

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	5
Предисловие	8
Методические рекомендации к проведению учебного курса "Конструктивная психология конфликта"	12
Глава 1. Представление о конфликте и его месте в системе человеческих отношений	
1.1. Определение конфликтной компетентности	20
1.2. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект)	25
1.3. Конфликт в контексте традиционных психологических теорий	
1.3.1. Психоаналитическая традиция	29
1.3.2. Традиция генетической эпистемологии	35
1.3.3. Конфликт в культурно-исторической психологии	42
1.3.4. Конфликт в гуманистической психологии	48
1.4. Конфликт в конструктивной психологии	54
Глава 2. Понятие и феномен конфликта	
2.1. Структурное описание конфликта	60
2.2. Функциональное описание конфликта	67
2.3. Процессуальное описание конфликта	72
2.4. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика	76
2.5. Участники конфликта	83
2.6. Конфликтные переживания	89
2.7. Стратегии и тактики в конфликте	95
Глава 3. Конфликтные конструкции в практике	
3.1. Разрешимые и неразрешимые конфликты	105
3.2. Игра как конфликтная конструкция	110
3.3. Специфика конфликтов в образовательных процессах	119
3.4. Учебная ситуация как конфликтная	131
3.5. Половозрастная специфика конфликта	138
Глава 4. Переговоры как способ переконструирования конфликта	
4.1. Введение в переговоры. Стереотипы конфронтации	154
4.2. Ожидания и установки участников	160
4.3. Определение модели для разрешения конфликтов	163
4.4. Введение в переговоры	168
4.5. Технологии переговорного процесса	178

4.6. Подготовка к переговорам	180
4.7. Анализ переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднение	183
4.8. Организация переговоров (посредничество)	185
4.9. Обсуждение результатов	188
Глава 5. Методический инструментарий для учебных занятий по анализу конфликтов и ведению переговоров	189
5.1. Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия	
5.1.1. Арбитраж	190
5.1.2. Давление (конфронтация)	192
5.1.3. Переговоры	194
5.1.4. Переговоры при помощи посредника	195
5.1.5. Консультирование	197
5.1.6. Представительство	199
5.1.7. Миротворчество (примирение сторон)	201
5.2. Эксперименты, игровые сюжеты и процедуры для изучения конфликтов и переговоров	
5.2.1. Эксперимент для изучения (обнаружения) противоречия самооценки	203
5.2.2. Эксперимент для изучения переговоров	204
5.2.3. Определение поля prima aста	206
5.2.4. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии	209
5.2.5. Игровая процедура "Поток"	214
5.2.6. Игровая процедура "Общий ресурс"	216
5.2.7. Игровая процедура "Конфликт понимания"	221
5.2.8. Игровая процедура "Экстериоризация внутреннего конфликта"	224
Приложение 1	227
Приложение 2	246

От автора

В действительности
если наше понимание
нынешнего состояния
психологии
приближается к
правильному, то
проблема человека -
это, в конечном счете,
исследование
конфликтов и
парадоксов.

Т. Питерс, Р. Уотерман

То, что конфликты занимают существенное место в нашей повседневной жизни, сегодня уже признано всеми. Являясь важнейшей детерминантой человеческой активности, они давно обратили на себя внимание психологов. Психологические традиции изучения этого сложнейшего и интереснейшего явления складывались в психоаналитической и социологической школах и включали в себя большой арсенал методов распознавания, описания и исследования.

Описательно-объяснительная психология, в течение длительного времени выполнявшая в основном констатирующие функции, имеет в своем активе интересные, достаточно современные методики, использование которых открывает исследователю важные стороны изучаемого явления.

Вместе с тем отношение к конфликтам за последние годы существенно изменилось. Западные психологи ведут огромную работу по психологическому

оснащению достаточно широкого круга людей, прежде всего педагогов и управленцев. Например, Австралия и США имеют сегодня несколько национальных центров по изучению конфликтов, а начиная с 1980 года - 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.

Существенное изменение отношения к конфликту характерно и для нашей действительности.

5

В 1990 году в Красноярске прошла первая в нашей стране научно-практическая конференция, посвященная непосредственно проблематике конфликта¹, а с 1991 года начал издаваться Бюллетень клуба конфликтологов.

С этого времени традиционными стали международные ежегодные конференции по разрешению конфликтов, которые проводятся в Санкт-Петербурге. Не удивительно, что здесь же впервые в нашей стране началась подготовка специалистов на базе специально созданного конфликтологического отделения университета. В Калужском институте социологии с 1994 года издается научно-практический журнал "Социальный конфликт", а в 2000 году в Казани состоялся первый в России конгресс конфликтологов. Один за другим 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 (см., например, Н.В. Гришина, 1993, 2000; Б.И. Хасан, 1995, 2001; А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 1996, 1999; А.В. Дмитриев, 2000; А. К. Зайцев, 2000 и др.). В 1999 году в Центре конфликтологии Российской Академии наук под редакцией Е.И. Степанова выходит монография "Конфликты в современной России. Проблемы анализа и регулирования"².

Теперь уже отечественная библиография по конфликтной тематике насчитывает не одну сотню изданий.

Однако, на наш взгляд, вслед за уже очевидно свершившейся сменой отношений, важно не только внести существенные изменения в интерпретации результатов, полученных с помощью уже существующих инструментальных средств и разработать новые методы. Следует пересмотреть всю идеологию психологической работы с конфликтом. От изучения конфликтов и действий по их разрешению можно сделать шаг к специальному искусственному проектированию и конструированию конфликтов для решения задач развития личности и группы.

Пытаясь внести свой посильный вклад в исследования и практику конфликтного конструирования, я хочу выразить признательность тем коллегам по профессиональному цеху и по совместным работам над разными социальными проектами, в которых нам посчастливилось сотрудничать и получать поддержку. Я благодарен прежде всего, тем

6

с кем мы вместе начинали в 80-х, когда в нашей стране еще не принято было говорить о конфликтах: Наталии Гришиной, Леониду Гозману, Сергею Братченко, Гершону Бреславу, Екатерине Дубовской, Александру Донцову. Я искренне признателен тем, кто критически рассматривал первые попытки сформулировать

конструктивный подход в психологии конфликта: Никите Глебовичу Алексееву, Александру Кронику, Евгению Головахе, Анатолию Добровичу, Якову Гинзбургу, Вадиму Петровскому, Борису Эльконину, Исааку Фрумину, Катерине Поливановой, Анатолию Каспржаку, Галине Цукерман, Виктору Слободчикову, Александру Асмолову, Петру Щедровицкому. Неоценима была поддержка Александра Лидерса и Британского совета в Москве в лице Елены Ленской и Анны Гениной. Я особенно обязан результатами работы Георгию Петровичу Щедровицкому и Василию Васильевичу Давыдову - первым, очень внимательным и критичным рецензентам. И, конечно же, нужно сказать самые теплые слова благодарности тем, кто, приняв эстафету конструктивного подхода, продолжает работу над конфликтной проблематикой, выступая сотрудниками-сотоварищами и выстраивая одновременно самостоятельную траекторию: Павлу Сергоманову, Елене Федоренко, Анне Дороховой.

¹ Конфликт в конструктивной психологии. Материалы научно-практической конференции. - Красноярск, 1990.

² Конфликты в современной России. Проблемы анализа и регулирования. / Под ред. Е.И. Степанова. Российская Академия наук. Институт конфликтологии. - М., 1999.

Предисловие

Человек победит! Человека?

Станислав Ежи Лец

Уже более полувека назад британским специалистом по организационной психологии Маргарет Фоллет была предпринята попытка коренным образом изменить отношение исследователей к конфликту. Она предложила посмотреть на конфликт как на явление, в котором есть и положительные функции [1]. Тем самым было обозначено приближение конца эпохи конфликтобоязни. В то же время, до начала девяностых годов эта традиция была господствующей.

Страх перед конфликтом, как и любой другой страх - плохой советчик. И если опираться на него как на главное основание исследований и практики конфликтования, то понятно, почему мы получили то, что получили. За много веков так называемого культурного бытия мы по-прежнему имеем в качестве самого убедительного аргумента в любом споре - демонстрацию или применение силы. Все искусство конфликтования по-прежнему сводится к умению победить противника. В этой связи Р. Акофф и Ф. Эмери замечают: "Любопытной чертой нашей цивилизации является то, что повышению нашей эффективности в конфликтах посвящено значительно больше исследований, чем сотрудничеству. Способность к эффективному поведению в конфликтах не подразумевает способности эффективно осуществлять сотрудничество. Такая неравномерность в распределении научных усилий и ресурсов порождает наше умение более успешно вести войну, чем вершить мирные дела" [2].

Понимание и обсуждение природы априорного страха перед конфликтом, который мы назвали **конфликтофобией** [4], - 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

8

не является новостью [3; 4]. Без сомнения, идея Маргарет Фоллет состояла в том, чтобы продвинуть исследователей и практикующих в области менеджмента психологов к новому взгляду на проблему конфликта не просто как феномена, но и того, что в нем воплощается.

Однако поворот произошел несколько в другую сторону: стала активно оформляться так называемая **конфликтология** как самостоятельная, преимущественно техническая дисциплина [5; 6; 7].

Не имея ничего против такой синтетической области знания (тем более что достаточно давно мы сами указывали на то, что понимание конфликта требует полипредметного подхода [8]), заметим, что движение пошло по пути технологизации самого процесса конфликтования. Большую популярность получили работы по переговорам и медиации [9]. Терапия конфликтных переживаний разделила пальму первенства с организационными формами взаимодействия конфликтующих сторон. Еще немного, и практическая психология конфликта теснейшим образом свяжется с процессуальным правом. И все было бы замечательно, если бы при этом четко удерживался путь технологического обеспечения содержательных преобразований. Но у меня есть опасения, что так же как право по большей части занято самообслуживанием, а не разрешением противоречий в правовой форме, так и конфликтологии уготована та же участь.

Конфликт - всего лишь форма, в которой мы можем явить себе противоречие для того, чтобы попробовать его разрешить.

При этом, конечно, важно не забывать, что форма должна быть так специально организована, чтобы сработать вполне определенным образом. Однако до сих пор форма часто принимается за саму сущность, и при этом надо заметить что мы пока еще не научились с ней (формой) обращаться, т.е. как раз организовывать и соответственно интерпретировать. Но, скорее всего, потому и не научились, что не различаем, где форма, а где то, что в ней представлено. Отсюда множество иллюзий. Самой распространенной из них является представление о возможности победы одного человека над другим. С этой иллюзией тесно связано самое стойкое заблуждение человека о том, что совершенствование орудийной оснащенности - синоним человеческого могущества. Или, иными словами, силен тот, кто вооружен. Поэтому отношение к конфликтам со времен М. Фоллет развивалось как преодоление страха перед

конфликтом через овладение техникой и завоевание ресурсов. Предполагалось, что оснащенность психотехническими приемами поведения в межличностных (межгрупповых и т.п.) конфликтах и есть путь овладения конфликтом, но не тем, что в нем представлено.

9

Это был необходимый период на пути преодоления конфликтобоязни. Действительно, важно попробовать всерьез заняться, буквально увлечься конфликтами, вместо того, чтобы их избегать. Если не имеешь карты, остается сесть в лодку и посмотреть, куда течет река. Однако есть ощущение, что этого увлечения уже с избытком. Весь мир самозабвенно на протяжении веков "играет" в войну с непреходящей надеждой на выигрыш.

Но здесь имеется в виду другое увлечение. Важно было попробовать положить конфликт на предметный столик, чтобы разглядеть не только его собственное устройство, но и то, что через него как через особый инструмент нам явлено.

Надо сказать, что не так-то просто ухватить именно эту *функцию конфликта - формально-инструментальную*. Противоречие очень тщательно спрятано в "упаковке" конфликта. А она, 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 в самых убедительных своих рассуждениях психоанализ указывает нам приемлемый путь [10]? И тема эта далеко не исчерпана.

В данном случае перед нами достаточно очевидная теперь амбивалентность, которая, будучи доведена до крайности, представляет прелюбопытнейший диапазон: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом до самозабвенного увлечения им (см., например все виды спортивных единоборств, детские игры в войну, детективный жанр, триллеры и т.п.).

Между этими крайностями лежит уже многими замеченная, но пока еще недостаточно отрефлексированная, относительно новая стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Этот путь обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конфликтную форму) разрешения. Отсюда вывод: переговоры только тогда плодотворны, когда они не являются замаскированной под временное согласие формой борьбы, а позволяют вскрыть с помощью их

участников те подлинные противоречия, которые привели к столкновению.

Подчеркну, что при выборе нового пути нисколько не умаляется необходимость ведения переговоров по известным правилам, а также

10

важность разработки технологий и техник посредничества и арбитража. Самое важное - в том, что обозначается как *конфликтная компетентность*, т.е. умение разобраться насколько точно в конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения можно сказать следующее: **всякий эффективный переговорный процесс - это совместная исследовательская работа его участников.**

Эта работа может и должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни.

Литература¹

1. *Follet M.* Dynamic Administration. London, 1942.
2. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. - М.: Советское радио, 1974. - С. 199.
3. *Filley A.* Resolution of conflict: Ethics good loser // Conflict and human interaction. - USA Congeal/Hunt publishing company, 1976 (перевод на русский язык см.: Бюллетень клуба конфликтологов. - 1991. - № 2).
4. *Хасан Б.И.* Парадоксы конфликтофобии // Философская и социологическая мысль. - 1990. - № 6.
5. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. - М.: Юнити, 1999.
6. *Дмитриев А.В.* Конфликтология. - М.: Гардарики, 2000.
7. Конфликтология / Под ред. А.С. Кармина. - СПб., 1999.
8. К разработке прикладной психологии конфликта // Методологические проблемы оснований науки. - Киев.: Наукова думка, 1986.
9. *Алешина Ю.Е.* Проблемы теории и практики медиации // Личность. Общение. Групповые процессы. Современные направления теоретических и прикладных исследований в зарубежной психологии: Сб. трудов АН СССР ИНИОН. - М., 1991.
10. *Фрейд З.* Почему война? // Психоанализ. Религия. Культура. Ренессанс. - М., 1992.

11

¹ Список литературы здесь и далее дается в порядке цитирования источников.

Методические рекомендации к проведению учебного курса "Конструктивная психология конфликта"¹

Глубину произведения можно имитировать темнотой стиля.

Станислав Ежи Лец

Учебный предмет "Конструктивная психология конфликта" может включать в себя следующие компоненты:

- небольшие вводные лекции;
- значительный объем литературы для самостоятельного чтения;
- тренинг, направленный на отработку практических навыков анализа конфликта, поведения в конфликте и навыков ведения переговоров.

Мы предлагаем использовать в нем известные преимущества малых учебных групп:

- динамические эффекты (групповая сплоченность, ценностно-ориентационное единство, идентификация с группой, групповое влияние);
- пространственную организацию - общее контактное поле - круг, прямой контакт студентов (face-to-face contact);
- работу в микрогруппах.

Это означает, что желательное количество студентов в группе - не более 12-18 человек. План и временная организация (регламент) занятий могут быть

построены, исходя из этих соображений,

Один из возможных вариантов общей логики занятий предложен ниже (см. Предлагаемая последовательность изучения курса). Здесь процесс обучения показан как определенная последовательность совместных действий преподавателя и студентов:

12

- представление и оформление интересов участников;
- обнаружение возможных противоречий;
- организация совместной деятельности по разрешению противоречий и использование ресурсов сторон для достижения желаемых результатов.

В этом варианте каждый шаг начинается с постановки общей задачи (совместного действия), которую необходимо решить. Совместное действие выстраивается так, что в результате его осуществления достигаются предварительно определенные результаты, которые фиксируются также совместно.

Предлагаемая последовательность изучения курса

1. Ожидания участников (в том числе и преподавателя).
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. Игровое имитационное занятие "Переговоры": обнаружение стереотипов конфронтации.
6. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Пробные переговоры.
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. Тренировка организации переговоров.
10. Введение представлений о посредничестве.
11. Тренировка подготовки посредника и посреднических действий в переговорном процессе.
12. Обсуждение результатов.

Представленная выше последовательность совместных действий преподавателя и студентов включает не только общую логику процесса обучения,

но и определенные организационно-содержательные характеристики каждого шага. В табл. 1 показано, в чем именно состоит совместное действие: основное содержание действий преподавателя

и действий студентов, а также результат каждого шага. Фиксация результатов каждого этапа является важной составляющей работы и относится к способам оценки и обратной связи о продвижении в работе.

Таблица 1 Методическая последовательность занятий

Название шага	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
1. Ожидания	Соотнесение ожиданий, знакомство	Оформление ожиданий	Оформление ожиданий	Сформулированные ожидания и цели
2. Понятийный аппарат и схемы описания конфликта	Лекции, семинары, освоение базовых единиц описания и понимания феномена и проблемы	Предъявление теоретического материала, организация дискуссий по проблематике	Изучение теоретических подходов, участие в дискуссиях, занятие позиций	Овладение языком описания и анализа конфликтов
3. Анализ случаев: 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
4. Семинарские занятия: особенности нового подхода к проблеме конфликта с использованием игровых процедур. Возможны вводные	Прояснение нормативных представлений о модели как о процессе	Сообщение о моделях	Прояснение представлений о моделях	Представление о трех базовых и четырех дополнительных моделях
	Обсуждение преимуществ и ограничений конструктивно-	Предъявление специфических характеристик конструктивно-	Оценки и позиционное самоопределение относительно	Расширение позиционного диапазона и представления о возможностях

игровые процедуры из ч. 3 курса	продуктивного подхода	продуктивного подхода	нового подхода, соотнесение с традицией	реализации конструктивных стратегий
5. Игра "Переговоры": обнаружение стереотипов конфронтации	Обнаружение стереотипов конфронтации	Организация игры и ее обсуждения	Игра и рефлексия	Оформление представлений о собственных стереотипах разрешения конфликта

Название шага	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
6. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров. Использование методического материала из ч. 3 курса	Различение представлений о процессах конфронтации и сотрудничества. Представление переговоров как технологии сотрудничества	Оформление признаков стереотипа конфронтации и противопоставление признакам сотрудничества. Введение представлений о технологии переговоров	Прояснение представлений, составление базы признаков о процессах конфронтации и сотрудничества. Уяснение представлений о технологии переговоров	Оформленные представления о технологии переговоров как процессе сотрудничества
	Проба технологически организованных переговоров	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологически организованных переговоров	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество
7. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой	Освоение формуляров подготовки	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение представлений о процессе подготовки	Оформление представлений о подготовке к переговорам
	Проба полного цикла переговорного процесса	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба технологически организованных переговоров	Опыт переговоров с установкой на сотрудничество, включая подготовку
8. Введение	Освоение схемы		Прояснение	

представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднения	анализа через затруднения в переговорах	Организация сообщения и обсуждения	схемы анализа через затруднение	Опыт применения схемы анализа
	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба схемы анализа	Опыт применения схемы анализа

Продолжение ➤

15

Таблица 1 (продолжение)

Название шага	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
9. Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров. Использование материалов ч. 3 курса	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
	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
10. Введение в посредничество Тренировка переговорного процесса с посредником	Освоение схемы посреднической деятельности	Предъявление аналогов - образцов допустимых и недопустимых	Построение критериев-признаков	Отличие посреднической функции от иных вспомогательных

На начальном этапе работы важно задать контекст практического применения знаний и опыта участников, приобретаемых на занятиях. Данный контекст важен как для самих занятий, так и вне их - в той практике, которая доступна изучающим:

- в производственных отношениях;
- в политике, хозяйстве;
- на улице;

- дома;
- в неформальной обстановке.

Это создает атмосферу, при которой знания и навыки, осваиваемые на занятиях, расцениваются участниками как общие для всех, универсальные [1]. В свою очередь, возникшая атмосфера - важное условие серьезного образовательного эффекта и перестройки социального поведения участников. Не менее 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.

16

Ожидания преподавателя обычно формулируются следующим образом.

1. Действительно заинтересованные в повышении своей компетентности участники обязательно изучат основные рекомендованные тексты по проблеме конфликта и представят свои эссе по каждому разделу теоретической части.
2. Каждый участник занятий будет иметь несколько кейсов, в которых представлен собственный опыт конфликтования, и таким образом внесет свой вклад в общий банк анализируемых случаев.
3. Каждый участник будет вести собственный портфель курса, в котором фиксируются основные достижения и отмечаются рефлексивные замечания о собственных дефицитах. Этот портфель должен быть доступен преподавателю, ведущему занятия.
4. Каждый участник в течение курса выступит в разных ролях и позициях в игровых и аналитических процедурах: сторона (участник) конфликтного взаимодействия, эксперт-аналитик, консультант, посредник, арбитр, конфликтный конструктор (оргтехник, игротехник).

Процесс обсуждения ожиданий на занятиях желательно строить как первую пробу переговоров, итогом которых будет явное или неявное соглашение о работе между преподавателем и студентами. Соглашение должно быть достигнуто по узловым моментам изучения курса:

- теме (как ее интерпретировать и понимать);
- программе (что нам предстоит), целям (чего мы хотим);
- интересам (на какие изменения мы рассчитываем при достижении определенных целей);
- расписанию, регламенту (когда мы будем заниматься и с какой интенсивностью);
- оцениванию (как будет оцениваться работа) и нормам (каким нормам мы будем следовать в работе).

При организации учебных занятий по данному предмету важно определить

основные условия работы.

1. Ранее уже отмечалось, что курс выстроен как практикум, предназначенный для:

- апробирования и последующей личной систематизации участниками навыков анализа конфликтных ситуаций;
- распознавания их разновидностей;

17

- освоения навыков ведения переговоров для разрешения противоречий;
- тренировки навыков проектирования и конструирования продуктивно ориентированных конфликтов для достижения эффектов развития.

2. Предполагается, что способ организации занятий соответствует их содержанию, т.е. тренер (ведущий) обязательно сам выступает в следующих позициях:

- как сторона в определенном продуктивно ориентированном конфликте;
- как консультант - аналитик;
- как организатор и ведущий переговоров с участниками практикума.

3. Другой аспект организации учебных занятий по данному предмету - это *место в учебном плане и графике*, которое он может занимать.

4. Следует отметить, что курс рассчитан на проведение в 8-м или 9-м семестре, т.е. предназначен для студентов, у которых появился опыт некоторой психологической или психолого-педагогической практики:

- проведения диагностических мероприятий в рамках решения образовательных, хозяйственных, управленческих или иных задач;
- организации тренинговых, коррекционных или консультационных работ.

Это может быть участие в социальных проектах и т.п. Чем более богат такого рода опыт студента, тем более эффективным будет курс.

9. При организации проведения занятий по данному предмету важно учитывать и то, *какая подготовка необходима студентам для освоения программы курса*.

В программе курса предполагается работа с описанием разных конфликтных ситуаций. Письменное оформление позволяет более жестко "схватывать"

структурные и динамические характеристики конфликта и тем самым производить более очевидный учебный эффект. Интерпретация ситуаций в модельных представлениях о конфликте составляет значительную часть курса, она является значимой при поиске варианта решения конфликта, при выработке соглашения в переговорах. Поэтому здесь предполагается опора на навыки студентов в описании и интерпретации межличностных отношений и индивидуальных,

18

внутренних переживаний. Для работы с конфликтами необходимо:

- уметь видеть ситуацию в целом;
- учитывать свое мнение и мнение другого участника (оппонента);
- удерживать как собственные основания и интересы, так и основания и интересы партнера по переговорам.

