по итогам данного занятия необходимо предъявить претензию на оценку в соответствии с общепринятыми критериями. По согласованию с учителем это можно делать после конкретного занятия или в конце каждой темы.

Вопрос третий: кто ставит оценку?

В соответствии с описанными выше особенностями оценивания оценка как официально признанный итог учебного достижения является результатом согласования внешнего (учительского) оценивания и самооценки каждого учащегося. При этом важно, что содержательные критерии оценивания, оценочные баллы и оценочные процедуры согласованы и приняты как специальная норма.

Вопрос четвертый: как рассчитываются оценочные баллы?

Наиболее целесообразной для данного курса представляется система накопления баллов с переводом их суммы в итоговую оценку по привычной 5-балльной шкале. При этом следует устанавливать разную «цену» разным характеристикам учебной работы и соответствующим достижениям в зависимости от их конкретного значения. Это обстоятельство обусловлено содержательной спецификой курса и особым местом способов и процедур оценивания.

Следует заранее договориться с учащимися о том, что повторение достижения по теме, которая уже пройдена, не может оцениваться таким же высоким баллом, как непосредственно во время прохождения темы.

Примерная шкала оценок:

— знание ключевых понятий (определений) во время изучения темы — 3 балла;

— умение их применить в дискуссии во время изучения темы — 4 балла;

— использование материала при подготовке Портфеля — 4 балла;

— применение технических навыков, умений (всегда) — 2 балла;

— активность на занятиях (всегда) — 1 балл.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	8

Часть I. КОНФЛИКТ

1. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект)	17
2. Конфликт в контексте традиционных психологических теорий	20
2.1. Психоаналитическая традиция	20
2.2. Традиция генетической эпистемологии	25
2.3. Конфликт в культурно-исторической психологии	32
3. Понятие и феномен конфликта	37
3.1. Структурное описание конфликта	37
3.2. Функциональное описание конфликта	42
3.3. Процессуальное описание конфликта	45
3.4. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика	46
3.5. Участники конфликта	52
3.6. Стратегии и тактики в конфликте	61
4. Разрешимые и неразрешимые конфликты	68
5. Специфика конфликтов в образовательных процессах	72
6. Учебная ситуация как образец и модель конфликтной	78
7. Половозрастная специфика конфликта	84

Часть II. ПРАКТИКУМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ (ВАРИАНТ ПРОГРАММЫ)

Шаг 1. Обсуждение ожиданий слушателей и содержания программы	106
Шаг 2. Введение в модели разрешения конфликта	110
Шаг 3. Введение в переговоры. Игра «Переговоры в организации»: обнаружение стереотипов конфронтации ...	113
Шаг 4. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров	120
Шаг 5. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой	123
Шаг 6. Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднение	126
Шаг 7. Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров	128
Шаг 8. Обсуждение результатов практикума	130

Справочные материалы для студентов	131
1. Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия	131
Арбитраж	131
Давление (конфронтация)	133
Переговоры	135
2. Дополнительные модели разрешения конфликта	136
Переговоры при помощи посредника	136
Консультирование	137
Представительство	140
Миротворчество (примирение сторон)	141

Часть III. МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНАЛИЗУ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЮ ПЕРЕГОВОРОВ

1. Эксперимент для изучения переговоров	143
2. Определение поля «Prima acta»	145
Шкалы оценки действия	146
Расшифровка значения шкал	146
Интерпретация результатов	147
3. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии	148
4. Игровая процедура «Поток»	152
5. Игровая процедура «Общий ресурс»	154
6. Игровая процедура «Конфликт понимания»	159
7. Игровая процедура «Экстериоризация внутреннего конфликта»	160

Часть IV. ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

1. Исследования конфликтов человеческой души в глубинной психологии и в психоанализе	163
2. Социально-психологическая традиция исследования межличностных и межгрупповых конфликтов	165
3. Исследования по социологии конфликта	168
4. Игровой подход к исследованию конфликта и игровое моделирование	169
5. Исследования конфликта в психологии организаций	170
6. Исследования конфликта в рамках психологии развития и педагогической психологии	172
7. Конфликтологические работы	175
Приложение. Рекомендации к построению курса «Эффективное поведение в конфликте» для гуманитарного профиля в старшей школе	179

Учебное издание

**Хасан Борис Иосифович
Сергоманов Павел Аркадьевич**

Психология конфликта и переговоры

Учебное пособие

Редактор *Г. С. Прокопенко*
Ответственный редактор *И. Б. Чистякова*
Технический редактор *Н. И. Горбачева*
Компьютерная верстка: *Н. В. Протасова*
Корректоры *Г. В. Абатурова, Э. Г. Юрга*

Изд. № 103105773. Подписано в печать 26.07.2007. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 12,0.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 19618.

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495) 330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфкомбинат».
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59. www.sarpk.ru