Таким образом, студенты, проходящие курс, должны иметь способность встать не просто на точку зрения другого, но удерживать в своем видении конфликтной ситуации видение другого. Здесь особую важность имеют осведомленность о рефлексии как таковой, знакомство с рефлексивными техниками. Обыденный опыт не позволяет проявить такой способности и, как правило, закрепляет эгоцентрическую позицию в конфликте.

Поскольку объединяющим всех участников практикума опытом является образовательный, и более всего студенты осведомлены о трудностях учения, важным материалом для занятий может оказаться школьная и вузовская действительность. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что школа имеет множество характеристик, фактически отражающих общественное и государственное устройство.

При обсуждении конфликтных ситуаций в образовании важно понимать школу "изнутри", т.е. иметь опыт участия в жизни школы. С другой стороны - важно понимать школу как организацию со специфической культурой, т.е. иметь опыт рефлексии школьной жизни. В этом отношении нам кажется важным видение студентами "скрытых реальностей школьной жизни" [2], тех формальных и неформальных норм поведения и отношений членов школьного сообщества, отдельных групп и группировок, которые определяют процессы принятия решений, школьную коммуникацию, общую атмосферу. Это обстоятельство является важным, поскольку образует контекст и обеспечивает корректность поведения психолога с техническими навыками разрешения конфликтов и ведения переговоров.

Литература

1. Ведение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова,

Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. - М.: Смысл, 1996.

2. Фрумин И.Д. Тайны школы. - Красноярск, 1998.

¹ Эта часть пособия подготовлена совместно с П.А. Сергомановым.

12 :: 13 :: 14 :: 15 :: 16 :: 17 :: 18 :: 19 :: Содержание

Глава 1

Представление о конфликте и его месте в системе человеческих отношений

1.1. Определение конфликтной компетентности

Мы любим, чтобы наш
внутренний голос
доносился до нас извне.

Станислав Ежи Лец

В течение последних лет складывается опыт проведения курсов по конфликтной компетентности для педагогов и психологов школ и вузов, управленцев различных уровней, а также для подростков и молодежи. Основными задачами такой учебы являются:

- а) преодоление стереотипии негативного отношения к конфликту (преодоление страха перед конфликтом);
- б) формирование основных навыков анализа конфликтных ситуаций;
- в) формирование навыков организации и проведения переговоров для разрешения конфликтов;
- г) освоение участниками конструктивной позиции с соответствующими пробами себя как конфликтных конструкторов.

Одна из особенностей таких программ состоит в том, что здесь не столько предоставляют участникам некоторые методы работы с феноменами конфликтов, сколько помогают личностному и профессиональному развитию. В основе такого подхода к обучению лежит допущение о том, что в области разрешения конфликтов важно не только многое знать и понимать, но и очевидно

уметь.

Главные трудности и особый интерес из всех вышеперечисленных категорий участников представляет работа именно со взрослыми, социально, а иногда и профессионально достаточно компетентными людьми. Здесь важно учитывать тот факт, что за каждым человеком стоит очень богатый личный опыт участия в различных конфликтах и соответствующих переживаний. Этот опыт сформировал определенное

20

отношение-установку, которая в абсолютном большинстве случаев негативна.

Тот факт, что участники программ и слушатели курсов изъявляют желание пройти такого рода подготовку, вовсе не свидетельствует о действительной готовности к самоизменениям, и уж тем более к отказу от ряда устойчивых и, казалось бы, вполне очевидных стереотипов деятельности. Это в равной степени можно отнести и к разным возрастным группам: от подростков до вполне зрелых людей; а также и к сферам человеческой деятельности и межличностных и межгрупповых отношений. Более того, и в области самоотношения чаще всего обнаруживается очень стойкое нежелание искать подлинное согласие с самим собой, поскольку действительный поиск такого согласия - это весьма серьезная работа. Джон Кеннет Гэлбрайт остроумно заметил: "Столкнувшись с необходимостью сделать выбор между изменением своего мнения и возможностью доказать, что делать этого нет необходимости, почти все выберут последнее".

1. Естественно, что в такой работе возникают вопросы.
2. Насколько мощно укоренена традиция силового преодоления препятствий?
3. Не фатален ли уже этот стереотип для людей и уж тем более для взрослого, профессионально сформировавшегося человека?
4. Возможно ли, не нарушив общих профессионально важных установок, преодолеть один из самых древних стереотипов социального поведения?

Одна из основных задач данного пособия - **обосновать новый подход к пониманию конфликта**. Именно поэтому в этой части важно обратить внимание на такие факты.

1. Мы уже отмечали, что в последнее время конфликтная проблематика вошла в состав изучаемой во многих отраслях профессиональной подготовки, и более всего в управлении и педагогическом образовании, а курсы конфликтологии становятся такими же модными, как и психотерапевтические [1; 2; 3]. Однако большинство авторов, посвящающих свои работы этой проблеме, уделяют главное внимание исключительно межличностным отношениям, возникающим уже собственно в конфликте или непосредственно перед ним, но не затрагивают при этом центральных характеристик самих этих процессов.

2. Тенденция последнего времени проявляется в том, что уже почти не заметно авторов, которые бы продолжали прямо пугать

21

людей конфликтами, как это было еще совсем недавно. Трудно сомневаться в том, что любой человек, который пытается позиционировать в области социальных изменений, способствовать процессам развития, *всегда* является как минимум неременным участником особого конфликтного процесса, а в удачных случаях - и конструктором, и организатором конфликтов.

3. Если мы всерьез признаем противоречивый характер процессов развития, то следует всерьез обсуждать именно *конфликтную компетентность* как базовую характеристику эффективной образовательной/управленческой (продуктивно-коммуникативной) деятельности.

4. Противоречивый характер деятельности, нацеленной на развитие, обусловлен целым "букетом" противостоящих интересов, требующих согласования:

- это и разнопозиционная (разно-опытная) событийность;
- и отношения в связи с оцениванием-самооцениванием;
- и противостояние индивидуального и коллективного;
- а также традиции и инновации (воспроизводства и развития) и т.п.

Разумеется, такая богатая противоречивость порождает множество конфликтов, разрешение которых и составляет собственно образовательный процесс, т.е. процесс развития, требующий неременной конструктивной позиции. Но в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет, будет зависеть от того, насколько позиционирующий субъект оснащен способами работы с конфликтом, т.е. от его *конфликтной компетентности*.

При этом мы должны, прежде всего, делать следующие различия.

1. Такое воплощение в конкретных ситуациях этих противоречий, которое можно условно назвать *естественными конфликтами*, т.е. случающимися независимо от нас.
2. Наряду с ними мы можем *специально конструировать такие конфликты*, в которых удерживаются противоречия для их продуктивного разрешения и, таким образом, достижения планируемых результатов и проектируемых эффектов (искусственные конфликты).

Замечание о компетентности. Общее представление о компетентности (для того, чтобы затем предметно говорить о конфликтной компетентности) в профессиональных обсуждениях последнего времени прямо связывают с эффективностью деятельности (Томас Ф. Гилберт, 1978;

Дж. Равен, 2002 и др.). Во множестве отечественных источников до сих пор встречается путаница в различениях терминов "компетенция" и "компетентность". Это обычное следствие "творческого" преобразования заимствованного из английского языка слова *competence*. В свою очередь этот термин происходит от латинского *competentis*, что означало "принадлежность по праву", т.е. круг вопросов, в котором данное лицо обладает опытом, познаниями, позволяющими судить о чем-либо. В таком понимании русскоязычная историко-правовая интерпретация позволяла определить компетенцию как собственно область, в которой надлежит разбираться, и как то, что имеет определенные границы, а компетентность - как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции.

Теперь определимся, что, в самом общем виде, будем называть конфликтами.

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

Отсюда следует, что для конфликтной компетентности существуют два уровня:

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

Что входит в содержание конфликтной компетентности?

Полагая, что конфликтная компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в гуманитарных областях деятельности, будем рассматривать ее как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. На основании этого в самом общем виде можно определить *конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.*

При проведении занятий по повышению конфликтной компетентности необходимо опираться на несколько главных положений.

1. В современной конфликтологии признано, что переговоры являются одной из наиболее эффективных форм разрешения противоречий. Переговоры как

распространенная жизненная реальность создают необходимость и важнейший контекст кооперации и сотрудничества. Содержание кооперации, задаваемой противоречиями ролей и позиций типа ребенок-взрослый, ученик-учитель, руководитель-подчиненный, учитель-родитель, мужчина-женщина, продавец-покупатель и т.п., может стать реальной основой для сообществ, ориентированных на высокое качество жизни.

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

Вопросы для размышления

1. Каковы основные признаки нового отношения к конфликтам?
2. Что означает конфликтная компетентность в этом новом 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.: Российское педагогическое агентство, 1995
2. *Иванова Е.Н.* Эффективное общение и конфликты. - Рига - М.: Педагогический центр "Эксперимент", 1997.
3. *Лукашенко О.П., Щуркова Н.Е.* Конфликтологический этюд для учителя. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

1.2. 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 феномена конфликта как относительно самостоятельной проблемы, то необходимо, по-видимому, начинать с работы Георга Зиммеля "Конфликт современной культуры" [1]. Разумеется, и до нее были серьезные работы, так или иначе посвященные конфликту [2; 3], но в книге Г. Зиммеля впервые предпринята попытка рассмотреть конфликт как системное и необходимое явление культуры в целом, а не как предмет отдельного научного знания.

Как только жизнь возвысилась над чисто животным состоянием до некоторой духовности, а дух, в свою очередь, поднялся до состояния культуры, в ней обнаружился внутренний конфликт, нарастание и разрешение которого есть путь обновления всей культуры.

Скрытый смысл упомянутой эволюции заключается в том, что жизненная стихия, беспокойная в своем вечном движении, ведет постоянную борьбу с продуктами собственной деятельности, отверделыми ее остатками, противящимися ее напору. Но так как ее внешнее бытие может осуществиться лишь в определенных формах, то весь этот процесс представляется нашему сознанию как процесс зримого вытеснения старых форм новыми. Непрерывная изменчивость содержания отдельных культурных явлений и даже целых культурных стилей есть осязаемый результат бесконечной плодovitости жизни, но одновременно и манифестация того противоречия, в каком неизменно находится вечное становление с объективной значимостью и самоутверждением форм. Жизнь движется от смерти к бытию и от бытия к смерти.

Г. Зиммель

Следующий заметный шаг - работы З. Фрейда и его школы. Это была попытка положить конфликт как основание - генератор психического вообще. Тем самым создавалась традиция, согласно которой конфликт между инстанциями личности утверждался в статусе источника активности, а его качества - как характеристики индивидуальной жизни в ее общем и частном генезе.

Психоаналитический конфликт - это противоположность противоречивых требований внутри субъекта. Конфликт может быть явным

(например, конфликт между желанием и нравственным требованием или между двумя противоречивыми требованиями) или же скрытым. В последнем случае конфликт искаженно выражается в явном конфликте, прежде всего в симптомах, нарушениях поведения, в трудностях характера и пр. Психоанализ считает конфликт основой человеческого существа, причем в различных

смыслах: это конфликт между желанием и защитой, конфликт между различными системами или инстанциями, наконец, Эдипов конфликт, при котором происходит не только взаимное столкновение желаний, но также и их столкновение с запретом.

Ж. Лаплани, Ж.-Б. Панталис

Дальнейшие подходы более всего эксплуатировали понятие межличностного, межгруппового (имея в виду, в том числе, и большие группы) конфликта как социального феномена [5; 6].

Социальный конфликт можно определить по-разному. В целях нашего исследования условимся считать, что социальный конфликт - это борьба за ценности и притязания на статус, власть и ресурсы, в ходе которой оппоненты нейтрализуют, наносят ущерб или устраняют своих соперников. Это рабочее определение представляет собой лишь отправную точку исследования.

Нас интересуют скорее функции, а не дисфункции социального конфликта, то есть те его последствия, которые служат усилению, а не ослаблению адаптации и приспособляемости конкретных социальных отношений или групп. Социальный конфликт отнюдь не представляет собой только "негативный" фактор, ведущий к разрыву и распаду, он может выполнять ряд определяющих функций в группах и межличностных отношениях.

Л. Козер

Наряду с социологическими и психологическими определениями следует специально отметить группу представлений с позиции формальной логики или теории игр. В этом подходе конфликт выглядит как метаявление, абсолютно связанное с максимизацией выигрыша, минимизацией проигрыша в условиях равно значимых альтернатив [7; 8].

Заметив, что его эффективность страдает от поведения другого лица или что его собственное поведение уменьшает эффективность другого лица, индивид может либо удалиться из данного конфликтного окружения, либо, оставаясь в нем, изменить свое поведение. Если он ограничивается поиском способов действий, минимизирующих нежелательные для него последствия поведения другого лица, то принято называть такой подход теоретико-игровым и говорить, что индивид ищет решения конфликта.

26

В этих случаях игра используется как представление или модель конфликтной ситуации.

Р. Акофф, Ф. Эмери

Современный интерес к проблематике конфликта настолько велик, что попытка хотя бы приблизительно изложить имеющиеся в литературе определения заняла бы слишком много места, поэтому тем, кто специально интересуется всем многообразием подходов и дефиниций, мы рекомендуем обратиться к библиографии, представленной как завершающий раздел данного пособия.

Вместе с тем, все эти подходы, несмотря на их разнопредметные основания и, отсюда, существенно различающиеся языки описания, роднит достаточно ясно

выраженное представление о конфликте:

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

Не будет преувеличением заметить, что, несмотря на многочисленные исследования зарубежных авторов и множественные описания конфликта, все еще ничтожно мало успехов в разрешении противоречий как внутриличностного плана, так и разного масштаба социальных.

Понимая важность адекватного описания явления, при всем множестве попыток, отметим, что практически все исследователи обращают внимание на внешнюю - феноменальную и внутреннюю - неявную стороны конфликта; на его типологические характеристики, связанные с масштабом столкновения, особенностями участвующих сторон и их интересами; на динамические характеристики.

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

Отсюда - уточнение данного нами ранее в самом общем виде рабочего определения **"Конфликт - это такая специальная организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания**

27

ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия".

Вопросы для размышления

1. Что имеют в виду, когда говорят: "Это конфликт"?
2. Какие смыслы вкладывают в содержание понятия "конфликт"?
3. В каких отношениях находятся такие понятия, как "противоречие" и "конфликт"?
4. Можно ли представить себе разрешение конфликта без разрешения противоречия?

Литература

1. *Зиммель Г.* Конфликт современной культуры. Избранное. Т. 1. Философия культуры. - М.: Юристъ, 1996.
2. *Клаузевиц К.* О войне. - М.: Госвоениздат, 1934.
3. *Гегель Г.* Эстетика. Т. 1. - М.: Искусство, 1968.
4. *Лапланди Ж., Панталис Ж.-Б.* Словарь по психоанализу. Высшая школа. - М., 1996.
5. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000.
6. *Козер Л.* Функции социального конфликта. - М.: Идея-пресс, 2000.
7. *Rapoport A.* Conflict in Make Made environment. - Baltimore, 1974.
8. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. - М.: Советское радио, 1974.

1.3. Конфликт в контексте традиционных психологических теорий

1.3.1. Психоаналитическая традиция

Человек двоится,
троится -
Только б не быть
одному.
Но лишь удваивает,
утраивает
Свое одиночество.

Станислав Ежи Лец

Психоанализ, особенно в его классическом варианте, - не только блестящая теоретическая спекуляция, но и совершенно очевидный инструмент прикладной психологии. З. Фрейд, по сути, первым описал конфликт не только в целях понимания некоторого психического феномена, 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 конфликта:

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. <...> ...стремление "Я" отделаться от мучительного воспоминания наблюдается вполне закономерно.

З. Фрейд

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 [2]. Если сравнивать психотехнические работы этой школы, можно заметить, что основание, то есть 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 школе. У З. Фрейда - это либидо против цензуры, у А. Адлера - это стремление к власти против чувства неполноценности, у Г. Юнга - это архетипическое против ситуативного и т.д. Если это наблюдение верно, то вся психоаналитическая традиция

в трактовке собственно конфликта фактически безразлична к стоящему за ним противоречию.

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.

3. Фрейд

О каком конфликте идет речь? Разве о том, в котором победило бессознательное? В данном случае нет. Тот уже разрешился в пользу бессознательного. Здесь 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 неважно, 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, то оно настолько беднеет в отношении энергии, которой может располагать, что вынуждено свои усилия ограничить.

3. Фрейд

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, пользуясь описаниями З. Фрейда, можно распознать противоречие трех тенденций: сохранения энергии, напряжения и канализации энергии и разрядки. Соответственно этому и противоречие в 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 и различаются, взаимно ограничиваются.

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

Конфликты с разным содержанием оказываются возрастно-закономерными и обобщаются в ключевые противоречия возраста. Знаменательно, что сама психотехника психоанализа более чем за сто лет практически не меняется и не зависит от теоретических рассуждений ни у З. Фрейда (в переходе от либидозных потребностей к агрессии) [1], ни у К. Юнга (в противопоставлении природного существа духу-архетипу) [4], ни у А. Адлера (в идее компенсаторного движения как величайшего смысла жизни и творческой силы) [5]. Такую же картину можно наблюдать и у неофрейдистов: К. Хорни, Г. Салливена, Э. Фромма [6; 7]. Очень точно по этому поводу заметил Л.С. Выготский, анализируя 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 снотолкувателя 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.

Л.С. Выготский

Означает ли это, что собственно техника психоанализа и его теория (или теории) представляют собой не органическое 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, 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.

Ссылаясь на Дж. Клайна, 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 [9].

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 сего времени не утихают споры. Современное состояние психоанализа свидетельствует, что от былой сосредоточенности на психологических проявлениях сексуальности, агрессии, компенсации он все более обращается к рассмотрению множества других мотиваций, превращаясь постепенно 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, а отсюда - конфликт рассматривается как состояние не случайное, а 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 (в психоанализе это - ядро) - неизбежно (!) и безотносительно воли 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*¹, что кончается состоянием "будь я проклят" [2, с. 21].

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-гомункулулы, 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, всегда выступает на стороне "Я", мобилизуя третьего участника.

Отсюда - важнейшие методологические положения, которые, по-видимому, незаметно перекочевали 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 уже с разрешившимся реально в пользу бессознательного конфликтом и должно оказать помощь переживающему поражение "Я", то есть устранить негативные последствия конфликта.

Простота схемы очень симпатична и притягательна, так как, копируя феноменологию весьма распространенных ситуаций, вполне доступна обыденному сознанию. Отсюда возможно приписывание пациенту

33

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 для психотехника, строго говоря, неважно, из-за чего возник первый конфликт, какое противоречие лежало в его основе, он должен организовать снятие напряжения 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 не линейного, не одноплоскостного рассмотрения конфликта с неоднозначно заданными сторонами.

Если, при всем уважении к огромному теоретическому и прикладному багажу этой научной школы, критически рассматривать ее представления о конфликте и соответствующем оснащении психолога-профессионала, представляется важным 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?

Вопросы для размышления

1. Какими функциями наделен конфликт в классических психоаналитических работах и работах других школ? В чем принципиальная разница?
2. Почему именно указанные 3. 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 как жестко противопоставленные друг другу в понимании конфликта?

Литература

1. *Фрейд З.* Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989.
2. *Гринсон Р.Р.* Техника и практика психоанализа. - Воронеж, 1994.

34

3. *Фрейд З.* Методика и техника психоанализа. - М., 1923.
4. *Юнг К.* Тэвистокские лекции. Аналитическая психология: ее теория и практика. - Киев: СИНТО, 1995.
5. *Сидоренко Е.В.* Экспериментальная групповая психология. Комплекс "неполноценности" и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. - СПб., 1993.
6. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. - М.: МГУ, 1979.
7. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994.
8. *Выготский Л.С.* Психология искусства. - М.: Педагогика, 1982.
9. *Wallerstein B.S.* Psychoanalysis as a Science // Psychological Issues. - 1976, Vol. 9. - № 4.

35

¹ Курсив автора. - Б. Х.

1.3.2. 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 эмпирически выделить то, что впоследствии в теории приобрело значение двух ключевых процессов интеллектуального развития - ассимиляции и аккомодации - с одной стороны, и демонстрировало процессы уравнивания с другой. 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 мы должны представлять себе формы совместности, которые обеспечивают сопряжение деятельности, ведущее к новообразованиям. Представления о конфликте являются звеном, интегрирующим предметно-дидактические, педагогические и собственно психологические знания в проектировании и реализации образовательной практики. Эти представления являются

35

не просто тем, что "нужно учитывать" (как, например, возрастные закономерности у Ж. Пиаже), но 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 же методика - систематическое клиническое наблюдение и классификация клинического материала.

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 научной 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. как такое эмпирическое состояние 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.

Ж. Пиаже

Эта ситуация является для Пиаже диагностической во всех экспериментах на сохранение, а также в экспериментах на понимание противоречий [2].

36

Конфликт как диагностический и формирующий прием. В исследовании детских способностей к децентрации и сохранению в дошкольном возрасте, выполненном Лорандо, 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 жидкости¹.

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 одновременно эти 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.

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)" [3, 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)".

Ж. Пиаже

Это преодоление достигается путем интериоризации другой точки зрения на тот же предмет. Эту же мысль можно 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. И поэтому Пиаже полагает формальные (пропозициональные) операции конечной

38

формой развития мышления, а коллективные логические нормы высшей формой правил мышления.

... 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.

Ж. Пиаже

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

Организация живого мышления для Пиаже соотносится с законами возможной композиции действий. Могут ли они сосуществовать друг с другом в одном месте? И 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" [3, с. 85].

В классификации способов построения спонтанной детской совместности

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.

Приведем схемы самых простых разговоров.

Схема 1

Высказывание ребенка А.

Высказывание ребенка В, приспособленное к высказыванию А.

Высказывание А, приспособленное к высказыванию В.

39

Схема 2

Высказывание А.

Высказывание В, приспособленное к этому высказыванию А.

Высказывание С, приспособленное к высказыванию А или к высказыванию В [там же, с. 49-50].

Здесь необходимо отметить, что Пиаже указывает, с одной стороны, на трансформацию высказываний (приспособление к высказыванию), а с другой стороны - самой формы взаимодействия, от коллективного монолога к настоящему спору (столкновению мотивированных утверждений [там же, с. 50]). Там 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 одновременно, 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 [4], развивающей концепцию 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: как диагностическая ситуация, как диагностический и формирующий прием и как механизм развития. В отличие от 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 центрициями, требующими для

40

его разрешения разработки систем, способных координировать различные центриции.

...Детерминирующий фактор развития в социальном взаимодействии, который возникает как противоречие противостоящих центриции, конфронтация между субъектом и утверждениями или действиями других лиц. Разрешение конфликта предполагает создание систем, способных к их координации.

...Ситуация будет конфликтной... если различие центриции и характер задачи коллективной ситуации требуют от него (индивида) перестройки действующих координации. В этой функции конфликт является "катализатором", т.е. необходимым условием развития.

А.-Н. Перре-Клермон

В серии экспериментов на образование понятия сохранения А.-Н. Перре-Клермон в претестах и посттестах использует конфликт как диагностическую ситуацию, противопоставляя испытуемым аргументы, опровергающие их точку зрения на результаты опытов с переливанием сиропа, измерением длины линейных объектов, сохранением числа, сохранением формы объекта [4, с. 63-68, 94-101, 143-150], и как противостояние точек зрения испытуемых разного уровня ("сохраняющих", "не сохраняющих" и "промежуточных") в качестве формирующего и диагностического приема. В формирующем воздействии экспериментатор добивался того, чтобы дети противопоставляли и аргументировали свои точки зрения (центриции) друг другу.

Таким образом, можно повторить вывод, сделанный из анализа работ Пиаже, и утверждать, 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.

Резюмируя анализ понятия конфликта и понимание его функций в генетической психологии, можно сделать приведенные ниже выводы.

1. Конфликт понимается двойственно - и как естественный, имманентный природе интеллекта механизм, и как специально и технически создаваемое

2. Продуктивность конфликта для развития интеллектуальных структур не вызывает сомнений, т.е. исследуется продуктивная сторона конфликтного взаимодействия.
3. "Локализация" (или место) конфликта определены и как внутренние, и как внешние; эти две формы находятся в отношении генетического следования одна за другой.
4. Феноменально конфликт представлен как последовательность столкновения интеллектуальных действий, построенных на базе тех или иных интеллектуальных центраций.
5. Урегулирование конфликта происходит за счет образования новых интеллектуальных структур, включающих в себя предыдущие как свою часть, т.е. за счет развития интеллекта.

Литература

1. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Логика и психология. - М.: Просвещение, 1969.
2. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.
3. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2001.
4. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. - М.: Педагогика, 1991.

¹ Курсив и нумерация фрагментов автора. - Б. Х.

1.3.3. 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, несомненно, 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 обозначить три смысла, в которых употребляется термин "конфликт" в культурно-исторической концепции:

- 1) конфликт как диагностическая ситуация;
- 2) конфликт как диагностический и формирующий прием;

42

- 3) конфликт как механизм развития.

Однако, вспоминая 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, здесь целесообразно предпринять 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 выглядят достаточно успешными, "удерживая" связь основных потребностей и мотивов и того материала, на который направлено действие. Но как только такого рода соответствие исчезает в ситуациях, мы немедленно обнаруживаем детские конфликты, для разрешения которых чаще всего применяются специфически детские способы. Так, например, столкновение возникших мотивационных тенденций, не реализуемых немедленно, 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

Рассматривая периодизацию детского развития, Л.С. Выготский выделяет *критические* и *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;
- посткритическая.

Кульминация кризиса приходится на критическую фазу. К.Н. Поливанова выделяет два этапа в критической фазе, первый из которых - *мифологизация представлений*, при которой форма искомой взрослости для ребенка содержательна сама по себе.

43

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, с другой стороны, обнаруживается и собственная недостаточность самого 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

Согласно К.Н. Поливановой, конфликт появляется на 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 ясно указывается 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, прямо отмечает, 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" [3, с. 201-204]. Разрешение этого конфликта является, по мысли Л.С. Выготского, тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками. Таким образом, *процесс учения-обучения оказывается конфликтогенным* в силу того, что обе формы арифметики (как противоречивые способы действий) претендуют на однозначное, в плане выбора и осуществления, действие ребенка - "Он (конфликт) создает коллизию между прежней линией развития и той, которая начинается при усвоении школьных знаков" [там же].

44

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

Сама попытка "направить процессы внимания по другой линии", т.е. преодолеть наличные, данные ребенку, имеющиеся у него способы организации внимания в ситуации требования произвольного внимания (эксперимент А.Н. Леонтьева [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, самая сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение [3, с. 136]. Здесь же он обращает внимание на то, 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 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 местам способов деятельности. Например, из "места" игры в "место" учебной работы или в тетради: из "места" подготовки, пробы, тренировки в "место" исполнения на оценку.

45

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явленность содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие [7, с. 129]. Субъект приходит в соприкосновение с предметом, "наталкивается" на его сопротивление и познает, таким образом, его свойства. [4, с. 178,181].

Ситуация учения-обучения, таким образом, 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.

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

Конфликт как диагностическая ситуация. Мы хотели бы здесь само понятие "диагностическая" в рамках рассматриваемого подхода представить в несколько ином контексте. В отличие от привычного в психологии понятия, применяемого для обозначения обнаружения 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 видна 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.

Л.С. Выготский

Д.Б. Эльконин, указывает, что при попытках ребенка включить операцию с предметом в даваемый взрослым образец, для 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 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.

Д.Б. Эльконин

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 для решения задач развития.
3. Предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв (пустота) в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения.
4. Природа конфликта позитивна, т.е. конфликт 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.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и психическое развитие дошкольника // Вопросы психологии. - 1964. - № 3.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 3.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4.
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1986. - Т. 1.
5. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов развития // Вопросы психологии. - 1994. - № 1.
6. *Хасан Б.И.* Конфликт и его разрешение - условие реального самоопределения // Проблемы самоопределения молодежи.: Сб. тезисов научных сообщений. - Красноярск, 1987.
7. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.
8. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. - М.: Интерпракс, 1994.
9. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические произведения. - М.: Педагогика, 1989.

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.

1.3.4. Конфликт в гуманистической психологии

Термометр показывает температуру помимо своей воли. А что было бы, если бы ему еще и хотелось?

Станислав Ежи Лец

Одной из принципиальных критических позиций, которую гуманистическая психология, провозглашая себя "третьей силой", занимала по отношению к психоанализу и бихевиоризму, была критика преувеличенного внимания к деструктивным факторам в жизни человека, таким как конфликты, страх, агрессия [1]. В своих основных постулатах эта "третья сила" как будто бы обещала не заниматься вплотную этими

48

явлениями, полагая, что они достаточно и даже слишком разработаны в известных подходах. В своей речи на 1-м съезде гуманистической психологии Абрахам Маслоу заявил, что психоанализ описал психику человека с ее больной стороны, и дописать ее со стороны здоровой составляет задачу гуманистической психологии [2]. Именно то обстоятельство, что ни один представитель "третьей силы" никогда не отвергал предыдущих достижений психологии, а всякий раз стремился на них опереться и развернуть следующий шаг, обуславливает и специальное внимание к тем ключевым противоречиям, которые *можно разрешать иначе*, чем в традициях психоанализа и поведенческой психологии.

Наряду с новым образом человека мы можем говорить также и о новом образе цивилизации. Интересы индивида и цивилизации до сих пор неизменно рассматривались как взаимоисключающие. Что хорошо для индивида, то плохо для цивилизации. Имеется в виду, что если он будет эгоистичным, позволит себе делать то, что ему хочется, и не будет сдерживать свои порывы, общество развалится. Это вытекало из фрейдистской концепции. Сегодня в нашем распоряжении имеется новая, гораздо более перспективная концепция здорового общества. Сегодня в нашем распоряжении имеются средства, которые позволяют сравнивать различные общества и давать им оценку. Одно общество может быть лучше другого, т.е. быть более здоровым, располагать более высоким "развивающим потенциалом". Можно сказать, что ценность общества или его функционирования определяется тем, насколько полно люди, живущие в этом обществе, реализуют свои потенциальные возможности.

А. Маслоу

Итак, данное направление в психологии констатирует не отсутствие противоречий и, соответственно, конфликтов, а иной взгляд, как на само противоречие, так и на ресурсы разрешения.

Фактически новый взгляд на противоречия человеческой жизни и

конфликты, в которых эти противоречия реализуются, состоит в том, что основное внимание уделяется именно ресурсам самого человека и общества.

Обращаясь к проекту "психологии здоровья", Абрахам Маслоу совсем не предлагает игнорировать или даже как-нибудь по иному описать конфликты и сопутствующие им человеческие переживания, но он настойчиво обращает внимание на самостоятельность в интерпретации своих возможностей и ограничений, полагая, что "...индивид вполне способен сам дать толчок своему развитию..." [3]. Более того, один из основателей гуманистической и трансперсональной психологии

49

прямо утверждал, что конфликты не могут рассматриваться как симптоматика так называемого "заболевания личности". Они в равной мере присущи и больным (в контексте Маслоу), и здоровым личностям, и весь вопрос лишь в том, какими ресурсами располагает человек для их разрешения.

Что именно понимается под "личностными проблемами", несомненно, зависит от того, кто высказывает свое мнение по этому вопросу. Рабовладелец? Диктатор? Отец-тиран? Супруг, который хочет, чтобы его жена оставалась ребенком? Мне представляется ясным, что личностные проблемы могут иногда представлять собой громкий протест против разрушения психики данного человека, его истинной внутренней природы. Болезнью следует считать несопротивление этому злу.

А. Маслоу

Задав первоначально психотерапевтический контекст рассуждению о функциях противоречий, составляющих основания личностных проблем, переживаемых как актуальные конфликты, А. Маслоу, в конечном счете, раздвигает границы рассмотрения далеко за психотерапевтическую ситуацию в целом к психологии личности и ее развитию.

Следует также поднять вопрос о приемлемых печалях и страданиях, об их необходимости. Возможны ли развитие и самоактуализация без каких бы то ни было страданий и печалей, без тоски и смятения? Если вышеперечисленные ощущения в какой-то мере необходимы и неизбежны, то в какой? Если страдание и печаль иногда необходимы для развития личности, то мы должны научиться не вступать с ними в борьбу автоматически, словно они всегда несут с собой только зло. Иногда они могут нести с собой добро, и с этой точки зрения являются вполне приемлемыми. Если мы не будем давать человеку пройти через боль или будем всячески оберегать его от страданий, то это может вылиться в своеобразную избалованность, за которой стоит наше неуважение к его целостности, внутренней природе и дальнейшему развитию индивидуальности.

А. Маслоу

Абрахам Маслоу допускает конфликт как возможный позитивный фактор, который "иногда" может быть полезным и поэтому не может быть игнорирован, следовательно механизм развития не связывается им с преодолением каких-либо сопротивлений и появление нового уровня потребностей и соответствующая мотивация появляются в результате исчерпания предыдущей группы

Несколько иная практика, а затем и теоретические положения представлены другой значительной фигурой гуманистического направления - Карлом Роджерсом.

Для него необходимым условием "выхода к конгруэнтности" (к соответствию между коммуникацией, опытом и пониманием) является прорыв через преграду сопротивления, непонимания, эгоистичности. Несоответствие проявляется, по К. Роджерсу, в несовпадениях между осознанием, опытом и коммуникацией. Например, люди проявляют несоответствие, когда они сердятся (это выглядит как сжатие кулаков, повышение голоса, употребление агрессивных выражений) и даже под давлением настаивают на каком-то своем тезисе, противоположном утверждениям других людей или другого человека. Несоответствием считается также сообщение о том, что человек чудесно проводит время, а на самом деле ему скучно и он чувствует себя одиноким.

...Суть личностного развития состоит в достижении принципиального соответствия между феноменальным полем опыта и концептуальной структурой самости, что обеспечивает освобождение от чувства тревоги, от реальной и потенциальной внутренней напряженности. В результате формируется индивидуализированная система ценностей, во многом совпадающая с ценностной системой каждого представителя человеческого рода, обладающего надлежащей психологической регуляцией.

К. Роджерс

Феноменальное описание несоответствия очень сильно напоминает конфликт в его описаниях других авторов. Вместе с тем К. Роджерс различает конфликты, которые считаются нормальными и здоровыми явлениями и такую ситуацию, когда эти нормальные и здоровые явления не осознаются. Вот такую "слепоту" он и определяет как несоответствие, называя его проявления *подавлением* или *отрицанием*. Но любое несоответствие обязательно должно разрешаться. Неспособность к разрешению связывается в этом подходе прежде всего с неосознаваемостью. В свою очередь, и состояние неосознанности собственных несоответствий К. Роджерс считает явлением естественным, декларируя одновременно и возможность его преодоления. Таким образом, К. Роджерс обосновывал естественное движение личности от конфликта к его разрешению. Основная гипотеза этого подхода заключается в том, что "личность обладает большими ресурсами понимания себя, изменения своей Я-концепции, отношений и регулируемого Я-поведения" [5].

Таким образом, автор одной из самых авторитетных в психологическом сообществе теорий рассматривает конфликт как необходимое явление в развитии личности с точки зрения овладения собственным "Я" как ресурсом.

Достаточно определенную позицию в отношении функции конфликта в гуманистической психологии занимает и другой ее яркий представитель - Ролло Мэй. В своих принципиальных описаниях Р. Мэй так же, как и его коллеги, согласен с фрейдовским подходом, задающим базовые противоречия как основу и общее пространство личностного развития, но критикует его в интерпретации функций конфликта.

Где существует "свобода от" без соответствующих взаимоотношений, там существует тревога открыто не повинующегося и изолированного индивида. Где существует зависимость без свободы (симбиоз), там будет отсутствовать способность действовать на основе собственных возможностей, и поэтому будет существовать готовность реагировать на каждую новую ситуацию, которая требует автономных действий, как на угрожающую.

Р. Мэй

Обсуждая диалектический характер противоречий развития как основу для понимания конфликта и его места в системе описания личностного развития, Р. Мэй приходит к выводу, что представленные в психоанализе описания конфликта и его основных функций являются правильными, но не полными. Вместе с тем, это означает, что продвижение в понимании конфликта и его производных (в частности, тревоги) состоит не столько в описаниях собственно явления, сколько в подходах к его разрешению.

По-видимому, на основе различных исследований конфликта, лежащего в основе тревоги, можно заключить с уверенностью, что конструктивное разрешение конфликта способствует актуализации способностей индивида в развивающейся общности.

Р. Мэй

В целом можно констатировать, что ведущие представители гуманистической психологии в своих теориях, специально не сосредотачиваясь на проблеме конфликта, с необходимостью включают его в процессы и механизмы развития личности, подчеркивая конструктивные функции и особое значение в обсуждении психологических ресурсов человека современного динамично развивающегося общества.

Литература

1. *Маслоу А.* Дальнейшие рубежи развития человека // Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник / Под. ред. В. Данченко. - Киев, 1990. Вып. 2.
2. *Maslow A.* The Psychology of Science: A Reconnaissance. - New York: Harper & Row, 1966.
3. *Маслоу А.* Психология бытия. - М.: Рефл-бук, 1997.
4. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия. - М.: Рефл-бук, 1997.
5. *Rogers C.R.* A client-centered therapy // I.L. Kutash & A. Wolf (Eds.),

Psychotherapists casebook: Therapy and technique in practice (p. 197-208). - San Francisco: Jossey-Bass.

6. *Мэй Р.* Проблема тревоги. - М.: Эксмо-пресс, 2001.

53

48 :: 49 :: 50 :: 51 :: 52 :: 53 :: Содержание

1.4. Конфликт в конструктивной психологии

Позаботься о будущем,
чтобы оно превратило
твое настоящее в
прекрасное прошлое.

Станислав Ежи Лец

Выделение конструктивной психологии так же, как и основных направлений психологической теории и практики, конечно же, не есть претензия поставить ее в один ряд с ними. Вместе с тем, можно отметить ряд идей и выполненных на их основе исследовательских и прикладных работ, которые могут свидетельствовать о становлении самостоятельного направления в современной психологии, предлагающего существенно отличающиеся ценностные ориентации и для психологов-исследователей, и, тем более, для практиков [1].

Объединенная этими идеями группа отечественных психологов на первой конференции, посвященной конструктивной психологии, согласилась с тем, что именно психология, занимающая ключевую позицию в системе наук о человеке, должна стать ведущим созидательным социально-культурным фактором развития человеческой психики. Это задача психологии, которая опирается на два основных принципа.

1. Не все существующие механизмы психического отражения и регуляции, сложившиеся в предшествующий период биологического и исторического развития, соответствуют образу жизни человека в современном обществе и обеспечивают перспективу прогрессивного развития человечества.
2. Не всегда следует ожидать естественного возникновения качественно новых механизмов психики. Они, подобно новым технологиям, орудиям и материалам, рожденным естествознанием, могут стать предметом и продуктом самой психологической науки [3, с. 7].

Конструктивная психология определяется при этом как теория и методы создания (проектирования, конструирования) принципиально новых психологических явлений (как механизмов отражения мира и регуляции деятельности) на основе неограниченных возможностей совершенствования человека в процессе общественного прогресса. В качестве ключевых положений нового психологического позиционирования были сформулированы следующие идеи.

1. *Опережающее развитие психологического знания по отношению к существующим психическим явлениям.* Это предполагает специальный акцент не столько на описании и объяснении психических явлений, сколько

на конструировании новых психических образований. Задача состоит в разработке альтернативных естественным моделям развития психики человека.

54

2. *Эвристичность несоответствия конструируемых и существующих психических образований.* Это означает принципиальную фальсифицируемость конструктивного психологического знания (наличие противоречащих ему фактов) в момент его выдвижения. Фактом конструктивной психологии является созданный намеренно или обнаруженный прецедент, который является как бы зародышем нового в развитии психики.
3. *Гуманистическая направленность психологических новообразований.* Это означает, что создаваемые новые механизмы человеческой психики должны быть такими средствами отражения и регуляции, которые доступны самоконтролю со стороны личности и не подвластны внешнему манипулированию. Они должны способствовать согласованию темпов психического развития человека с темпами развития общества [1, с. 7-8].

Идеи конструктивной психологии или, говоря более точно - психологии конструирующей, буквально с первых дискуссий о самой своей возможности эксплуатировали отчасти заимствованный в научной школе Л.С. Выготского подход к конфликту как к условию и механизму, обеспечивающему созидание.

Утверждение о том, что психологии не обязательно все время только плестись в хвосте цивилизации, в лучшем случае регистрируя ошибки и достижения и оказывая помощь ею (цивилизацией) "раненым", отражали новые амбиции психологического профессионализма и одновременно ориентировались на появление современных представлений о гуманитарных технологиях [2].

Если описанные выше подходы принципиально ориентировались на обнаружение, поддержку и, в лучшем случае, на формирование (т.е. придание формы некоторому материалу), то конструктивная психология утверждает совершенно другие возможности, а именно - конструирование психических новообразований. При этом утверждается, что такого рода "практика" в нерелективных вариантах уже существует в истории культуры. Например, "...живопись импрессионистов, первоначально воспринимавшаяся как пустая фантазия, далекая от реальностей предметного мира, в дальнейшем породила новый способ художественного восприятия" [3]. Другим интересным примером конструктивного отношения к действительности можно считать игру,

55

причем именно как "психопедагогическое средство". Такого рода средство оказывается востребованным в ситуациях трудностей в жизнедеятельности

ребенка [4].

Сама по себе идея конструктивного подхода появляется в контексте опережающего развития человеческих потребностей и, соответственно, в связи с переживанием неудовлетворенности и поиска новых средств. Иными словами, обнаружение противоречия, которое не может быть представлено в адекватном ему конфликте, фактически требует конструирования соответствующего конфликта. Таким образом, конструктивная психология фактически предлагает добавить к уже описанным функциям конфликта еще одну - конструктивно-психотехническую.

Конструируемый конфликт, в отличие от привычных психотехник (например, от психодрамы или психоанализа), разворачивается на реалиях той деятельности, где надо решать актуальную задачу, а не в компенсирующей терапии. Он имеет своим материалом и следствием не прошлое действие, а настоящее и будущее, требуя деятельного переживания и приращения новой способности. Важно, что конструируемый конфликт предполагает не линейные решения по типу "выигрыш-проигрыш", а выход в новый уровень видения ситуации с занятием новой позиции. Такого рода конструкция описывается в ряде методологических текстов как рефлексивная, но способности к ее занятию и фактическое овладение такого рода инструментом видения требует специального технического обеспечения. Иногда при этом употребляют слово "выращивание" [5]. Важно отметить, что здесь речь ведется о конструкциях как минимум двух новых реальностей: конфликта и рефлексии, где первое является специальным искусственным условием для порождения и "обскуствления" второго.

Очень быстро идеи конфликтного конструирования воплотились в педагогических технологиях, ориентированных на развитие. В качестве примера можно привести специальный курс для подростков, уже в течение нескольких лет практикуемый в красноярской гимназии "Универс".

В связи с актуализацией противоречия между личными и социокультурными нормами, основным механизмом, обеспечивающим решение поставленных задач и реализацию программы курса, является конструирование конфликтных ситуаций и обеспечение их продуктивного разрешения детьми, с последующим оформлением результатов и способов разрешения. Введение подобного способа работы не только возможно, так как в этом возрасте еще не сформировалась устойчивая конфликтофобия, но

и важно, поскольку позволяет создавать условия для формирования более широкого диапазона конфликтных стратегий. Поэтому конфликт одновременно выступает как способ работы и обсуждается в ходе урока как часть содержания.

А.В. Дорохова

Можно специально обратить внимание на то, что следование в русле конструктивной психологии ориентирует авторов не столько на обнаружение

ошибок и разрывов в деятельности, сколько, наоборот, на выделение и рефлексивное оформление именно успешных действий. Мало того, что это нетрадиционно, но еще и представляет собой особую трудность, так как требует сосредоточения и напряжения в местах, естественным образом не провоцирующих подобное внимание ("Ведь все получается, все в порядке, зачем же остановки, фиксации и анализ?").

В оформлении конструктивного подхода в психологии специально подчеркивалась его своеобразная, парадоксальная сторона. "Если говорить о работе на человека перспективного, то нужно конструировать именно те механизмы, в которых он (человек) в данный момент не нуждается" [7]. Это любопытный момент, самым серьезным образом противоречащий традиционным психологическим ценностям. Здесь конструктивная психология со своими новыми идеями не только обсуждает свое понимание и место конфликта в человеческой жизни и деятельности, но и провоцирует (или конструирует?) конфликтогенную ситуацию в психологической теории и практике. Однако интересно заметить, что в это же время крупнейшие специалисты в области менеджмента стали обсуждать принципиальную смену ценностных ориентации: от стратегического планирования к визионерству.

...Разработку стратегий долгое время считали ключевой функцией руководства, но это не та функция, на выполнение которой, по мнению наших экспертов, современным лидерам следует тратить время.

Почти единодушно наши гуру требуют, чтобы сегодня руководители сконцентрировали свои усилия на разработке перспективного видения своих организаций, а не на планировании стратегии предприятий. Как утверждают наши эксперты, проблема состоит не в том, что стратегии перестали быть нужными, а в том, что одних стратегий более недостаточно... Стратегии не обеспечивают вовлечения людей. У них не формируется какой-либо сильной эмоциональной приверженности к стратегиям. Стратегии дают ответ на вопрос "Что?", но не на вопрос "Почему?", а знать ответ на этот вопрос важнее...

Д.Г. Бойетт, Д.Т. Бойетт

Наиболее динамичная предпринимательская мысль уже предъявляет требования к новым характеристикам лидерства, которые прямо не вытекают из актуальной деятельности и не вызваны необходимостью преодолевать какие-то уже возникшие препятствия. И если способность к рефлексии по определению специалистов в области психологии развития можно "выращивать" в условиях развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), то "перспективная" рефлексия, продуктом которой собственно и является визионерство, по-видимому, может быть сконструирована в условиях искусственных конфликтов, а не на решении учебных задач. В этой связи разработка подхода, в котором конфликт выступает как предмет конструирования для целей развития, с одной стороны, и конструктивная, т.е. созидательная работа с разворачивающимся столкновением - с другой, есть область специального внимания в конструктивной психологии.

Вопросы для размышления

1. Может ли психология взять на себя функции конструирования? Достаточно ли у нее для этого оснований?
2. При каких условиях конфликт "сработает" как инструмент в психологическом конструировании?
3. Какие ограничения следует предусмотреть в практике психологического конструирования и, в частности, при использовании конфликтов?

Литература

1. Конструктивная психология - новое направление развития психологической науки и практики // Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции 4-6 июня 1989. - Красноярск, 1989.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Конструктивные функции психологии // Психологический журнал. - 1986. - № 6.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Принципы конструктивной психологии // Конструктивная психология - новое направление развития психологической науки и практики: Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции 4-6 июня 1989 г. - Красноярск, 1989.
4. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Педагогика, 1990.

58

5. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. - М., 2000.
6. Дорохова А.В. Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности // Журнал практического психолога. - 1999. - № 2.
7. Хасан Б.И. Конструктивная психология. Антропотехника. Конфликт // Конструктивная психология - новое направление развития психологической науки и практики: Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции 4-6 июня 1989 г. - Красноярск, 1989.
8. Бойетт Д.Г., Бойетт Д.Т. Путеводитель по царству мудрости. Лучшие идеи мастеров управления. - М.: Тройка-диалог, 2001.

59

Глава 2

Понятие и феномен конфликта

2.1. 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.

Этот кризис, по-видимому, пользуясь выражением Л.С. Выготского, вошел в открытую фазу, так как появились попытки критически пересмотреть общую теорию конфликта [1; 2; 3]. Анализ этих попыток показывает, что практически все авторы отмечают недостаточность описания конфликта в терминах феномена. Общим местом является и то, что в составе обязательных характеристик конфликта включаются не только его операциональные конструкции, но и предшествующие им, сопровождающие их и сохраняющиеся после них психологические состояния, отношения, переживания. Можно говорить как об очевидном, что непременным условием достаточной реконструкции, анализа конфликта для его разрешения, является обращение к основаниям конфликтного действия и к его контекстам. Все это приводит к мысли, что выход из кризиса современных исследований конфликта связан с необходимостью разработки и построения целостной полной конфликтообразующей структуры, включающей три уровня:

- 1) основания столкновения, т.е. то противоречие, актуализация которого

являет нам конфликт как феномен;

- 2) действительность столкновения (феномен конфликта), которая представляет собой взаимодействующие действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления, элиминации и др.;

60

- 3) метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия, межличностных отношений участников, аутоотношения субъекта конфликтного действия, ожиданий и т.д.

Только реконструкции на всех трех уровнях описания могут представить полную структуру и динамику конфликта. Такой подход имеет смысл как практико-ориентированный, поскольку назначение конфликта состоит в том, чтобы через его разрешение произошло снятие актуализировавшегося в нем противоречия.

Проблема, однако, состоит в том, что каждый из этих уровней имеет свои языки описания, которые пока не интегрируются в целостную модель.

К этому обстоятельству можно прибавить еще одно препятствие - довольно устойчивое негативное отношение к конфликту, стремление дистанцироваться от него. И это несмотря на многочисленные признания практически всех добросовестных исследователей, прямо или косвенно исследовавших это явление, как минимум неоднозначности деструктивных функций конфликта. 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" [4, с. 11].

Многие современные попытки описывать и соответственно исследовать, а затем и строить способы разрешения конфликтов чаще всего берут за исходную точку один из двух уровней: феноменальный или метафеноменальный, т.е. описание и работа происходит либо в материале реального столкновения, либо в материале переживаний. О том, что порождающее противоречие и есть принципиальная цель для обнаружения, через связи - симптомы иногда лишь упоминается.

По-видимому, задача оформляющейся сейчас конфликтологии и состоит в том, чтобы, преодолев сложившиеся стереотипы, традиционный страх и

негативизм по отношению к феномену конфликта, построить такие языки описания, пользуясь которыми можно было бы разрабатывать и применять эффективные психотехники.

Прежде всего, надо еще раз оговорить то обстоятельство, что здесь рассматривается конфликт не в его обыденном понимании, то есть как однозначно разрушительный тип взаимодействия или переживания внутреннего рассогласования.

Отойти от стереотипов обыденных представлений означает, прежде всего, отказаться от субстанционального отношения к конфликту. Такое отношение создает иллюзию, что конфликт как бы есть сам по себе, что в него можно попасть почти как в яму. Для обыденного сознания такой образ характерен и весьма распространен. В связи с этим распространено и 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. 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 по своей сущности. Иными словами, если специально задаться такой целью, то обнаружить в структуре любого взаимодействия имманентно присущий ему конфликт можно всегда. Без этого элемента взаимодействие в принципе невозможно (ведь оно всегда инициировано каким-то рассогласованием и всегда имеет какой-то свой "мотор"), но является ли этот элемент определяющим характер взаимодействия, или он просто срабатывает как внутренний хорошо отлаженный механизм, определяется связью внутренней причины и внешних условий. Все зависит от того, представляет ли какую-либо трудность его осуществление.

Если взаимодействие реализуется по известным схемам и с автоматизированным привлечением имеющегося ресурса, мы не фиксируем его конфликтный аспект. Он просто не нуждается во внимании, так как конфликт разрешается как бы сам собой. Точно так же мы не фиксируем операциональный аспект любого действия. Он выступает как условие этого действия. Это ведь не значит, что его нет.

Однажды автору пришлось наблюдать любопытную картину. 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 жестикомацией и начинает говорить все громче и громче...

Комментарий. Понятно, что любая встреча внутренне противоречива, поскольку ее участники имеют разные позиционные и индивидуальные интересы. И для того, чтобы согласовать эти интересы, встреча должна быть специально организована. Использование во время встречи определенного ресурса: общих правил торговли (для данного случая) и единого языка взаимодействия, делает встречу ненапряженной вследствие автоматизированного использования имеющихся адекватных ресурсов всеми участниками. В приведенном же примере один из участников не располагал согласованным ресурсом, что немедленно привело к напряжению и соответственно обнаружению взаимодействия как конфликтного. Но разве оно не было таким по сути, а не по характеристикам интенсивности?

Если для реализации взаимодействия необходимы какие-либо новые формы и/или имеющийся ресурс не удовлетворяет требованиям данного взаимодействия, мы фиксируем его как конфликтное. Оно просто представлено нам своей трудной, требующей внимания и особых энергетических затрат стороной. Иными словами, вопрос о появлении феномена конфликта связан не только со спецификой взаимных действий, но и с их интенсивностью. Существует такая граница в столкновении, когда взаимодействие становится "видимым" и требует на себе специального сосредоточения. Эту видимую часть интенсивного взаимодействия обычно и называют конфликтом.

Неправомерность отождествления конфликта исключительно с отягчающими взаимодействием характеристиками подчеркивал Л. Козер, который еще в 1956 году писал: "В то время как старшее поколение было в целом согласно с Кули в том, что "конфликт в любом его виде - это жизнь общества и прогресс берет свое начало в борьбе, в которой индивид, класс или институт стремится реализовать свою собственную идею добра", современное поколение социологов заменило анализ конфликта изучением "напряженностей", "трений" и психологической дезадаптации" [5, с. 40].

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

Отсюда конфликт - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации.

Именно специальная организация отличает так называемые "конфликтные" взаимодействия от так называемых "бесконфликтных". Т.е. разница состоит в том, что именно конфликтная сторона в первом случае является предметом организации. Во втором случае ненапряженный характер "сдвигает" организационный фокус на достижение других целей взаимодействия.

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:

а) 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...

б) поступить в соответствии с давней мечтой бабушки на юридический. Для этого тоже вроде бы немало есть: сравнительно неплохие знания в области общественных наук, в т.ч. права.

Если действовать по первому варианту - 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 второму варианту - это спокойствие близких, материальное благополучие, поддержка, но, вместе с тем, зависимость и плата мечтой за сытость".

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

Внешние и внутренние конфликты по своей структуре принципиально не отличаются (в точном соответствии с утверждением А.Н. Леонтьева о структуре деятельности), 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.

Итак, в структуре всегда есть:

- 1) связанные, взаимозависимые и изменяющие (влияющие) друг друга действия;
- 2) интересы, цели, ценности сторон-участников этого взаимодействия;

64

- 3) переживания этих сторон в связи с происходящим.

Во внешнем столкновении эта структура удваивается, а ее анализ требует образования такого пространства мышления, в котором важно "удерживать" это удвоение во взаимном отображении. Во внутриличностных конфликтах можно обнаружить как бы жизнь двух персонажей, действующих на разных основаниях, но при этом одновременно переживающих и значение "сталкивающихся" действий и само столкновение. Возникает любопытный психологический феномен, который метафорически выглядит как образование

(актуализация) внутренней инстанциональной структуры и порождение третьей инстанции, в столкновении не участвующей, а как бы наблюдающей и имеющей возможность действовать разрешающе.

Любопытный образец такой "двойной" структуры приводит Анатолий Берштейн, описывая свои "педагогические" действия и соответствующие переживания (самооценки).

...(Я мог безболезненно срезать на улице "бомбошки" с австрийских мокасин безропотно подчинившемуся моему вкусовому деспотизму пареньку; мог дарить парфюмерный набор, снабжая подарок идиотскими гигиеническими комментариями; снимать дешевые самодельные перстни с пальцев, проверять наличие носовых платков в карманах, придирчиво осматривать выбритый затылок и прилюдно высмеивать белые носки.) Я убеждал себя, что все это во имя него, что "на отца не обижаются", что, в конце концов, если это испортит наши отношения, все равно ему будет польза. Обида, казалось мне, пройдет, а дурновкусие будет посрамлено.

А. Берштейн

Итак, структурное описание конфликта предполагает определение индивидуальных или совокупных, внешних или внутренних (мыслимых) действий, образующих конфликт как действительность.

В свою очередь, любое действие представляет собой сложный акт, также имеющий свое структурное строение. Для того чтобы преобразующая активность получила свое воплощение во внешнем поведении или в мысли, необходимо потребностно-мотивационное основание. Поэтому в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий. Например, отец и пятнадцатилетняя 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.

65

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

Структурой, конечно же, определяется связность элементов построения явления в целом. Вместе с тем не следует путать, смешивать структурное, процессуальное и морфологическое описания, поскольку каждое из них задает специфическое отображение конфликта, что и требуется для качественного анализа. И только последующая "сборка" образует целостную системную картину.

Вопросы для размышления

1. Почему возникает вопрос о структуре конфликта?
2. Какие элементы входят в структуру и каков смысл их уровневого строения?
3. Чем, кроме феноменальных характеристик, отличаются внутренние и внешние конфликты?

Литература

1. *Хасан Б.И.* К разработке прикладной психологии конфликта // Методологические проблемы оснований науки. - Киев: Наукова думка, 1986.
2. *Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д.* Введение в теорию конфликта. - М.: Радио и связь, 1989.
3. *Лефевр В.А.* Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. - М.: Прогресс, 1991.
4. *Смит М. Дж.* Тренинг уверенности в себе. - СПб.: Речь, 2000.
5. *Козер Л.* Функции социального конфликта. - М.: Идея-пресс, 2000.
6. *Берштейн А.* Оставайтесь после уроков. - М.: АО Акрон, 1997.
7. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. - М.: Юнити, 1999.

2.2. Функциональное описание конфликта

Человек с человеком от
века ведут один
монолог.

Станислав Ежи Лец

Конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Можно считать достаточно очевидным, что для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях в их столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет.

Поэтому можно утверждать, что предназначение и позитивная функция конфликта в том и состоит, чтобы через него представлялась возможность разрешать противоречия нашей жизни [1, с. 60-63].

Практически все исследователи конфликтов, начиная с К. Маркса и Г. Зиммеля, считали, что главной функцией конфликта является обеспечение единства столкнувшихся сил (действий) в их стремлении к преодолению любого дуализма, даже если оно достигается ценой уничтожения одного из участников взаимодействия. Однако в истории исследований конфликта и, в особенности, в попытках построения прикладной конфликтологии, в рекомендациях по эффективному конфликтному поведению позитивная функция довольно скоро отошла на второй план, а то и вовсе перестала замечаться, несмотря на постоянные напоминания наиболее последовательных и щепетильных исследователей.

Ведущее место в функциональном подходе заняла разрушительная, деструктивная функция конфликта, как в изучении социальных конфликтов, так и в описаниях и попытках терапии внутриличностных конфликтов. Самыми распространенными являются попытки сведения конфликта к психологическим проявлениям противоборства ущемленных в своих намерениях и интересах, и поэтому испытывающих чувство неудовлетворенности и раздражения субъектов.

Такое устойчивое одностороннее представление, на наш взгляд, обусловлено явлением конфликтобоязни, своеобразной конфликтофобии, имеющей свои глубокие корни в жизни практически каждого человека. Интересно, что даже понимание несостоятельности, а главное, непродуктивности подобных представлений не является достаточным основанием для формирования более адекватных представлений о функциях конфликта.

Примечательно в этом отношении довольно стереотипное противопоставление конфликтов и эффективного общения, которое приводит в брошюре с таким названием Е.Н. Иванова. Она, в частности, пишет: "Конфликты между людьми - явление обычное, а *иногда они даже имеют положительное значение*"¹ [2, с. 60].

В общем плане возможность конфликта выступать в конструктивной функции обычно связывается с тем, что он предотвращает "застой" индивидуальной и групповой жизнедеятельности и стимулирует их движение. М. Дойч, автор одного из самых авторитетных на Западе пособий по разрешению конфликтов, указывал, что "позитивные последствия конфликта для отдельного человека могут состоять в том, что посредством него будет изжита внутренняя напряженность и канализирована фрустрация" [3, с. 9].

Согласно его представлениям, 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 в самом начале этой книги. Это было выступление Маргарет Фоллет с тезисом о том, что "если конфликта все равно не избежать, то давайте попробуем определить и использовать его полезные стороны".

Можно считать, что с этого момента конфликтология сделала серьезный шаг в своем развитии, не просто поставив под сомнение однозначно деструктивную функцию конфликта, но прямо указав на его позитивную роль и положительные следствия. Прежде всего, отмечались диагностические возможности конфликтов. "Их главным позитивным итогом является необходимо происходящая в процессе конфликта объективация предметно-деятельностной основы межличностных коммуникаций. Такая объективация служит предпосылкой оптимизации функционально-ролевой структуры трудового коллектива и, как следствие, повышения эффективности совместной деятельности" [4, с. 149].

На одном из интенсивных семинаров по разработке и согласованию образовательных программ, который традиционно проходит в начале учебного года в гимназии "Универс", выступила ученица 10-го класса с -

категорическим требованием от имени группы учащихся исключить из планирования воспитательные мероприятия. Заявлено это было примерно так: "Обучать нас - это пожалуйста, а воспитывать - не ваше дело". Это заявление потребовало уточнения содержания понятия "воспитание". Учителя и учащиеся в своих группах проделали

специальную работу на эту тему и представили ее на общую дискуссию. В результате удалось различить *воспитание* как участие в выращивании нравственной и социальной компетентности учащихся от *воспитывания* как стремления учителей навязать свои нормы и способы поведения 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 профессиональных функций. У учительской группы был вариант реализации защитной формы в данном взаимодействии. Скорее всего, в таком случае конфликт развивался бы как деструктивный. Участники могли пойти по пути не разработки и формирования согласия, а мобилизации ресурсов для защиты привычных форм поведения и скрытых и явных взаимных атак.

Этот случай из школьной жизни в предельно яркой форме иллюстрирует весьма распространенный конфликт, в основе которого лежит противоречие, присущее практически любому взаимодействию, а именно - связанное с "суб-ординационной" или "ко-ординационной" определенностью любой группы. Вопрос о границах взаимной зависимости, экспансии, функциональных распределениях относительно совместно решаемых задач часто выглядит как само собой разумеющийся, но возникающие как бы вдруг напряжения, сопротивления являются симптомами, обращающими организаторов к специальному урегулированию. Появление такого рода симптомов требует приостановления обычного функционирования (иначе оно грозит развалиться само), и заняться анализом для обнаружения причин дисфункций.

Понятно, что это совсем другая деятельность, нежели та, для которой произошла кооперация. Эта деятельность требует своей собственной компетентности, времени, усилий. При высокой мотивации и инерции такого рода отвлечение практически всегда воспринимается в лучшем случае как досадная помеха. Если ее еще и неумело осуществлять, то она сама по себе может генерировать трудности совершенно нового порядка и содержания. Именно поэтому конфликтная аналитика обычно вызывает достаточно сильные сопротивления в организационных структурах. Люди, вынужденные этим заниматься, стремятся как можно

скорее свернуть эту деятельность. В то же время принципиально важным является именно тщательность, развернутость конфликтной аналитики, поскольку только таким образом возможно действительное, а не мнимое обнаружение дисфункций и, что не менее важно, выработка новых решений и производство новых ресурсов.

Интересный образец психотехнической работы такого рода описан в работе К. Левина "Разрешение затяжного производственного конфликта" (1944). Любопытно, что само исследование и одновременно действия по разрешению описаны в виде последовательных актов и сцен, в каждой из которых персонажи, продолжая основную деятельность вместе с психологом, предпринимают попытки ее описывать на языке фактов, действий и взаимодействий с оценкой их

производственной необходимости и результативности, а не отношений и личностных оценок. При этом специалист, которому было поручено "разбирательство", совсем не стремится к прекращению конфликтного взаимодействия или прямому воздействию на характер взаимоотношений сторон. Он как бы "удерживает" конфликт, но в определенном русле постоянного соотношения фактических действий и событий с производственным контекстом. Такая стратегия организации взаимодействия конфликтующих сторон приводит к "неожиданным" в данном случае результатам, а именно, к существенному повышению производительности в коллективе в сравнении с доконфликтным периодом. В данном случае именно спонтанно возникший конфликт, а затем систематические действия по его разрешению привели к значительным положительным изменениям и в производственной ситуации, и во взаимоотношениях участников этого процесса.

Все это означает, что важнейшим фактором эффективности "конфликтования" выступает организационная способность "удержания" конфликта в аналитических процедурах вместо его быстрого "сворачивания" (фактически - избегания).

Таким образом, можно выделить три аспекта функционального описания конфликта.

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

70

2. Внутреннее функциональное описание, или, иными словами, какие функции имманентны самому конфликту. С этой стороны мы имеем в виду переорганизацию деятельности для отыскания имеющегося или создания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Это функция преобразования-оформления ситуации трудности в задачу.
3. Обобщенная функция удержания противоречия в определенной процессуальной форме, позволяющей осуществлять операции разрешения.

Вопросы для размышления

1. В чем основные причины "приписывания" конфликтам негативных функций?
2. Каковы основные аспекты функционального описания конфликта, и в чем их практический смысл?

Литература

1. *Дмитриев А.В.* Конфликтология. - М.: Гардарики, 2000.
2. *Иванова Е.Н.* Эффективное общение и конфликты. - Рига-СПб.: Педагогический центр Эксперимент, 1997.
3. *Deutsch M.* The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. - New Heaven and London: Yale Univ. Press, 1973.
4. *Донцов А.И.* Психология коллектива. - М.: МГУ, 1984.

¹ Курсив автора - Б. Х.

2.3. Процессуальное описание конфликта

Чтобы добраться до истоков, надо плыть против течения.

Станислав Ежи Лец

Для того чтобы описать конфликт как процесс, нужно выяснить, что изменяется в деятельности людей, когда она приобретает конфликтный характер, и как протекают эти изменения.

С того момента, когда действие встречает помеху и его осуществление становится невозможным без преодоления этой помехи, т.е. с того момента, который принято называть столкновением, действие теряет свою автономию, становится зависимым от другого действия, собственно составляющего помеху. Это обстоятельство и задает новые процессуальные характеристики деятельности. Она становится более сложной по структуре, поскольку одновременно с инерцией предшествовавшей столкновению направленности, начинает действовать преобразование, связанное с помехой и появлением зависимости. Достаточно отчетливо признаки изменений выделены в самоотчете одного из участников программы тренинга конфликтной компетентности.

Я веду совещание, ставлю новую задачу коллективу на предстоящее мероприятие. Сейчас я в монологе и стараюсь представлять текст развернуто и вместе с тем так, чтобы в нем содержались "вызовы" сотрудникам, т.к. я понимаю, что без личного присвоения задачи работа коллектива в этом мероприятии будет малоэффективной. Все участники пока вроде бы внимательно меня слушают и даже записи делают именно в тех местах, которые я считаю наиболее значимыми.

Но вот вижу, что-то произошло между Е. и Н., сидящими на противоположном конце общего стола совещаний. Они о чем-то начинают пока тихо, но оживленно переговариваться, причем эти переговоры явно не имеют отношения к содержанию моего сообщения. Разговор между ними становится все более напряженным. Понимаю, что сейчас это маленькое происшествие разрушит складывающийся пока как надо процесс.

Ловлю себя на том, что произношу текст почти автоматически и почти не контролирую, что говорю. Придется оставить основное сообщение и заняться урегулированием их отношений и возвращением к совместной работе.

Чувствую раздражение и досаду на сотрудников и одновременно лихорадочно соображаю, как ухитриться "включить" происходящее в контекст моего сообщения, чтобы для остальных сохранить общую логику работы.

Итак, происходит переход от до-конфликтной организованности действия к конфликтной, т.е. обусловленной возникшей помехой.

Такая реорганизация предполагает еще один процесс - объективации новых условий и собственно помехи для ее преодоления.

Мне важно понять, что случилось на противоположной стороне стола совещаний. Это важно потому, что иначе вряд ли удастся эффективно восстановить ту замечательную обстановку взаимного внимания, которая теперь нарушена.

Значит, наряду с приостановлением до-конфликтной деятельности, начинает разворачиваться новая деятельность по оформлению нового предмета преобразования.

Это обстоятельство является чрезвычайно важным при анализе конфликтов, поскольку разделение до-конфликтной направленности деятельности и появившейся новой подразумевает и привлечение других также новых для данной ситуации ресурсов. А это, в свою очередь, означает, что можно зафиксировать еще одну процессуальную характеристику конфликта - привлечение новых ресурсов. Этот процесс может представлять собой инвентаризацию уже имеющихся ресурсов и выбор среди них (сюда же можно отнести и стереотипное реактивное поведение), либо переход к разработке, созданию действительно нового ресурса, такого, которого раньше не было в опыте. В этом случае мы можем при определенных условиях говорить о развитии.

Если следовать в русле размышлений о развитии Б.Д. Эльконина, то построение нового средства, преобразующего ситуацию, и открытие для себя именно этой способности - к "построению действия" - есть то условие, при котором в конфликте, в его разрешении совершается творческий акт, а значит, и 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 качественных характеристик деятельности, т.е., независимо от того, продуктивно или деструктивно в функциональном отношении разворачивается конфликт. Такие процессы атрибутивны для любого конфликта. При этом важно заметить, что может происходить мобилизация совершенно различных типов ресурсов. Выбор типа ресурса прямо зависит от того, что и каким образом оформлено в качестве нового предмета преобразования. Это может быть поведение другого человека, свое собственное поведение или отношение, некоторые объективные обстоятельства и т.п.

Более всего внимание к этой процессуальной стороне конфликта и соответствующей функции обнаруживается в практике современного высшего менеджмента и связывается с ситуациями в реализации программ

организационных изменений. Эксперты в этой области прямо указывают на непереносимость в таких случаях сопротивление персонала. Но наиболее авторитетные и, как теперь принято говорить, "продвинутые" эксперты не только не сетуют на это обстоятельство, а скорее наоборот - всячески его приветствуют.

...Подлинная проблема программ организационных изменений заключалась в том, что люди, которых предполагали "перестроить", упорно отказывались делать то, что от них хотели добиться инициаторы перемен...

И что самое удивительное, люди противились не только плохим или вредным переменам, но и тем, которые явно соответствовали их собственным эгоистическим интересам...

Такое сопротивление преобразованиям настолько распространено и столь разрушительно для попыток что-либо изменить, что необходимость понять его причину легла в основу подходов большинства наших гуру к управлению изменениями.

Д.Т. Бойетт, Т.Б. Бойетт

Само обнаружение сопротивления и анализ его конкретных причин дает возможность через их специальное преодоление фактически вводить изменение. Причем лозунг, провозглашенный в этом подходе - "Да здравствует сопротивление!" - не является лукавством. Суть управленческой позиции состоит в том, чтобы обеспечить включение в преобразование ресурсов самих сопротивляющихся или, что оказывается существенно более эффективным, обнаруживать в совместном с силами сопротивления изучении новые, более эффективные способы и условия перехода. Авторы этого подхода в современном менеджменте не дают прямых рекомендаций по построению конфликтов перехода и собственно инициированию сопротивлений изменениям, так как абсолютно уверены, что любая инновация, которая затевается со стороны управления, и так с необходимостью встретится с сопротивлением, т.е. конфликт - неизбежен. Но их принципиальная позиция состоит в том, что не следует стремиться избежать или минимизировать такой конфликт. Наоборот, его следует развернуть, но развернуть цивилизованно, в обсуждениях и переговорах и, таким образом, обнаружить слабые места инновации и выявить новые ресурсные возможности, в том числе и используя энергию сопротивления.

Таким образом, *процессуальное описание конфликта позволяет "видеть" разворачивающийся или развернувшийся конфликт как изменяющуюся*

деятельность от момента перехода к собственно конфликтной организации, адекватной или не адекватной представляемому в конфликте противоречию. Понятно, что производимые изменения могут вести к уменьшению напряжения в случае адекватной организации ресурсов для разрешения или в случае специального конструирования (добывания) новых ресурсов, необходимых для разрешения.

По-видимому, можно говорить о "нормальной" конфликтной динамике в том случае, когда процессуальное описание конфликта "открывает" нам такие характеристики, как:

- обнаружение взаимозависимости;
- ее оформление;
- структурирование (переорганизация деятельности в конфликтную);
- поиск путей автономизации (разрешения);
- совместные действия по достижению автономизации;
- последовательное уменьшение зависимости.

Вместе с тем, кроме собственно организационной стороны взаимодействия, в процессуальном описании важно предусмотреть и процесс изменения взаимных отношений и самоотношения участников. Переживания, связанные с обнаружением помехи в собственной деятельности, могут породить и порождают изменения оценочного и самооценочного содержания. Связь этих характеристик, их взаимное влияние и ведущее значение одной из них (организационно-деятельностное или эмоционально-отношенческое) в значительной мере определяют развитие конфликтного взаимодействия в продуктивном или деструктивном русле.

Вопросы для размышления

1. В чем состоят основные изменения деятельности, обусловленные появлением конфликта?
2. Какие новые процессы появляются в конфликтной деятельности (по сравнению с доконфликтной), и каково их практическое назначение?

Литература

1. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. - М.: Тривола, 1994.
2. Бойетт Д.Т., Бойетт Т.Б. Путеводитель по царству мудрости. Лучшие идеи мастеров управления. - М.: Олимп-бизнес, 2001.

2.4. 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 языке под ситуацией чаще всего понимают любые обстоятельства, мы же предлагаем придерживаться представления о ситуации, введенного Г. Гегелем.

Сами по себе взятые, такие обстоятельства не представляют интереса и получают значение лишь в их связи с человеком, посредством самосознания которого содержание этих духовных сил деятельно переводится в явление. Лишь под этим углом зрения следует рассматривать внешние обстоятельства, так как их значение зависит лишь от того, что они представляют собой для духа, каким способом они осваиваются индивидами и служат для осуществления внутренних духовных потребностей, целей, 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*.

Г. Гегель

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, 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. Само понятие ситуации содержит в себе указание на затруднение.

Следовательно, это такое описание обстоятельств, которое позволяет "увидеть" затруднение в его определенности и детализированном виде.

Для того чтобы описать ситуацию, необходимо, прежде всего, выделить ее ядро, т.е. то самое затруднение, которое появилось в деятельности и теперь требует оформления для своего разрешения. Далее - необходимо определить связанные с этим затруднением другие обстоятельства и задать границу ситуации. Иными словами, важно 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 (т.е. тем, у кого ситуация возникает) как столкновение деятельностей во внутреннем или во внешнем плане. Собственно ситуация получает статус конфликтной, если ее ядро образует затруднение, связанное со столкновением. Причем для образования конфликтной ситуации совсем не важны некоторые объективные обстоятельства, достаточно такой субъективной интерпретации.

Это означает, что в межличностных отношениях, возможно, для одного из участников ситуация представлена как конфликтная, для другого - нет. Такого рода "асимметрии" - довольно распространенное явление. В гротескном виде образец такого рода ситуации описан И. Крыловым в басне "Слон и Моська":

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

В этом примере хорошо видно, что возможна такая интерпретация, при которой для одной из сторон есть действительность взаимодействия, и в этой действительности есть затруднения, связанные с действиями другой стороны; для другой же стороны такой действительности (взаимодействия) либо не существует вообще, либо она не содержит в себе никаких затруднений. Это означает, что одна из сторон, присвоив *своей* ситуации статус конфликтной, начнет действовать по ее разрешению. Такого рода действия вполне могут стать причиной новой ситуации, интерпретируемой уже другой стороной в качестве конфликтной.

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

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

- 1) представления о предмете конфликта, т.е. о том, что требует преобразования: статус, условия деятельности, способы действий, самооценки и т.п.;
- 2) представления о материале конфликта, т.е. о том, на каком конкретно сюжете, теме в данных обстоятельствах разворачивается конфликт;
- 3) представления об основаниях столкновения, т.е. о том, что послужило причиной (причинами) столкновения;
- 4) внешние условия, контекст столкновения;
- 5) способы и направленность конфликтных действий;
- 6) характер и динамика конфликтных действий;
- 7) характеристики участников и сторон в конфликте, их интересы, цели и ценности.

Важными при описании ситуации для последующего анализа являются временные характеристики. Конфликтная ситуация может интерпретироваться следующим образом:

- 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 (своеобразную фактологию), но и результаты и последствия уже свершившегося события. В этом случае важно учитывать, что завершенность может быть кажущейся, и всякий раз ставить вопрос о возможности латентного (неявного) продолжения события.

В третьем - конфликтная ситуация описывается как возможная, исходя из так называемой *конфликтогенной* ситуации, т.е. ситуации, содержащей предпосылки будущего конфликта. Более всего такими предпосылками являются стереотипные установки.

Особенная роль принадлежит здесь ролевым стереотипам. Например, ожидание агрессивной санкционирующей реакции руководителя

в ответ на невнимание при постановке производственной задачи или на невыполненное задание провоцирует защитное упреждающее поведение, которое, в свою очередь, расценивается руководителем как агрессивное. Наличие конфликтогенной ситуации не предполагает однозначно развития ее в

конфликтную ситуацию. Если же последовательность развития событий именно такая, то при анализе конфликтогенной ситуации следует иметь в виду, что функциональные характеристики и интенсивность конфликтной ситуации также не предопределены однозначно характеристиками конфликтогенной ситуации.

Собственно назначение аналитической работы в данном случае состоит в том, чтобы управлять динамикой развития конфликта, учитывая предпосылки и стереотипы и ориентируясь на продуктивные характеристики конфликта.

Назначение нового начальника отдела вызвало неоднозначное отношение в коллективе. Одна из наиболее опытных сотрудниц, очевидно, рассчитывала на занятие этой должности и именно такого решения сотрудники ожидали от руководства банка. Это обстоятельство и непривычно молодой возраст нового руководителя привели к "растянутому" периоду знакомства, который включал в себя множество специальных действий сотрудников, направленных на проверку компетентности шефа. Раздобытая с прежнего места работы информация была интерпретирована группой сотрудниц, особенно переживавших "несправедливое" отношение к своей коллеге как особый стиль, направленный на дискриминацию женщин в банковском деле. После подготовки очередного отчета с рекомендациями об улучшении работы подразделения, руководству банка было представлено заявление, подписанное этой группой сотрудниц, о несправедливом отношении руководителя к своим подчиненным, о недооценке им результатов работы и предложений по перспективам развития.

В ходе совместного с заявителями и "ответчиком" анализа их рабочих взаимодействий выяснилось, что "обиженная" сторона множество фактов в поведении нового руководителя толковала как пренебрежительное, насмешливое, придирчивое отношение именно к женской части коллектива. Руководитель же вообще не заметил возникших напряжений и был абсолютно уверен, что отношения складываются вполне рабочие и доброжелательные.

Комментарий. Здесь представлены и асимметричность (односторонняя интерпретация), и конфликтогенность, которые вместе создали определенные условия для конфликтной ситуации, "открытой" для построения по конструктивному или деструктивному сценарию.

В большинстве современных учебников по конфликтологии принято считать конфликтной ситуацией такую совокупность обстоятельств, которая содержит предпосылки конфликта, т.е. предлагается

различать конфликтную ситуацию и конфликт как самостоятельные стадии общего процесса [2].

Разумеется, конфликт как процесс, имеющий дискретные характеристики, предполагает начало и конец. При этом *началом конфликта, по определению, следует считать момент реорганизации действий и приобретение ими конфликтного характера.* Это то, что Ф.М. Бородкин и Т.М. Коряк называли "инцидентом" [3]. С этого момента столкнувшиеся действия образуют своеобразное единство, общность взаимозависимости. Поэтому любая частная ситуация, фиксирующая конфликтную действительность в любом временном срезе от его начала, и есть фрагментарное отображение общей конфликтной ситуации (конкретная ситуация конфликта). В отличие от нее в конфликтогенной ситуации не представлена действительность состоявшегося

единства, а лишь его основа как возможность. Дальнейшее развитие событий в этом случае зависит от анализа и оценки параметров ситуации и решения о том, будет конфликт или нет, а если будет, то какой.

Надо заметить, что от стартовых характеристик конфликта зачастую сильно зависит его динамика. Развернется ли конфликтное действие (деятельность) в направлении тщательного выяснения и оформления представленного в конфликте противоречия или окажется направленным на подавление ресурсов другой стороны, какова будет интенсивность взаимодействия и произойдет ли эскалация напряжения - все эти перспективы тесно связаны с так называемым *prima acta* - первым конфликтным действием.

Определение характеристик *prima acta* см. в части 5.2.3 данного пособия.

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

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

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

80

эмоции, степень реалистичности конфликта, мера поляризации, степень обладания властью.

Здесь мы намеренно используем представления линейного характера, в которых конфликт трактуется в терминах "победы-поражения", поскольку именно такого рода понимание конфликтной действительности является ключевым в выборе поведенческих стратегий и в признании конфликтных ситуаций как нежелательных при низкой оценке собственного ресурса или, наоборот, желательных при высокой. Отсюда следует, что реконструкция ситуативного содержания конфликтных отношений и деятельностной взаимозависимости находится в прямой связи с общим пониманием конфликта либо как линейного, либо как системного образования.

Моментом окончания конфликта можно считать появление автономной организации бывших в столкновении действий. Такое своеобразное

"расцепление". Важно вместе с тем учитывать, что внешнее прекращение конфликтного взаимодействия вовсе не обязательно означает окончание конфликта и завершение конфликтной ситуации. Конфликт может перейти во внутренний план участника или участников, изменить конкретную форму организации, сменить материал и т.п., а затем развернуться и продолжиться в другом месте и в другое время. Причем по основным своим характеристикам мы узнаем все тот же конфликт.

Примерами такого рода *прекращений*, но *не разрешений* служат многочисленные компромиссы, достижение которых может быть продуктивной тактикой в регулировании рабочих отношений.

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

Елена Григорьевна была возмущена и смущена одновременно.

- Володя, ну сколько можно было тебе напоминать? А ведь это твоя собственная инициатива: взять тему для творческой работы. Ведь это ты сам включил ее в свой учебный план. Теперь, если работа не будет представлена в срок, ты не будешь аттестован за 9-й класс. Извини, но я вынуждена обратиться за помощью к родителям.

- При чем тут родители? Они же за меня работу не напишут.

- Ну, если ты сам не в состоянии организовать свою деятельность, может быть, отец или мама тебе помогут.

- Родители не помогут, только хуже будет. А можно мне перенести сроки сдачи работы?

- Мы с тобой уже говорили на эту тему, и один раз срок уже перенесен. Где результат?

- А чего вы так переживаете, это же я работу не выполню, это же мне грозит неаттестация?

- Нет, это не только твоя проблема, мне тоже придется отвечать за невыполненные обязательства. Это ведь под моим научным руководством твоя творческая работа. А кроме того, у меня как у классного наставника есть обязанности.

81

- Ну, то есть вы за себя переживаете?

- И за себя в некотором роде.

- Ну и какая же это творческая работа, если вы все время на меня давите. Творчество - вы же сами говорили - это свободная деятельность.

- Ну ты даешь! Вот уж где твои творческие способности выразились! Все. Хватит препираться. Завтра я жду родителей.

- А если я ко вторнику работу сделаю?

- Это более чем сомнительно.

- А если?

- Ну хорошо. Но это уж точно последний раз.

Такого рода случаи означают (и это самый достоверный признак), что в данном конфликте противоречие оказалось недостаточно представленным для его разрешения, или стороны не обладают достаточными и соответствующими ресурсами.

Итак, мы будем различать прекращение конфликтного взаимодействия и разрешение конфликта как разрешение, представленного в нем противоречия. Такое различие задает критерии динамики ситуаций. Собственно ситуационный анализ конфликта позволяет наблюдать и описывать изменяющиеся от эпизода к эпизоду параметры при условии спонтанного течения событий и проектировать

соответствующие изменения и контролировать их при условии конструктивного подхода к конфликту.

Вопросы для размышления

1. Какую смысловую нагрузку несет на себе столь часто употребляемое понятие "ситуация"?
2. Каковы причины и последствия асимметричности конфликтных ситуаций?
3. Что входит в описание динамических характеристик конфликтной ситуации?

Литература

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

2.5. 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, так же как и агрессивное начало конфликта, вряд ли способствует получению качественных результатов, поскольку содержит скрытый вопрос о том, "кто виноват" или "кто первый начал". Но, не являясь отправной точкой в анализе конфликтов, характеристика участников - важнейшее звено в описании конфликта, т.к. именно от участников, их ресурсов, их воли зависит собственно разрешение конфликта. Именно они есть основной фактор качественных характеристик взаимодействия.

Прежде всего, следует различать употребление таких понятий, как **стороны** и **участники** конфликта. Понятно, что далеко не все, кто так или иначе вовлечен в конфликт, являются его непосредственными и прямыми участниками. В сложной структуре конфликтного взаимодействия можно выделить его подлинных субъектов - позиционеров в конфликте и их агентов, а также фигуры, так или иначе представляющие собой ресурсы сторон.

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.

Во время производственного совещания при обсуждении результатов выполнения договорных обязательств руководительница проекта, комментируя неудачный, с ее точки зрения, эпизод взаимодействия с заказчиком одной из сотрудниц, с сарказмом заметила, что на занятия макияжем она, по-видимому, тратит существенно больше времени, чем подготовку решений и их качественное оформление. Совершенно неожиданно для руководителя, сотрудница расплакалась и выбежала из кабинета.

После перерыва, при продолжении совещания, руководитель заметила, что все участники отвечали на вопросы повестки как-то уж очень формально или просто молчанием. Стало ясно, что это согласованная коллективная реакция на этическую ошибку.

Попытка выяснить отношения, признав эту ошибку, ни к чему не привела. Энергия протеста была слишком большой и требовала специальных действий по урегулированию отношений.

Обращение к помощи посредников и их работа со сторонами в конфликте позволила выяснить, что выпад руководительницы совпал по времени с другой обидной и переживаемой ситуацией и послужил поводом для эмоциональной разрядки. С другой стороны, большинство примкнувших к акции протеста к самому инциденту отнеслись либо иронически, либо вообще оказались солидарны с замечанием руководителя, но не могли вести себя иначе, чем этого требовала корпоративная норма. Лишь несколько человек - инициаторов акции были сильно встревожены такой резкой реакцией сотрудницы на замечание. И только один человек из всех участников совещания и в целом работ по данному проекту рассматривал происшедшее практически как личное оскорбление со стороны начальника.

В приведенном выше примере прямыми участниками можно гипотетически назвать руководителя и несколько человек - инициаторов акции протеста. Гипотетически потому, что только тщательный анализ интересов и целей, а также характеристик определяемой ими до-конфликтной деятельности позволит понять, чьи позиции в данном конфликте являются ведущими, чьи противоречия воплотились (втянуты) в данную конфликтную форму. При этом возможны такие ситуации, когда прямые участники не выступают непосредственно действующими в определенной конфликтной ситуации.

Непосредственные участники конфликта - те, кто своими непосредственными действиями вовлечен в конфликтное взаимодействие. Буквально - это исполнители, своеобразные актеры или агенты, действующие по определенному сценарию, зачастую не вполне осознавая свою роль, действительный характер происходящего и последствия. Разумеется, "актер" может проявлять некоторую самостоятельность в тактических моментах, но только тогда, когда в одном лице совпадают и прямой и непосредственный участники, мы видим на сцене конфликта подлинное действующее лицо - субъект.

Таковыми агентами - актерами оказались втянутые в конфликт остальные участники совещания, которые своими согласованными действиями поддержали инициативную группу (тех, кто затеял во время перерыва своеобразную акцию протеста), просто следуя корпоративной норме. Но именно поведение коллектива 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 приведенной выше истории с совещанием был любопытный эпизод.

Конечно, это событие было предметом обсуждения во всем коллективе, и некоторые сотрудники, весьма авторитетные в этом учреждении, однозначно выступили на стороне руководителя. Они просто высказали свое мнение вслух в присутствии довольно большой группы сотрудников. После этого часть участников акции отказалась поддерживать инициативную группу в ее попытках "продвинуть" жалобу на неэтичное поведение руководителя главе фирмы.

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 [1; 2].

Представленный в данном пособии подход исключает возможность использования при профессиональном анализе традиционной для уголовного права терминологии. Данная позиция основывается на уверенности в том, что таким образом неявно провоцируются конфликтофобические установки.

Для реалистичного описания конфликта и действующих в нем участников чрезвычайно важно выяснение подлинных интересов и целей всех связанных с данным конфликтом лиц. Соответствие интересов, целей, стратегий и тактик конфликтной деятельности участвующих

сторон является ключевым условием разрешимости конфликта. При этом наряду с прямыми и косвенными участниками, выступающими по определенным причинам сторонами в конфликтном взаимодействии, следует отмечать и такие фигуры, которые привлекаются к разрешению конфликта в силу профессиональных обязанностей либо по другим причинам, не связанным прямо с содержанием разрешаемого противоречия. В качестве таких фигур могут выступать консультанты, арбитры, посредники.

Подробнее характеристики деятельности такого рода участников будут

рассмотрены нами позднее, но их общая позиционная особенность состоит в том, что конфликт выступает для них в целом как объект преобразования. В данном случае их интересы лежат как бы за пределами того конфликта, к разрешению которого они привлечены.

Говоря об интересах участников, следует различать те, которые оказались "нарушены" в результате возникновения какой-то помехи, что собственно и образовало конфликтную ситуацию, и те, которые возникли уже в рамках разворачивающегося конфликта.

Первые составляют собственно предмет конфликта и выступают целеобразующим фактором при формулировании вариантов желательного исхода или разрешения. Реально это может выглядеть как восстановление нарушенных интересов. Однако такой простой вариант - чрезвычайная редкость, поскольку не так уж часто интересы сторон и участников достаточно оформлены для их представления. Именно это обстоятельство становится ведущим в формировании конфликтной ситуации, а именно - оформление и представленность интересов.

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

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

Интересная дискуссия развернулась в группе мальчиков из 7-го класса, решавших задачу на сообразительность. По условиям эксперимента, в котором согласились принимать участие семиклассники, они могли решать задачу в процессе совместной групповой работы в течение определенного времени, а затем воспользоваться подсказкой, но при этом количество очков, полагающееся за самостоятельное групповое решение, существенно уменьшалось.

По прошествии определенного времени экспериментатор спросил участников эксперимента, будут ли они пользоваться подсказкой. Часть членов экспериментальной группы не очень уверенно заявила, что не против.

86

Но остальные категорически отвергли идею принятия подсказки и настаивали на возможности самостоятельного решения.

После окончания эксперимента этих ребят спросили, был ли у них соблазн воспользоваться подсказкой. И большинство ответили, что такой соблазн был, и им стоило труда отвергнуть помощь, но тот факт, что помощи попросили другие участники группы, "помог" им удержаться от соблазна. Отвечая на вопрос, почему это оказалось для них важным, ребята сказали, что дело не столько в количестве очков за самостоятельное решение, сколько в чувстве самоудовлетворения от того, что удалось решить задачу самостоятельно.

Комментарий. Здесь налицо противоречие двух групп интересов фактически одного коллективного субъекта. Один интерес связан с преодолением разрыва в содержании предложенной задачи, т.е. открытием способа ее решения. Фактически в этом случае речь идет о владении ресурсами преобразования определенного типа материала и проверке действительности такого владения. Учитывая некоторое ограничение во времени и определенную нетерпеливость участников, этот интерес обладал довольно сильной энергией.

Ему противостоит другой интерес, связанный с внешней оценкой и самооценкой. Ведь если воспользоваться подсказкой, то и внешняя оценка и самооценка будут несколько ниже, чем при самостоятельном, хотя и не таком скором решении.

В межличностных конфликтах выявление и оформление интересов и целей представляют собой значительную часть процесса разрешения, если этот процесс организован с установкой на продуктивное разрешение и протекает в форме переговоров. Примечательно при этом, что интересы сторон могут иметь существенные различия при совпадении целей, и наоборот - различные цели могут преследоваться при общем интересе. Важно при анализе конфликтной ситуации отдавать преимущества не противопоставлению интересов и целей, а их сопоставлению. При этом важно обращать внимание на такие варианты интересов, которые выглядят как принципиально антагонистические и ни при каких условиях не совместимые. В этом случае попытки построения переговорных процессов, направленных на совместное оформление ситуации и превращение ее в задачу для решения, заведомо обречены на неудачу, и даже более того - могут привести к эскалации деструктивности.

Одним из ярких примеров такого рода конфликтов можно назвать столкновение представителей разных научных школ, опирающихся на принципиально отличные теоретико-методологические основания (парадигмы). Особенно сильны такие противостояния именно в гуманитарных областях знания, где практически любая фактология в своей научной интерпретации носит конвенциональный характер. В психологии к таким

87

оппозициям можно отнести бихевиористскую традицию и экзистенциально-гуманистический подход.

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

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

Вопросы для размышления

1. Действительно ли вопрос "кто" не является первостепенным при анализе конфликта? Почему?

2. Какое значение имеет различие "статусов" участников?
3. Какова природа иллюзий участников и как они сказываются на переживании конфликта?
4. Не являются ли синонимами понятия "конфликт" и "кризис"?
5. Какое значение для разрешения имеет тип переживания конфликта?

Литература

1. Основы конфликтологии / Под ред. В.Н. Кудрявцева. - М.: Юристъ, 1997.
2. *Фролов С.Ф.* Социология: сотрудничество и конфликты. - М.: Юристъ, 1997.

2.6. Конфликтные переживания

Когда твой ближний
борется сам с собой,
держись подальше - как
бы он не принял тебя за
себя.

Станислав Ежи Лец

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

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

Социальные установки тесно связаны с культурной традицией конфликтобоязни и поэтому отношение к конфликту, даже с учетом того положительного поворота, который начался в сороковых годах, все-таки до сих пор остается умеренно враждебным. Это обстоятельство связано, прежде всего, с особым сочетанием внутреннего и внешнего конфликтов. За любым отношением в системе "Я-Ты" [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 дело 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 овнутренно, т.е. участник "Ты" как бы разыгрывается во внутреннем плане "Я" как своеобразная роль. При этом обязательно должна найтись инстанция, которая "возьмет" 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 вовнутрь и обратно хорошо обнаруживаются при детских рассказах об уже прошедших конфликтных ситуациях. По содержанию рассказа и его динамике можно наблюдать, как внешнее

столкновение, уже давно прекращенное, вдруг "оживает" и продолжает жить. При этом тот, кто переживает, берет на себя все роли и как бы заново разыгрывает, но уже в своей режиссуре, новый сценарий или по своему усмотрению продолжает прошлый, который реализовался не совсем удачно.

Во время одного из тренингов, направленных на формирование навыков самоутверждения и социальной компетентности, мы обратили внимание на то, что тренер довольно часто обращалась с призывом к участникам: "А сейчас постарайтесь быть самими собой".

Обсуждая ход тренинговых занятий, мы поинтересовались у участников, как они понимали этот призыв и насколько трудно было ему следовать.

Выяснилось, что все участники (юноши и девушки 18-22 лет) испытывают почти постоянно чувство внутреннего рассогласования, когда одновременно "и хочется и нельзя", "и притягивает и отталкивает". Иногда такого рода внутренние противоречия переживаются весьма остро. Это и понимается как утрата чувства внутренней целостности. Возвращение такого чувства в случае острого рассогласования требует немалых усилий. Участники признались, что они не очень-то понимали, что именно нужно делать, чтобы постараться "быть самим собой".

Это отношение зафиксировано специальным практическим термином "исцеление", а от него "целитель" - врачеватель. Отсюда "врачевать", "исцелять", т.е. возвращать целостность, избавлять от рассогласования. Это означает, что для обыденного сознания конфликт и болезнь - понятия тождественные. Стоит ли удивляться стойкости конфликтофобии? Ею пронизаны практически все психотехнические ориентации в работе с конфликтом. Это отражается, прежде всего, в тех культивируемых стратегиях, которые реализуются в политике, управлении, образовании, медицине. Во всех этих сферах более всего распространены профилактика, превенция, терапия. Иными словами, "по возможности не допустить", "если уж 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 провоцирует 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.

Фиксации на такого рода переживаниях абсолютно бесперспективны с точки зрения разрешения представленных в конфликте противоречий.

Более того, трудности как атрибут любого конфликта практически всегда вызывают к жизни такие психические явления, которые можно свести к трем известным современной психологии критическим жизненным ситуациям. Это **стресс, фрустрация, кризис.**

Обилие литературы, посвященной вопросам стресса, позволяет остановиться только на его психологическом аспекте. Если обсуждать *стрессовую ситуацию* как *переживание своеобразной растерянности - незнания, каким образом реагировать на внезапный интенсивный и значимый раздражитель*, то столкновение с другим действием безусловно стрессогенно. Это значит, что любой конфликт в качестве психологического (по-видимому, и физиологического) атрибута имеет стресс. Вместе с тем, для различения важно, что стресс появляется как сопутствующий эффект первого акта столкновения действий, но затем может оказаться существенной содержательной детерминантой процесса разрешения конфликта. Последнее связано с особенностями переживания самого стресса, мобилизующего или демобилизующего ресурсы психики на овладение ситуацией.

Фрустрация - атрибутивный спутник и одновременно генератор конфликтности. Сам факт обнаружения другого действия как помехи или взаимоисключенности, несовместимости действий при их одновременной и равносильной желательности можно рассматривать как собственно механизм фрустрации в точном соответствии с концепцией С. Розенцвейга [2, с. 122]. Именно так рассматривают фрустрацию и конфликт Д. Креч, Р. Кратчфилд и Н. Ливсон. Они указывают, что "...чаще фрустрация возникает как следствие противоречия личных желаний человека и ограничений и запретов, налагаемых обществом... Вследствие интернализации социальных стандартов по мере взросления человека этот 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" [3, 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 следующее:

91

- фрустрацию-1, не связанную с конфликтом;
- 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, а 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 [4], всякий раз означает, по существу, *фиксированное в переживании и действии несоответствие или недостаточность имеющегося ресурса для новой ситуации*. Нелокальный характер такого переживания, т.е. несоответствие интеллектуального, социального, конституционального и других видов ресурса во многих жизненных сферах обсуждается в психологии как возрастные этапные характеристики (Л.С. Выготский, Э. Эриксон, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова). Обычно кризисный период в возрастной динамике описывается как деструктивный благодаря его конфликтной насыщенности [5]. В культурно-исторической концепции (школа Выготского) различают негативную фазу кризиса как специфическую характеристику "возрастного перехода". В этом подходе негативная фаза является атрибутом *нормального* протекания перехода, если за ней следует продуктивная фаза, которая как раз и характеризуется тем, что начинают использоваться новые, адекватные разрешаемому противоречию, ресурсы для урегулирования конфликтов.

Таким образом, кризис как переходное возрастное явление, собственно, и представляет собой, в его негативной фазе, смену периода разрешаемых конфликтов (и потому незаметных) периодом неразрешаемых. Иными словами, кризис являет себя как невозможность, отсутствие средств для продуктивного конфликтования (при этом старые, имеющиеся средства не срабатывают в силу изменившейся ситуации) и проявляется как поиск новых средств. При этом, согласно данным исследователей (Л.И. Божович, Р.Т. Байярд, Дж. Байярд, Э. Лешан, К.Н. Поливановой), по видимому, различие между деструктивно и конструктивно конфликтными областями указывает на границы кризисных областей. Иными словами, в жизни человека появляются новые притязания, ориентация на новые предметы или новые отношения, для достижения которых старые, испытанные средства оказываются

92

непригодными. Вот здесь и возможно обнаружение границы. Собственно новизна области, на которую теперь обращены притязания, определяется скорее ее новой субъективной интерпретацией. Например, желание подростка самостоятельно распоряжаться своим свободным временем или имуществом как признак его нового возрастного статуса. Само по себе свободное время и какое-то имущество были и раньше, но утверждение нового к ним отношения как к собственности возникает в связи с формирующимся чувством взрослости, и провоцирует конфликты, свидетельствующие о притязаниях на новый статус [5].

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 внутрличностного конфликта.

От этого переживания (переживаний) в значительной мере зависит интенсивность конфликтных действий.

Обсуждение типов конфликтных переживаний можно, согласно концепции Ф.Е. Василюка [6], представить в двух крайних вариантах:

- претерпевающий, с эксцессами спонтанного реагирования;
- 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).

Принципиальным для конструктивной психологии конфликта является положение о том, что при конфликтном анализе и собственно в стратегии разрешения особое значение приобретает способность *отделить* само переживание в его конкретной форме от конфликтного действия для того, чтобы в последующем соотношении выявить соответствие или несоответствие переживания продуктивно ориентированной направленности в разрешении данного конфликта.

Вопросы для размышления

1. Как связаны между собой внутренний и внешний конфликты? Не является ли первый обязательным содержанием второго?
2. Что собственно переживается в конфликте?
3. В каких случаях эмоции мешают, в каких помогают?

Литература

1. Бубер М. Я и Ты. - М.: Высшая школа, 1993.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психологической диагностике. - Киев: Наукова думка, 1989.

3. *Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н.* Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии. - 1991. - № 6.
4. *Кле М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991.
5. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. - 1994. - № 1.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. - М.: МГУ, 1984.

2.7. 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, интерпретируемой следующим образом:

- по вертикальной оси указывается степень настойчивости в удовлетворении собственных интересов, представляемая как важность результатов;
- по горизонтальной оси - степень уступчивости в удовлетворении интересов других партнеров, представляемая как важность отношений [1].

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

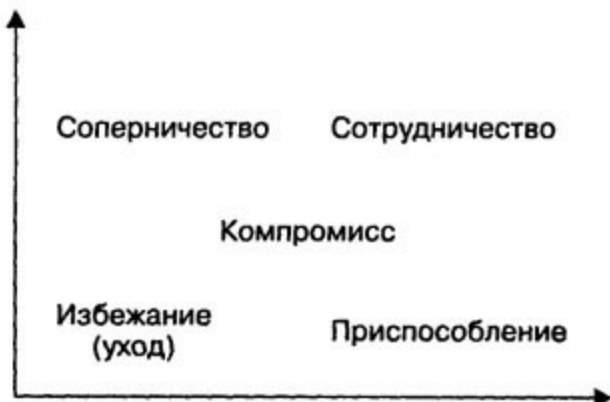


Рис. 1. Модель К. Томаса

Согласно этой модели можно дать следующее толкование стратегий поведения:

- *избежание* (уход) - это реакция на конфликт, выражающаяся в игнорировании или фактическом отрицании конфликта;
- *соперничество* (борьба) - стремление к доминированию и, в конечном счете, к устранению одной из сторон в конфликте;
- *приспособление* - уступки противоположной стороне в достижении ее интересов, вплоть до их полного удовлетворения и отказа от своих интересов;
- *сотрудничество* - стремление к интегрированию интересов всех участников конфликта. В содержание интересов каждой из сторон входит удовлетворение основных интересов другой стороны;
- *компромисс* - взаимные уступки; согласие на частичное удовлетворение собственных интересов в обмен на достижение частичных интересов другой стороны.

Нам представляется, что не все из представленных в модели Томаса форм поведения в конфликтной ситуации можно обсуждать как стратегии. Так, приспособление, избежание и взаимные уступки являются, очевидно, характеристиками процесса взаимодействия и не содержат целевых установок, связанных собственно с противоречием. Это позволяет отнести их к тактикам поведения в конфликте, поскольку они способствуют не столько разрешению, сколько разрешанию, т.е. определенному способу организации процесса. Можно рассматривать эти формы поведения как реактивные по отношению к факту конфликта в целом, а не как стратегии участников, реализуемые для разрешения. Мы считаем важным подчеркнуть, что если в конфликте нет субъекта, ставящего цели разрешения, вообще невозможно обсуждать вопрос о стратегичности поведения.

Таким образом, можно охарактеризовать модель К. Томаса с точки зрения двух оснований.

Первое основание - позиция того, кто говорит: "Это стратегии разрешения конфликта". Так говорит наблюдатель типичных картин соорганизации действий, типичных картин конфликтного процесса, имея в виду, что одни картины лучше, а другие хуже для решения вопроса. Заметим, что этому наблюдателю безразлично содержание разрешаемого противоречия. Он "находится" за пределами конфликта, это позиция исследователя детерминант "разрешения". Необходимо признать, что описываются *возможные установки участника на процессуальное регулирование конфликта*. Эти установки совершенно

спокойно могут рассматриваться безотносительно к содержанию деятельности конфликтующих сторон. В самом деле, сотрудничество - 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?

Один практический контекст - это дискуссия исследователей (наблюдателей) по вопросу о стратегиях разрешения конфликта. Для разрешения конкретного конфликта она ничего не значит, поскольку направлена на производство хороших представлений по данному вопросу. И эта дискуссия могла бы быть абсолютно бесполезной, если бы не вопрос о том, какие представления являются *хорошими*. Есть основания считать, что хорошими являются те, которые способствуют продуктивному развитию конфликтной деятельности. И, соответственно, употребляются людьми, озабоченными своей конфликтной компетентностью.

Другой практический контекст - разрешение конкретного конфликта. Можно говорить *всем* участникам конфликта: "Сотрудничать лучше, чем соперничать, потому что установка на сотрудничество способствует более качественному разрешению противоречия". 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.*

Отличающийся от указанного выше случай может представлять собой консультирование одной стороны, и поэтому знание о "стратегиях Томаса" может выступить как элемент (основание) для тактики или стратегии разрешения одного из участников конфликта.

Выбор стратегии существенно зависит от того, в каком времени должна осуществляться работа с конфликтом - в прошедшем, настоящем или будущем.

Для работы с уже завершившимся конфликтом (с учетом того, что завершенность может быть только видимостью, и течение конфликта перешло в латентный вид) 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 [2; 3] и направлены на снижение плохого самочувствия, восстановление самооценки, отреагирование негативных эмоций, освобождение от чувства вины и т.п. Этот подход может быть использован не только как послеконфликтный, но и как предварительный, освобождающий рациональные ресурсы для работы с актуальным конфликтом. В этом смысле подобные техники должны рассматриваться как тактические в русле стратегии, имеющей своей целью переход к работе с формами конфликтного поведения или собственно с материалом конфликта. По-видимому, во всех других случаях психотерапия не может рассматриваться как стратегическая работа, направленная на разрешение конфликта.

Один из великого множества терапевтических вариантов - позитивная семейная психотерапия описывает терапевтический процесс в работе с конфликтом через следующие четыре фактора:

а) Сочувственное понимание: В психоанализе оно известно под термином эмпатия и перенос/контрперенос (Westmann D., 1974; 1978). Контроль над этим осуществляется посредством самопознания терапевта. Он сам выступает в качестве "пациента" и сталкивается с реальностью своих собственных концепций.

б) Готовность пользоваться методами позитивной семейной психотерапии: Это означает быть способным думать на языке содержания, концепций и моделей позитивной психотерапии и гибко применять их, ориентируясь всегда на конкретные потребности пациента.

в) Применение других психо- и социотерапевтических методов, которыми владеет терапевт: здесь могут использоваться любые возможности - от элементов психоаналитической процедуры (Freud) и техники модификации поведения (Wolpe, 1962; Innerhofer, 1978), до методов недирективной терапии (Rogers, 1962; Tausch, 1974), индивидуальной психологии (AdLer, 1947), гештальттерапия (Perls, 1951), транзактного анализа (Berne, 1964; Haggis, 1975) и так далее.

г) Экологическое мышление Оно простирается от индивидуальной терапии до общинной психологии. Семейная терапия занимает центральное место.

Н. Пезешкиан

Можно привести довольно много примеров именно психотерапевтического отношения к конфликтам, но в любом из них достаточно очевидно выступают два обстоятельства:

- первое - любая терапия в качестве своего предмета имеет переживание конфликта, в этом ее назначение;
- второе - терапевтический подход призван только помочь пережить и ослабить деструктивные функции, в лучших вариантах с его помощью можно увеличить ресурсы переживания.

Активно развиваются в настоящее время и варианты работы в актуальном, то есть текущем конфликте, сосредоточенной, в основном, на регулировании отношений между конфликтующими сторонами. Исследования в этой области и практика посреднической деятельности [5; 6; 7; 8] уже позволяют рассматривать данный подход не только в рамках превентивной (предупреждающей негативные переживания) и терапевтической стратегий, но и как конструктивный, позволяющий формировать установки на продуктивную функцию конфликта и создавать предпосылки его адекватного разрешения.

Мы считаем исключительно важным то обстоятельство, что *посредничество ни в коем случае не претендует на стратегию разрешения конфликта*. Эта работа направлена на организацию процесса, ведущего к разрешению, процесса, для которого неприемлемыми являются насильственные действия.

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

Главная цель посредника - *Нормальный (максимально возможно хороший) обмен преимущественно вербальными действиями участников, образно говоря, сделать так, чтобы участники друг друга слушали и слышали посредством того, кто посередине (между ними)*.

Таким образом, *предметом собственности в конфликте для посредника, в отличие от участника, является не предмет и 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 соглашения как предпосылки разрешения.

Содержимое (предмет) конфликта развивается самими конфликтующими сторонами и является их собственностью; оно должно быть табуировано для посредника.

Поэтому *профессиональная компетентность посредника состоит еще и в том, чтобы тщательно различать материал втянутого в конфликт противоречия и форму его удержания, которая вполне может в сознании участников трансформироваться в самостоятельный (часто замещающий действительный) предмет конфликта*.

При анализе позиций сторон в конфликте между работодателем и исполнителями работ было отмечено, что поведение представителя работодателя рассматривается другой стороной как

одна из причин ее жесткой позиции в переговорах. Причем само это поведение начало выступать как самостоятельный предмет конфликта, который постепенно "смешивался" с первоначально обусловленным предметом, а именно процедуры и содержание отношений по поводу выполнения перевозок. Получалось, что вместо анализа собственно условий перевозок продукции, доставки ее получателю, стороны начали не напрямую, но очень напряженно обсуждать характер взаимоотношений рабочих с представителем работодателя. Таким образом предмет переговоров грозил оказаться подмененным.

Перед посредником встала задача обеспечения разделения этих предметов. Но поскольку оба конфликта оказались достаточно значимыми, по крайней мере, для одной из сторон, то важно было не игнорировать в обеспечении организации переговоров этого обнаружившегося предмета.

Посредник должен быть озабочен тем, чтобы не дать противоречию, породившему конфликт, "уйти" от участников или подмениться другим. Однако аналитическая работа посредника и его конфликтологическая компетентность часто приводят к потере посреднической позиции и переходу в позицию одностороннего консультанта, либо замещающего одну из сторон - представителя.

В первом случае мы получим манипулятивную стратегию, в которой изначально третья сторона присваивает себе позицию реального участника (идентификация или солидаризация с одной из сторон), и начинает работать в ее (стороны) пользу, но не выступает в реальных отношениях, а работает как бы за кулисами событий, являясь "режиссером", манипулирующим "актером"-участником.

Непосредственно это выглядит как советы о том, как следует поступить в каком-либо конкретном случае. Причем совет авторитетного лица, в силу своего положения и компетентности как бы берущего на себя ответственность за последствия. Это последнее обстоятельство часто является определяющим в поведении той из конфликтующих сторон, которая обращается за советом. Это буквально попытка переложить ответственность за решение на третью сторону.

100

Эта сомнительная с профессионально-этической точки зрения стратегия часто оправдывается ситуативной пользой участника. В практике этот подход абсолютно неосновательно якобы опирается на клиентоцентрированную парадигму К. Роджерса [9], согласно которой консультант всегда действует, безусловно принимая позиции клиента.

Во другом 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 такая должность - "детский адвокат", в обязанности которого входит защита прав детей и представительство от их имени в школьной администрации. Нечто подобное появляется в последние годы и в отечественной школе. На наш взгляд, подобный опыт заслуживает пристального внимания и распространения но, вместе с тем, важно всякий раз учитывать то обстоятельство, что никто кроме самих конфликтующих сторон, не в состоянии разрешить их конфликты, в том числе и вполне компетентные и уполномоченные взрослые. И, кроме того, специально подчеркнем то огромное значение, которое имеет для развивающейся личности опыт продуктивного самостоятельного разрешения конфликтов.

В обоих случаях мы имеем реальный отказ от посредничества по типу

"эффекта кукушки", как бы это ни называлось самим специалистом или апологетами подобных подходов.

Апелляция к таким психотехническим стратегиям явно или неявно провоцируется спекулятивной идеей выигрыша, победы в конфликте [10; 11]. Сама по себе эта идея, конечно же, базируется на конфликтофобической установке и уводит конфликт от разрешения представленной в нем проблемы в русло сохранения или улучшения качества самоотношения, что само по себе неплохо, если бы всякий выигрыш или победа не предполагал наличие проигравшего, побежденного. Даже в межличностном конфликте такая стратегия весьма неперспективна, не говоря уже о внутриличностном.

Итак, *психотехника посредничества реализуется в рамках стратегии, которую можно назвать конструктивно регулирующей*. Эта стратегия не претендует на разрешение как неперенный результат, но является его условием.

Для осуществления конструктивно разрешающей стратегии конфликт следует рассматривать во временном континууме от будущего к настоящему.

Такая стратегия наиболее характерна для решения задач образования. Однако в последние годы такого рода подход начинает активно эксплуатироваться и в новых парадигмах управления.

101

Сторонники этого подхода совершенно справедливо, на наш взгляд, утверждают, что серьезные перспективы развития имеют только те фирмы, каким бы бизнесом они ни занимались, которые определяются как систематически занятые образованием собственного персонала. [12; 13; 14].

...Самое эффективное обучение, особенно для взрослых, является продуктом постоянно возобновляющегося цикла обретения опыта, который люди получают непосредственно на рабочем месте. Подлинное обучение, настаивают эксперты, происходит приблизительно так:

- у нас есть конкретный, обретенный на рабочем месте опыт;
- мы размышляем об этом опыте, пытаемся понять, что происходит и почему;
- основываясь на нашем опыте, мы разрабатываем концепции и обобщения;
- мы испытываем наши концепции и обобщения опытным, эмпирическим путем.

Затем цикл повторяется, подобно новому повороту колеса.

A. Filley

Учебность - характеристика деятельности, предполагающей такое поведение в новых ситуациях, которое приводит к появлению нового знания, нового опыта, новых способов действия.

Это означает, что конфликт можно считать атрибутивной характеристикой образовательного процесса, поскольку познаваемый материал всегда требует для

овладения специальных преодолевающих усилий. Ведь только такой объект (предмет) вызывает интерес и соответствующее внимание, который в какой-то мере представляет трудность, иначе он просто незаметен. Иными словами, опорой может служить только то, что оказывает сопротивление. Любопытно, что само слово "со-против-ление" как специфический знак отражает одновременно и связь, и противопоставление.

Следовательно, для того чтобы обеспечить продуктивный образовательный процесс, необходимо специальное конструирование конфликта, феноменально представляющего собой ситуацию разрыва в познавательной деятельности, в которой сопротивление материала вызывает вопрос субъекту учения, т.е. самому себе, относительно недостающего ресурса для овладения "сопротивляющимся материалом".

Необходимо еще раз специально подчеркнуть, что если вопрос, заданный извне учителем либо кем-то другим с обучающей целью, не переведен тем, кому он задан, в вопрос самому себе, вряд ли ответ на него послужит образовательным целям.

102

Каждый учитель может привести множество примеров, когда знание правильных ответов не приводило ни к формированию опыта, ни к появлению новых способностей.

Условия реализации конструктивно-разрешающей психотехнической стратегии следующие:

- представление о материале как о потенциально целостном, завершенном; вместе с тем наличие в актуальной ситуации частичности, недостаточности, незавершенности, разрывности материала;
- представление о возможности завершения, придания целостности;
- потребность, необходимость осуществить действия по завершению, "исцелению";
- представление о множественности материала и возможном одновременном существовании многих разрывов;
- представление о разных ресурсных возможностях, в том числе и о недостающем ресурсе, наличии выбора;
- возможность оценки разных "сценариев достижения" и допущение интеграции, синтеза разных сценариев, т.е. не *противопоставление* их, а сопоставление.

На наш взгляд, деятельность по разрешению конфликта обязательно должна опираться именно на такие основания. Соблюдение вышеперечисленных условий составляет и критерии компетентности и обеспечивает стратегичность работы с

Вопросы для размышления

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

Литература

1. *Линкольн У.Ф. и др.* Переговоры. Сокращенный вариант пособия для слушателей курса. - СПб.-Рига: Педагогический центр Эксперимент, 1998.
2. *Фрейд З.* Это и механизмы защиты. Теория и практика детского психоанализа. - М.: Апрель пресс, 1999. - Т. 1.

103

3. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты. Соч. Т. 3. - М.: Смысл, 1997.
4. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия. - М.: Смысл, 1993.
5. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию или переговоры без поражения. - М.: Наука, 1990.
6. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000.
7. *The Course in Collaborative Negotiation. Participant's Course Resource Book / Special Abbreviated Generic Edition for International Usage.* - Tacoma, Washington USA, 1995.
8. *Кроник А., Кроник Е.* В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989.
9. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека. - М.: Прогресс, 1994.
10. *Filley A.* Resolution of conflict: Ethics good loser // Conflict and Human interaction. - US A Congeal/Hunt publishing company, 1976.
11. *Джеймс М., Джонсгард Д.* Рожденные выигрывать. - М.: Прогресс, 1993.
12. *Бойетт Д.Г., Бойетт Д.Т.* Путеводитель по царству мудрости. - М.: Тройка-диалог, 2001.
13. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002.
14. *Кларин М.* Корпоративный тренинг. - М.: Дело, 2002.

104

Глава 3

Конфликтные конструкции в практике

3.1. Разрешимые и неразрешимые конфликты

Разделяет не пропасть,
а разница уровней.

Станислав Ежи Лец

Если в конфликтном анализе учитывать вышеприведенные подходы, то становится понятным, что кроме линейного представления, согласно которому конфликт - это всегда столкновение по типу "либо-либо", "выигрыш-проигрыш", возможно и другое - это сложное многоуровневое гетерархическое представление не просто о конфликте - конфликтной системе. Такое представление требует специальной рефлексивной позиции, "поглощающей" всю совокупность взаимодействия, как имеющего некоторую интегральную причину и соответствующие перспективы, общие для всех участников в содержательном контексте. Иными словами, если рассматривать конфликт как сложную искусственно-техническую конструкцию, предназначенную для достижения целей развития, необходимо занимать позицию не внутри, а как бы над конфликтным взаимодействием, позицию, учитывающую не только основания и последствия реализуемого столкновения, но и его контекстуальные характеристики во множестве их связей и отношений.

Таким образом, конфликт приобретает собственные цели - цели развития.

Конструктивно-разрешающая стратегия не ограничивается психотехнической провокацией конфликта. Такая 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 счет появления и реализации новых ресурсов.

Что значит удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле?

Это, в первую очередь, следующее:

- 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 различным, и наоборот - один и тот же предмет конфликта может "эксплуатировать" совершенно различный материал, на преобразовании которого, собственно и являет себя феномен конфликта.

Предметная несогласованность во взаимодействиях - первое по рангу обстоятельство, приводящее к непродуктивному разворачиванию конфликта, в том числе и в тех случаях, когда он специально инициирован. Столкновение действий, за которыми стоит существенно различающаяся интерпретация материала (от преобразования условий задачи до самообвинений в никчемности), порождает конфликты, требующие специальных преобразований в формальных характеристиках и в материале для приведения их в разрешимый вид.

Если этого не происходит, в результате подобного конфликтования обычно наблюдается либо эскалация конфликтного напряжения с деструктивными последствиями для сторон, либо псевдорешение за счет кажущегося успеха, но непременно с последующим возобновлением столкновений, причем с весьма неясными основаниями. Такие взаимодействия можно назвать "конфликтными монстрами".

С целью формирования и тренировки навыков совместной продуктивной деятельности учитель предложил классу сформировать малые группы для выполнения серии контрольных заданий. При этом им же был задан критерий образования групп.

Через некоторое время учитель заметил, что в двух группах вместо того, чтобы решать задачи внутригруппового распределения функций и начала работы над предметным материалом задания, происходит процесс обсуждения групповых статусов участников. При этом часть участников

групп пытаются все-таки заниматься материалом предметных заданий и не очень понимают, почему их товарищи не действуют в соответствии с заданием.

При анализе оказалось, что учитель своим заданием инициировал одновременно как минимум два направления во взаимодействиях. С одной стороны, необходимость действовать совместно для решения учебно-предметной задачи, с другой - урегулировать неважно сложившиеся до этого межличностные отношения. Второй процесс начал разворачиваться на материале первого для одной части группы, что вызвало непонимание у другой части.

Почему же появляется "конфликтный монстр"?

Прежде всего потому, что участники совместной деятельности избегают рассматривать ситуацию своей встречи как конфликтную, как нормальное столкновение, требующее нормального разрешения.

Поскольку взаимодействие в своей первой фазе интерпретируется не в образе "Я-Ты" отношений, т.е. отношений, учитывающих интересы другого, требующих организации совместного согласованного действия, оно оборачивается в развитии своей неясно трудной стороной. Неспрогнозированное поведение другого рассматривается как досадная помеха, а не как указание на дефицитность собственного действия. Сам же автор помехи наделяется качествами, провоцирующими рост враждебности. Так ситуация, которая не строилась как конфликтная с ориентацией на совместный продуктивный исход, становится конфликтной, разрушительной, т.е. конфликт *случается*.

Причем в нем сталкиваются действия, по понятным причинам либо вообще конфликтно не оформленные, либо в большей или меньшей степени оформленные только с одной стороны (например, в учебной действительности - с учительской). Поэтому и разрешение такого конфликта идет спонтанно с обеих сторон и часто в разные стороны. Отсюда и "монстр"!

Итак, встреча-столкновение только достаточно оформленных действий представляет собой конфликт, который имеет разрешимый вид и может быть разрешен не как "победа-выигрыш" одной из сторон, а как снимающий противоречие в целом и, значит, принципиально продуктивный.

Этим "может быть разрешен" подчеркивается то обстоятельство, что достаточная оформленность есть необходимое, но не исчерпывающее условие. Понятно, что оформленность действий не представляет собой абсолютной самоценности (иначе можно попасть в плен пустых

формочек, подменяющих предметный материал и содержательные характеристики конфликта) - это только первый шаг.

Оформление имеет смысл для того, чтобы оформленное должным образом действие могло столкнуться с соответственно оформленным действием. Это не

значит, что конфликт автоматически разрешается, но его можно зафиксировать как достаточно явленный для всех участников, достаточно "прозрачный" для анализа. Причем важно, что при таком подходе существенно снижается риск межличностной конфронтации, так как обе стороны вместе участвуют в тщательном оформлении. Для успешной психотехнической реализации данной стратегии чрезвычайно важна конвенциональность всех сторон, участвующих во взаимодействии. Если помнить, что такая конвенция должна появляться в доконфликтном периоде взаимодействия или при его планировании, то вопрос о конвенции не является слишком трудным. Вместе с тем, если оговоренные нормы и сценарии взаимодействия включают *совместное оформление каждой из конфликтующих позиций по очереди*, а также способы "удержания" конфликтного взаимодействия в русле разрешения и сопротивления (см. выше), а не стремительного разрыва, то продуктивный исход если и не стопроцентно гарантирован, то, по крайней мере, максимизирован.

В подобных случаях *столкновение появляется как необходимый и желательный (интересный) технологический компонент взаимодействия*, а не как досадная случайность, ведущая к разрушению отношений или угрожающая самооценке и статусу.

Построенный таким образом конфликт может быть и специальным предметом рефлексии для обучения собственно *продуктивному конфликтованию*.

Это последнее замечание имеет особое значение, так как есть достаточно оснований для уверенности в том, что конструирование продуктивно-ориентированного конфликта должно выступать в образовательном процессе не только средством, но и содержательным компонентом. Таким образом можно формировать специальные способности к разрешению конфликтов.

Вопросы для размышления

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?

Литература

1. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. - М.: Академия, 2000.
2. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники. Ч. 3-4. - СПб.: Алетейя, 1996.
3. *Ершов П.М.* Искусство толкования. Ч. 1. Режиссура как практическая психология. - Дубна: Феникс, 1997.

3.2. Игра как конфликтная конструкция

Когда выхода нет, войди
в чужое положение. И
выйди из него, как
выходят другие.

Станислав Ежи Лец

Большинство исследований, посвященных игре, начинается с утверждения о необыкновенной многозначности и неопределенности слов языка, описывающего это явление. И действительно, под словом "игра" может подразумеваться многое, что на первый взгляд относится к совершенно разным областям жизни: спорт, лотерея, правосудие, театр, война, казино и т.п. [1]. В связи с этим игру исследовали в рамках самых различных научных дисциплин. Но если из любого описания игры и из любой "живой" игры попробовать извлечь конфликт, можно смело утверждать, что исчезнет сама игра.

Органическую связь между игрой и конфликтом достаточно отчетливо отмечал З. Фрейд. Он не излагал своей собственной теории игры, а в попытках "проникнуть по ту сторону принципа удовольствия" предложил следующее:

...Оставить темную и мрачную тему травматического невроза и обратиться к изучению работы психического аппарата в его наиболее ранних нормальных формах деятельности. Я имею в виду игру детей.

...Не имея в виду охватить все многообразие проявлений игры, я использовал представившийся мне случай разъяснить первую *самостоятельно созданную*¹ игру полуторагодовалого ребенка.

...У ребенка была деревянная катушка, которая была обвита ниткой. Ему никогда не приходило в голову, например, тащить ее за собой по полу, т.е. пытаться играть с ней как с тележкой, но он бросал ее с большой ловкостью, держа за нитку, за сетку своей кровати, так, что катушка исчезала за ней, и произносил при этом свое многозначительное "о-о-о-о!", вытаскивал затем катушку за нитку, снова из кровати, и встречал ее появление радостным "тут". Это была законченная игра, исчезновение и появление, из которых по большей части можно было наблюдать только первый акт, который сам по себе повторялся без усталости в качестве игры, хотя большее удовольствие, безусловно, связывалось со вторым актом.

Толкование игры не представляло уже труда. Это находилось в связи с большой культурной работой ребенка над собой, с ограничением своих влечений (отказом от их удовлетворения), сказавшемся в том, что ребенок не сопротивлялся больше уходу матери. Он возмещал себе отказ тем,

что посредством бывших в его распоряжении предметов сам представлял такое исчезновение и появление как бы на сцене.

Объясняя самостоятельный характер игрового действия и собственно потребность в такого рода действиях, Фрейд подчеркивает их именно конструктивный и инициативный характер, указывая вместе с тем, что появляется игра всегда в условиях ресурсного дефицита, с одной стороны, и в контексте потребности в удовольствии - с другой.

Часто можно видеть, что дети повторяют в игре все то, что в жизни производит на них большое впечатление, что они могут при этом отреагировать силу впечатления и, так сказать, сделаться господином положения. Но с другой стороны достаточно ясно, что вся игра проходит под влиянием желания, доминирующего в их возрасте - стать взрослым и делать так, как делают взрослые. Можно наблюдать также, что неприятный характер переживания не всегда делает его негодным как предмет игры. Если доктор осматривал у ребенка горло и произвел небольшую операцию, то это страшное происшествие, наверное, станет предметом ближайшей игры. При этом удовольствие проистекает из другого источника. В то время как ребенок переходит от пассивности переживания к активности игры, он переносит это неприятное, которое ему самому пришлось пережить, на товарища по игре и мстит, таким образом, тому, кого этот последний замещает.

3. Фрейд

По Фрейду, детство именно потому период игр, что это "период непрерывных травм, а игра есть единственное средство овладения путем повторения теми невыносимыми переживаниями, которые несут с собой эти травмы" [3].

Интерпретация функций игры Фрейдом оказала сильное влияние не только на его прямых последователей, но и на исследователей психологии детской игры вообще. Идея о том, что игры тесно связаны с разрешением конфликтов, прослеживается достаточно отчетливо в работах Ж. Пиаже. Из положений о том, что, во-первых, аутистическая мысль сама создает себе воображаемую действительность или действительность сновидения и, во-вторых, что существуют две плоскости, в которых работает детская мысль, следует, что ребенок живет как бы в раздвоенном мире. Он пишет: "Эти два мира, эти две действительности, принципиально несоединимы, так как каждый из них построен на разных принципах. Один мир "принципа удовольствия", другой - мир "принципа реальности"" [4].

Игра, по мнению Ж. Пиаже, принадлежит миру аутистических грез, миру неудовлетворяемых в реальном мире желаний, миру неисчерпаемых возможностей.

Д.Б. Эльконин замечал, что различие между взглядами на игру Ж. Пиаже и представителей психоаналитической школы состоит лишь в том, что для последних "игра есть проявление вытесненных желаний и тенденций к повторению, а для Ж. Пиаже - остаточных, т.е. еще не вытесненных, но так же как и для психоаналитиков, не могущих быть удовлетворенными желаний" [5, с. 114].

Такое подчеркивание своеобразия мира ребенка, проявлением которого является игра, его радикального отличия от мира взрослых представляется крайне существенным. И хотя авторы этих подходов прямо не указывают на конфликт как на основное содержание игры, все же обсуждают ее смысл в детстве в очень близких терминах. Интересно отметить, что в более поздних работах Ж. Пиаже одним из неоспоримых и, в общих чертах, точных критериев игры считал освобождение от конфликтов [6].

Комментируя эти положения, можно сразу же заметить, что приписывание функции замещения исключительно детской игре будет, скорее всего, преувеличением или, точнее сказать, преуменьшением возрастного масштаба игры. Специфичность детской игры, в отличие от игр взрослых, состоит в их особенной возрастной форме и в материале, отражающем характерные возрастные потребности. В остальном следует заметить, что во взрослом возрасте игра занимает не столь уж незначительное место и обслуживает в своих, условно говоря, естественных формах не только потребность в удовольствии, но и в достижениях, прежде всего фрустрированных в "нормальных" условиях.

К. Левин, характеризуя игру, указывал на ее основное "...динамическое свойство, заключающееся в том, что, с одной стороны, она имеет дело с явлениями, относящимися к уровню реальности в том смысле, что они доступны наблюдению посторонних лиц, а с другой - значительно менее связана законами реальности, чем неигровое поведение" [7, с. 112].

Буквально вплотную к пониманию игры как конфликтной конструкции подходит Л.С. Выготский в своей лекции "Игра и ее роль в психическом развитии ребенка".

Мне кажется, что с точки зрения аффективной сферы игра создается при такой ситуации развития, когда появляются нереализуемые тенденции...

...После трех лет у ребенка возникают своеобразные противоречивые тенденции: с одной стороны, у него появляется целый ряд нереализуемых немедленно потребностей, желаний, невыполнимых сейчас и тем не менее не устранимых, как желания; с другой стороны, у него сохраняется почти целиком тенденция к немедленной реализации желаний.

112

Отсюда и возникает игра, которая, с точки зрения вопроса о том, почему ребенок играет, всегда должна быть понята как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний.

Л.С. Выготский

Выготский буквально подчеркивает то обстоятельство, что игра ребенком именно создается для разрешения основного возрастного противоречия между пониманием нереализуемости уже возникших желаний и тенденциями более раннего возраста к их немедленной реализации.

Развивая эти идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин сформулировал основные положения - критерии игры.

1. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Их основным содержанием является система отношений со взрослыми.
2. Центральным и характерным для игровой деятельности является создание "мнимой" ситуации, заключающейся в принятии на себя ребенком роли взрослого и осуществления ее в создаваемой им самим обстановке. Для мнимой ситуации характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия я в принятой ребенком роли взрослого. Это становится возможным на основе расхождения видимого и смыслового поля.
3. Всякая игра с мнимой ситуацией есть, вместе с тем, игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией. Правила в игре - есть правила ребенка для самого себя, правила внутреннего самоограничения и самоопределения.
4. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Главное генетическое противоречие заключается в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии.
5. Игра содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создает зоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего характера [5].

Д.Б. Эльконин

В работах Г.П. Щедровицкого обсуждение игры выходит далеко за рамки только детского возрастного атрибута, но, обращаясь к ее назначению и смыслу, ее месту в педагогической и в целом культурной действительности, Георгий Петрович утверждал, что "...нормы могут задаваться детям в качестве особых содержаний усвоения только в ситуациях, возникающих по поводу игры, именно в конфликтных ситуациях, ибо только здесь они могут быть использованы в качестве

113

средства разрешения конфликта, и только здесь ребенок сможет увидеть и понять их роль в качестве таких средств" [10, с. 138].

Продолжая обсуждение игры как безусловного образца специального средства для разрешения конфликтов и опираясь на опыт вполне взрослых организационно-деятельностных игр, предложенных Г.П. Щедровицким для целей развития организаций и коллективов [11], можно добавить к перечисленным Д.Б. Элькониним атрибутам детской игры некоторые дополнительные характеристики, присущие игре как универсальному вневозрастному конструкту.

Для того чтобы неразрешимое в реальной действительности противоречие приобрело вид игрового конфликта, т.е. разрешимого в мнимой действительности, оно должно быть *рафинировано*. Или, иными словами, представлено в "очищенном" виде, освобождено от обычных для реальной жизни обстоятельств. "Игровыми, подходящими к ситуации, являются только такие действия, которые подходят к разыгрываемым правилам" [8, с. 66] Если быть внимательным к этому важнейшему обстоятельству, то можно по установлению

игровых предпочтений определенных правил вполне основательно предполагать не только конфликтные области жизни, но и содержимое вполне определенных конфликтов и даже тот ресурс разрешения, дефицит которого снимается в конкретных играх. Это же обстоятельство, только в обратном порядке, является технологически важным при конструировании игр для формирования конфликтной компетентности.

Игра имеет также существенные преимущества в разрешении представленного в ней конфликта за счет его *концентрации* во времени и пространстве.

И, наконец, еще один атрибут - *иной тип ответственности* за свои действия. В отличие от реальной жизни в игре надо отвечать "здесь-и-теперь". Играющий сразу получает отношение к своим действиям, причем санкции, в пределах игры, тоже наступают сразу.

Если сопоставить появление игровых феноменов в онтогенезе и начало формирования "Я" (ср.: З. Фрейд, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Э. Эриксон и др.) становится очевидной неслучайность совпадения по времени этих явлений. Все исследователи игры обязательно отмечают то обстоятельство, что ребенок буквально стихийно нащупывает в игровом действии способ разрешения настигшего его противоречия. И именно данный момент заставляет его вновь и вновь обращаться к игре, которая, благодаря этому, явно обретает вид искусственной конструкции и развивается вместе с изменением и усложнением противоречий реального бытия.

114

Это же обстоятельство очень точно подметил Э. Берн, обсуждая как игры суррогатное поведение людей во взаимоотношениях, когда им не хватает ресурсов для осуществления искренних отношений [16].

Обсуждая игру как место, механизм и конструкцию для разрешения конфликтов, мы должны отметить, что, конечно же, не любая игра исчерпывающе выполняет разрешающую функцию.

Игра *есть культурно представленный, зафиксированный (неоднократно описанный) и передаваемый "по наследству" способ разрешения конфликтов.*

Существует некоторый "банк" игр, в которые играют почти все дети в той или иной вариации; в них играли 10 и 50 лет назад, играют и сейчас. Подробный анализ и описание таких игр провел в свое время Е.А. Покровский [12]. Таким образом, ребенок может выбирать необходимую ему игру, а мы можем наблюдать сам процесс выбора, который часто прямо и непосредственно представляет собой предложение сверстникам поиграть во что-то. Отзываются на такие предложения далеко не все, хотя игра для них очевидно знакома, и, более того, в

других случаях (в другое время и с другими детьми и т.п.) они с удовольствием в нее играют. Следовательно, *можно предположить, что сюжет игры ребенок выбирает в зависимости от ситуации соответствия тому противоречию, которое требует разрешения и может быть разрешено в данных условиях.*

Наблюдения, проведенные в рамках специальных исследовательских программ [13, 14] показали, что апелляции к игровой форме - достаточно типичная поведенческая характеристика в детском взаимодействии со значимыми взрослыми и сверстниками в случаях, когда инициаторами реального конфликта является сторона, которая совершенно очевидно для ребенка обладает большим ресурсом. Игра в данном случае явно уравнивает ресурсы участников и даже предполагает некоторое преимущество инициатора именно потому, что от него исходит инициатива, а следовательно, и сюжетное наполнение и ролевое распределение.

Блестящий и типичный пример такой ситуации описан И.О. Шеходановой [15].

Ребенок, получивший упрек от матери за разбросанные игрушки и, по-видимому, предполагая, что после упрека может последовать и более неприятное развитие событий, сначала выходит в другую комнату, а затем появляется оттуда как якобы из другого временного пространства и предлагает маме игру, в сюжете которой предусмотрено такое поведение персонажей, которое, во-первых, исправляет реальную ситуацию, за которую

115

был получен упрек, а во-вторых, совершенно по иному выстраивает перспективу отношений, меняя при этом в сценарии ролевое распределение таким образом, что исполняемая им роль получает совсем другой статус.

И.О. Шеходанова

Согласно данным этого исследователя, подобная стратегия детского поведения в детско-родительских конфликтах, оказывается, весьма распространена в возрастной группе старшего дошкольного возраста (5-6 лет) и характерна для детей с богатым игровым опытом, активно эксплуатирующих сюжетно-ролевые игры, причем, как правило, в режиссерской позиции.

Важно, что богатство игрового опыта определяется не просто большим количеством игровых сюжетов, частотой игр и даже игровой инициативой, но наличием в опыте всех трех позиций игровой деятельности: драматургической (создание игрового сюжета), режиссерской (постановка игрового действия с введением правил) и исполнительской, с широким диапазоном играемых ролей.

По сути, взрослые игры практически не отличаются от детских, разве что специфическим материалом, который обычно представляет то, что в детских играх является сюжетом. Так, игры, описанные Э. Берном, фактически мало чем отличаются от детских сюжетно-ролевых. Важно только, что, согласно Э. Берну,

люди, играющие в такие игры, в отличие от детей, слабо осознают именно игровой характер своего поведения и его компенсирующую функцию [16]. Однако именно благодаря таким играм переживаемый конфликт, для прямого разрешения которого не хватает ресурса, оказывается представленным в отношениях и хотя бы суррогатным способом отреагированным. Здесь как раз уместно говорить об отреагировании, а не о разрешении. *Именно повторяемость определенных игровых сюжетов и ролей есть свидетельство неразрешимости конфликтов через такие игры.*

Другое дело - специальные игровые конструкции, которые применяются для обучения и решения проблем. Практика организационно-деятельностных игр убедительно показывает, что ядром напряженной коммуникации с необходимостью поиска специальных средств понимания, кооперации является специально сконструированный конфликт, в котором сталкиваются различные профессиональные (или иные) позиции в попытках преобразования полипрофессионально представленного объекта изменения. Особенностью таких игр является прежде всего то, что они предназначены для решения задач создания новых ресурсов для развития мышления и деятельности.

116

Своеобразный игротехнический сценарий обычно выглядит таким образом, что предпринимается "атака" на саму возможность с определенных профессиональных позиций в мыслительном плане решить проблемную ситуацию. При этом важно, чтобы такого рода "атака" была предпринята сразу на несколько позиций, каждая из которых может претендовать на решение проблемной ситуации, но только в определенном аспекте. В целом же проблемная ситуация представляется как бы разрешимой при условии кооперации всех позиционеров. Однако в последующей коммуникативной попытке обнаруживается, что каждая позиция апеллирует исключительно к "своим" профессиональным ресурсам. Таким образом, появляется действительность игрового конфликта, требующего совместной деятельности по разработке таких средств мышления, которые могли бы быть использованы в реальной кооперации [17].

Как правило, при грамотно организованном рефлексивном анализе в результате таких игровых конфликтов появляется достаточно ясное представление об инструментальной конструктивной функции конфликта. Иными словами, посредством таких игр можно способствовать становлению конфликтной компетентности не только в детском возрасте.

Вопросы для размышления

1. В чем причины игры? Буквально: что заставляет человека играть?
2. Почему выбираются какие-то определенные игры и игнорируются другие?
3. Возможна ли игра без конфликта?
4. Чем чревато отсутствие игрового опыта?
5. В чем состоит игровая компетентность (умелость)?

Литература

1. *Хейзинга Й.* Homo Ludens в тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс-Академия, 1992.
2. *Фрейд З.* Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989.
3. *Фрейд З.* Страх. - М., 1927.
4. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. - М.-Л., 1932.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
6. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969.
7. *Левин К.* Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982.

117

8. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6.
9. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
10. *Щедровицкий Г.П.* Игра и детское общество // Дошкольное воспитание. - 1964. - № 4.
11. *Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. Избранные труды. - М., 1995.
12. *Покровский Е.А.* Детские игры. Преимущественно русские. - СПб., 1994.
13. *Коробейникова Е.Ф.* Результаты исследования агрессии в переговорах как средства разрешения конфликтов детьми // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 2. - Красноярск, 1992.
14. *Хасан Е.Б.* Игровая способность как фактор продуктивного разрешения конфликта // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 2. - Красноярск, 1992.
15. *Шеходанова И.О.* Мама, давай поиграем // Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 7. - Красноярск, 1997.
16. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: Прогресс, 1988.
17. *Громыко Ю.В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования. - М.: Независимый методологический университет, 1992.

118

¹ Курсив автора - Б. Х.

3.3. 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 исходим из того, что конфликт представляет собой механизм развития человеческой деятельности и соответственно личности. В свою очередь, развитие деятельности возможно посредством развития мышления. Именно в отношении мышления можно достаточно ответственно, опираясь на многочисленные исследования, утверждать о развитии через учение.

Реализация сложнейшей функции трансляции и воспроизводства культуры и одновременно развития человека и цивилизации возможна только при условии продуктивного разрешения ряда ключевых противоречий.

Можно попробовать в гипотетической форме положить представления о тех основных противоречиях человека, разрешению которых может способствовать образование.

Среди них можно выделить:

- стремление к ассоциированности, принадлежности, и противоположное ему стремление к уникальности, отдельности, приватности;
- стремление к гомеостазу, внутренней и внешней гармонии, уравновешенности, и противоположное ему стремление к напряжению, преодолению монотонности;
- стремление к вневременному и сверхпространственному существованию и противоположное ему стремление определиться в конкретном хронотопе;
- сложившийся общественный характер производства благ, в том числе и нематериальных, включая знания, и противоположный ему индивидуальный характер присвоения (в том числе овладение знанием).

Являясь психологическим ресурсом определенных групп, стремящихся удержать или приобрести власть в государстве и в обществе,

119

психологическим ресурсом личного самочувствия, образование призвано способствовать разрешению противоречий личной и общественной жизни.

Ряд этих противоречий можно продолжить уже собственно в образовательной практике появившейся оппозицией идее трансляции и воспроизводства, с одной стороны, и развития общества и производства - с другой.

Ясно, что в образовании происходит оформление, закрепление и передача культурных способов жизни новым поколениям, что обеспечивает им возможность осваивать, понимать, производить, прогнозировать, управлять. Но в то же время образование обеспечивает возможность интерпретировать действительность в новых обстоятельствах, критиковать, преобразовать и, следовательно, отменять - разрушать старые традиционные, культурные формы жизни.

Любопытна метафора Майкла Коула о том, что человек "не видит культуру так же, как рыба не видит воды", поскольку культура есть среда его обитания [1]. Это означает, что культурные преобразования появляются как необходимость лишь в ответ на обнаружение каких-то несоответствий. В свою очередь, чтобы эти несоответствия обнаружить, необходимо "подняться" над определенным типом культуры, выйти в межкультурный контекст, увидеть множество культур. Таким образом, **образование одновременно и вводит в культуру, и способствует ее преодолению**. Интересная аналитическая работа в этом направлении была проделана в шестидесятых годах прошлого века Г.П. Щедровицким и его коллегами, опубликованная в книге "Педагогика и логика". Вот небольшой фрагмент из рассуждения Георгия Петровича.

Мы уже перестали удивляться тем "переворотам" в производстве, которые следуют сейчас буквально один за другим: они вызывают массовые переливы рабочих из одной отрасли в другую и частую смену специальностей. И каждый раз человек встает перед необходимостью переучиваться. Для этого нередко нет ни времени, ни сил, да это и неэкономично с общественной точки зрения. Значит, люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое бы обеспечило им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы процесс переучивания к минимуму.

Но реализация этого требования при современной системе обучения неизбежно будет приводить к резкому увеличению его продолжительности.

Г.П. Щедровицкий

120

Мы можем с уверенностью констатировать, что с тех пор данное противоречие не только не приблизилось к своему разрешению в образовании,

но существенно обострилось.

Другое фундаментальное противоречие, обостряемое образованием и одновременно им разрешаемое (разрешаемое в смысле процесса, а не в смысле результата), - **межпоколенные отношения**.

Уж этой-то проблеме, в смысле ее популярности, бесчисленного количества описаний и попыток исследования, можно только позавидовать. Вот, например, рассуждение Георга Зиммеля.

Если старость с падением жизненной энергии сосредоточивается все более и более на объективном содержании жизни (которое после всего сказанного может быть названо ее формой), юношество более всего заинтересовано в самом процессе жизни. Оно стремится только изжить свои силы и избыток энергии, относясь довольно безразлично к предметам, на кои они направлены, и достаточно часто в своих увлечениях непостоянно. Это юношеское понимание жизни объективируется в известном направлении культуры, которая ставит во главу угла самую жизнь и ее почти презрительное отношение ко всякой форме.

Г. Зиммель

Довольно широкое обсуждение получило противоречие между целевыми ориентирами образовательной практики и декларациями соответствующих институтов. С одной стороны, образование должно выполнять **функции подготовки к будущей деятельности**, с другой - отвечать на запросы образующейся личности в области удовлетворения любопытства, т.е. **непрагматического познания**.

Несколько иную редакцию так называемых базовых противоречий мы находим в целом ряде психологических концепций личности и общества, изложенных в работах З. Фрейда и психоаналитической (психодинамической) школы, А. Маслоу и школы гуманистической психологии. Можно здесь уверенно утверждать, что специфически человеческое самочувствие требует особых форм социальной и индивидуальной активности, направленных на **переживание** - преодоление как внутренних рассогласований человека, так и его рассогласованных отношений в различного уровня сообществах. Можно говорить о том, что для человека и человеческих коопераций ничего в окружающем мире изначально не дано, все только задано, т.е. возможно при условии приложения значительных усилий, при преодолении не всегда определенных (чаще как раз неопределенных) сопротивлений, в том числе и внутренних.

Сфера образования, имея своими институтами школы различного уровня, от детских садов до университетов, выступает как жесткая формальная организованность, стремясь упорядочить и накопленные и передаваемые знания, и способы их открытия, и сами процессы передачи, и людей, включенных в эти

процессы. Такого рода стремление к упорядочению и организованности имеет свои основания в общественной истории самих институтов образования, но, вместе с тем, сам процесс овладения знанием и способами его открытия имеет и индивидуализированные характеристики, всякий раз стремящиеся за рамки коллективной организованности.

Очевидность необходимости и общественной значимости образования как бы оставляет за скобками его принудительный характер. Ребенок в обществе "приговорен" к взрослению через определенный образовательный институт. Несмотря на то, что школа в большинстве случаев для ребенка желательна, начало школьной жизни в значительной мере связано с преодолением вполне естественной и допускаемой взрослыми, 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?

Весьма нетривиально звучит этот вопрос в тех случаях, когда речь идет об образовании не детей, а взрослых. Если ребенок, в силу принятия своей детскости в отношении к желаемой взрослости, вполне допускает свою "обучаемость" и соответствующие ей отношения, то для взрослого такого рода принятие связано с проблемой самооценки. Вместе с тем, современные образовательные институты в подавляющем большинстве случаев устроены как калька начальной школы.

Принципиальная система отношений, в которой представлены две позиции: учитель и ученик, взаимодействующие на материале учебного предмета, в отношении которого первый выступает как мудрый и знающий, второй - как наивный и обязанный (желательно - притязующий), сохраняется в неизменном виде на протяжении всей так называемой образовательной вертикали.

При этом многочисленные исследования в психологии развития убедительно показывают, что притязания на материал и содержание образования со стороны его главного заказчика - учащегося человека - существенно меняются.

Прагматический смысл таких общечеловеческих умений, как "читать, писать, считать", вполне разделяется ребенком на начальной ступени обучения. А вот в какой прагматике они (эти умения) востребованы

на следующей ступени - вопрос, на который вряд ли можно дожидаться внятного ответа не только от практикующих педагогов, но и от теоретиков образования. Попытки продекларировать ценности учения и в этом возрастном периоде, с точки зрения анализа детских возрастных потребностей, не выдерживают критики. Обязательным условием динамики, которая не приписывается

растущему человеку, не вменяется, а им самим переживается, является появление новой деятельности и новых отношений, в которых востребованы и используются умения (в новом психолого-педагогическом языке - компетентности), освоенные на предыдущей ступени.

В самом общем виде это означает, что само содержание и материал совместной деятельности во второй образовательной ступени должен измениться, а вместе с ними обязательно изменится и характер взаимоотношений участников этой совместной деятельности. Вместе с учебной деятельностью, которая постепенно должна уступать свои позиции, важно разворачивать и доводить до культурного совершенства исследовательскую и проектировочную деятельности и соответствующие им формы социальных отношений.

Если человека учили учиться и, может быть, чему-то научили, то вроде бы целесообразно предоставить ему возможности попробовать учиться самостоятельно и как-то в других формах жизни применить то, чему он научился, чтобы обнаружить то, чему следует учиться дальше. Если же этого не происходит, то все цели обучения через некоторое время самим учащимся признаются декларативными и обесцениваются, а поскольку из образовательного института не так-то просто "выскочить", то начинаются его своеобразные трансформации, в значительной мере эксплуатирующие способности сторон к лицемерию и подмене реальных ценностей декларируемыми.

Непосредственные участники учебных отношений, ученик и учитель, вынуждены взаимодействовать в условиях непродуктивного конфликта, поскольку их действия практически содержательно не встречаются за тем редким исключением, когда обе стороны заняты действительно учебной деятельностью, в том смысле, в котором ее обсуждают Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Но эта деятельность как их главное совместное занятие уместна в первой образовательной ступени, т.е. в начальной школе. Уже во второй ступени чрезвычайно важно, чтобы для преодоления был предоставлен другой материал и по-другому строились отношения. Для растущего человека чувство собственного движения является чрезвычайно важным фактором, обеспечивающим личное участие.

О том, что *нормальное учение* представляет собой конструктивный конфликт, известно довольно давно. В работах Л.С. Выготского и его школы, в работах Ж. Пиаже и его школы (А.-Н. Перре-Клермон и др.) довольно артикулированно представлена тема специального столкновения различных способов преобразования материала особой организации отношений участников этого процесса. Здесь необходимо специально подчеркнуть, что очень специфическим становится сам материал взаимодействий.

Возникновение у подростка представления о себе как уже перешагнувшем границы детства определяет его переориентировку с одних норм на другие - с "детских" на "взрослые", а также появление специфической социальной активности, которая заключается в большей восприимчивости к усвоению различных норм, ценностей, способов поведения, существующих в обществе именно для взрослых. Усвоение различных образцов взрослости происходит в **практике отношений**¹ со взрослыми, товарищами, через прямое заимствование или подражание, путем самовоспитания и самообразования. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщаться к различным сторонам их жизни и деятельности, приобрести их особенности, качества, умения и привилегии, причем прежде всего те, в которых наиболее зримо выступают отличительные черты взрослых и преимущества по сравнению с детьми.

Прежде всего это касается тех прав, обладание которыми выделяет взрослых по внешнему облику и манере поведения.

Т.В. Драгунова

Получается, что смысл встречи ребенка-подростка и взрослого состоит в преодолении сопротивления, с одной стороны, и в разумном сопротивлении - с другой. Для продуктивной характеристики этой встречи важно точно определить ее материал (это может быть ситуативное притязание, определенные умения, специфическое знание и пр.), предмет (новый статус в самочувствии и в социальном признании, принципиальное отношение и самоотношение), способ взаимодействия (столкновение не может носить характера жесткой конфронтации или тотального сопротивления).

Еще раз важно подчеркнуть, что собственно образовательным предметом в подростковой школе становится не только и не столько так называемый культурный учебный предмет, являющийся рафинированным и специально подготовленным для изучения результатом научной работы многих поколений ученых и дидактов, сколько **общая**

124

и ситуативная характеристика "здесь и теперь" складывающихся отношений ученика и учителя, старшего и младшего, мудрого и наивного, имеющего и притязающего.

Одной из наиболее противоречивых сторон образовательной деятельности является оценка. Проблема оценки заявляет о себе как специфический уровень совершенно особого рода деятельности, где материалом преобразования выступает деятельность другого человека. Эффективность педагогических "вложений" должна быть оценена, поскольку это труд для общественного блага, труд, оплачиваемый обществом. Человек учащийся, овладевающий тем, в чем другой, его учащий, компетентен, должен иметь возможность соотносить свои достижения с образцами. Но что является предметом оценки? Насколько педагог отвечает за происходящее в образовательном процессе? Он ведь и сам определенная, важнейшая, конечно, но все-таки - часть системы. Не должен ли он разделить ответственность с тем, кого он обучает?

Воплощение противоречий образовательных процессов в действующую конфликтную систему можно представить на модели, построенной из трех подсистем:

- внешних (межличностных) отношений и взаимодействий: вертикальных и горизонтальных;
- внутренних (внутриличностных) самоотношений и взаимодействий: вертикальных и горизонтальных;
- внешних предметных преобразующих действий.

Таким образом, модель представляет собой пять идеальных типов конфликтных ситуаций, в образовании которых ведущим фактором является предмет конфликта.

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.

125

Этот тип конфликта характерен при установлении отношений с учителем как со значимой фигурой. Важно обязательно быть замеченным, признанным. Важно убедиться в подлинности и устойчивости сложившегося отношения. Т.е. требуются достаточные подтверждения достигнутого отношения. При этом задания, полученные от учителя, выполняются (материал преобразуется) исключительно для достижения признания. Сам характер выполнения задания, также как и работа с любым учебным или не учебным материалом, может быть различным: от предельной старательности и высокой результативности до полного непонимания и постоянного требования участия или оценки.

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

2. 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, усомневающего, 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 как репрезентирующая идентификационную группу. Характер взаимодействия определяется как

реализация (апелляция) идентификационных признаков.

Тип ситуации, характерный для половозрастной или другой групповой принадлежности. Особенность этого типа состоит в том, что сам факт принадлежности подвергается сомнению именно из той группы, на которую претендует одна из сторон. В такого рода конфликт может быть вовлечена и третья сторона, но такое привлечение следует рассматривать лишь как усиление ресурса, или, иными словами, дополнительная аргументация в пользу или против факта принадлежности.

В школьной действительности подобная ситуация может выглядеть как погоня за достижениями с ориентацией на некоторую групповую норму или демонстративное поведение с расчетом на то, что оно будет замечено тем сверстником или группой, связь с которыми нуждается в восстановлении или построении. Также частым поводом для появления такого типа конфликтной ситуации являются права: "Почему ей можно, а мне нельзя?"; "Почему у него за это стоит "5", а у меня "4"?" и т.п.

3. Предметом конфликта является присвоенная (овнутренняя) разрывность в некотором внешнем предметном материале - собственное "могу"- или - "не могу". Буквально - что-то требует переделки, преобразования, но для осуществления этой переделки необходимо

126

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?" или, иными словами, "Есть ли у меня такая способность?" Здесь сталкиваются, с одной стороны, образ инерционного действия, реализующегося по образцу без учета внешней разрывности, с другой стороны, как контракт, - 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 компетентности. Точным образцом такого типа ситуаций является учебная задача, в том случае, когда она реально присвоена, когда она решается независимо от внешней учительской, или кого-либо другого, оценки. Причем важно, что такого рода задачи потому и являются учебными, что не имеют для решающего заведомо очевидного и простого способа преобразования, а требуют серьезных напряжений, связанных с преодолением стереотипов известных способов, требуют "прорыва" к новому ресурсу для того, чтобы, закрепив достижение, получить эффект учебности и восстановить чувство "могу".

4. Предметом конфликта является чувство самооценности. Конфликтная ситуация возникает как реакция на каким-то образом спровоцированный процесс снижения самооценки, т.е. как ответ на неудачу. В качестве контр-акта выступает психозащитное действие, сопротивляющееся ухудшению

самоотношения. Конфликт разворачивается как внутренний, в котором участвуют подинстанции "Я". Одна из них, действующая на снижение и реализующая упрек в неудаче, ориентирована на идеальный образ "Я", а другая, защищающаяся, обращена к опыту "Я" и стремится к сохранению сложившегося образа. Характер внутреннего взаимодействия определяется возможностями "Я" к сохранению самооценки путем отрицания негативных характеристик, дискредитации значимости ситуации и т.п. психозащитных ресурсов и опытом их реализации.

Подобного типа ситуации часто бывают неумышленно (или умышленно) спровоцированы учителем, выставившим оценку, которой учащийся не

127

ожидал. Расхождение между прогнозируемой и реальной оценкой приобретает 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, так же как и при 4-м факторе, 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 претерпевания) и на избегание санкции. Конфликт разворачивается как внутренний с участием подинстанций "Я", располагающих потенциально неравным ресурсом, так как одна инстанция, реализующая ответственность, оперирует интериоризированной социальной нормативностью, другая обращена к либидозной энергии. Характер взаимодействия определяется как "выбор-отвергание" достаточной санкции из имеющегося диапазона, соответствующей переживаемому чувству вины.

Этот тип представляет собой конфликтный характер переживания собственной вины за неудачу, недействие, неумение. Собственно конфликт представляет собой, с одной стороны, признание вины (неважно, 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.

Исследования конфликтной феноменологии показывают, что реально в

конфликтной деятельности встречается попеременное доминирование одного из приведенных факторов при одновременном периферическом действовании других (табл. 2).

Таблица 2

Пятифакторная модель конфликта

Элементы содержания. Предмет конфликта	Детерминанты конфликтной ситуации	Форма взаимодействия	Содержание конфликтных действий
1. Статус в иерархизированной системе отношений	а) Угроза сложившемуся статусу; б) помеха в формировании статуса	Внешняя, межличностная	а) Защита статуса; б) доказывание статуса
2. Идентичность, принадлежность	Отвергание, дискриминация, усомнение, дифференциация	Внешняя, межличностная	Реализация идентификационных признаков или апелляция к соответствующим признакам
3. Разрывность во внешнем предметном материале, обозначающая дефицит собственного ресурса преобразования	задача на восстановление целостности, чувствительности к собственным ресурсам	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 самосанционирование	Поиск адекватной переживаемому чувству вины санкции

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 третий фактор приобретает преимущественное значение и его доминирование становится желательным.

129

Литература

1. Коул М. Культурно-историческая психология. - М.: Когито-Центр, 1997.
2. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований. (Методологический анализ) // Педагогика и логика. - М.: Касталь, 1993.
3. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Избранное. В 2 т. Т. 1. Философия культуры. - М.: Юрист, 1996.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - № 2.

130

¹ Выделено автором - Б. Х.

3.4. Учебная ситуация как конфликтная

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 [1].

Л.С. Выготский, говоря о культурном развитии арифметических операций, прямо отмечал, что усвоение ребенком культурных форм обращения с предметным арифметическим материалом обладает специфичностью в том смысле, что оно (усвоение) всегда носит конфликтный характер, "всегда происходит столкновение его (ребенка) арифметики и арифметики взрослых" [2, с. 202]. Разрешение этого конфликта является тем процессом, который ведет к освоению культурных способов действия с арифметическими знаками [там же, с. 215].

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

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

...Закон, установленный Клапаредом, гласит, что ребенок осознает свои действия только в меру трудности, в меру неудачного своего приспособления. Этот автор исследовал, как образуются у детей и как развиваются у них процессы понимания сходства и различия. Исследование это привело к парадоксальным с первого взгляда результатам. Оказалось, что ребенок раньше научается правильно реагировать на сходство, чем на различие двух предметов, но осознает различие раньше, чем сходство. Таким образом, порядок появления одной и той же операции в плане

сходство, оперирует со сходством на деле раньше и легче, оно и не требует с его стороны осмысления, осознания, и напротив, именно потому, что он с трудом реагирует на различие в вещах, что это приводит его к неудачному приспособлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше.

Л.С. Выготский

Таким образом, можно утверждать, что, с одной стороны, достижение высокого уровня конфликтной компетентности, в широком смысле слова, представляет собой стратегическую цель развивающего образования, с другой стороны - в условиях современной организации образовательных процессов эта цель в лучшем случае достигается лишь частично, а наиболее распространено достижение обратного эффекта, т.е. усиление в процессе образования конфликтной некомпетентности. Причем единственная соответствующим образом построенная педагогическая стратегия (Эльконин-Давыдов), разрабатывая принципиальные механизмы формирования специальных способностей, по-видимому, уже должна учитывать не только закономерности развития способности к обобщению и рефлексии, но и сложившиеся в культуре противоречия детского и взрослого отношения к конфликту.

Исследования, проведенные в лаборатории "Конфликты школьного возраста" Института психологии и педагогики развития СО РАО [5], показали, что существенное отличие в детском восприятии конфликта состоит в том, что, не имея достаточного ресурса для удержания столкновения в режиме его анализа и разрешения, ребенок либо реализует автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания-защиты. Например, в случае несогласия по поводу правил совместной игры или существенного различия в мнениях по какому-либо вопросу абсолютное большинство участников исследований предпочитало активные формы воздействия на партнеров. Второе по предпочтению место занимают попытки игнорирования несогласующихся действий, и на третьем месте - уход от взаимодействия. Такое отношение к конфликтам в основном характерно для дошкольного возраста. Этот период мы можем характеризовать (за исключением случаев серьезной психотравматизации) как еще не нагруженный конфликтобязностью. Об этом свидетельствует отчетливо выраженная кратковременность как самих столкновений, так и несохранение конфликтных установок в дальнейших отношениях участников. Т.е. каждое взаимодействие определяется преимущественно содержательной стороной конкретной ситуации, а не опытом прошлой встречи. Иными словами, дети стремятся к быстрым и эффективным в тактическом отношении способам снятия затруднений взаимодействия и избегают длительных "разборок".

132

В тех случаях, когда подобная тактика не приносит успеха, реализуются игнорирующие или избегающие подходы. В первом школьном возрасте, в классах обучающихся по программам Эльконина-Давыдова, мы достаточно часто обнаруживаем попытки удержания рассогласования в сложном процессе поиска соответствующего решения, а не стремления во что бы то ни стало утвердить свое решение. Как правило, это выражается в предложениях и допущении множественности решений. Однако наряду с этим наблюдением можно отметить и еще одно - продуктивные конфликтные действия предпринимаются детьми в основном как необходимо соответствующие как бы определенным правилам поведения "в этом месте, в это время и на этом материале". Т.е. не как всеобщий способ, а как жестко приписанный ритуал преобразований совершенно определенного материала и в столь же определенных (взрослыми) условиях.

Интервальные исследования 1991-1995 годов показали, что во втором школьном возрасте продуктивные подходы к разрешению конфликтов учебного взаимодействия, достигнутые как побочные эффекты развивающих учебных стратегий, не сохраняются, и подростки ведут

себя в подобных ситуациях аналогично старшим дошкольникам.

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

Иллюзия возможности недопущения конфликтов, в связи с их разрушительностью, травмирующими эффектами и пр., является

133

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

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

Возникает вопрос: можно ли в связи с известными нам закономерностями

формирования рефлексивных способностей и конфликтной динамики ориентироваться в реализации программ развивающего образования на эффекты конфликтной компетентности?

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

Исследования, проведенные П.А. Сергомановым [6], убедительно показывают, что технологическими особенностями развивающего обучения является специальная ориентация на удержание преодолевающего разрывность в учебном материале действия в его процессуальности. Т.е. здесь отсутствует стремление к скорейшей ликвидации затруднения с помощью имеющегося ресурса и получению ожидаемого результата, а наоборот - основное внимание сосредоточивается на том, как происходит решение не только на доске, а "в голове".

134

Следует специально подчеркнуть то чрезвычайно значимое обстоятельство, что максимум эффективности эта стратегия принесет при условиях:

- 1) если критерии конфликтной компетентности обретут статус рабочих;
- 2) если обращение к конфликтной компетентности выйдет за рамки только учебно-предметной работы.

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

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

затруднения.

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

Особо необходимо остановиться на *возможности конструирования конфликтов в учебном взаимодействии*. Конструирование конфликта в учебном взаимодействии предполагает специальную организацию "разрыва" в учебно-предметном материале. Для того, чтобы обеспечить развитие интеллектуальной способности к рефлексивно управляемому разрешению подобных конфликтов, "разрывность" должна иметь определенную усложняющуюся динамику. Например, если исходить из предположения, что любое знание есть "текст" в смысле, предложенном Ж. Лаканом, то можно представить три уровня разрывности в материале:

- 1) знаковой манипуляции;
- 2) предметных отношений;
- 3) надпредметной ресурсной рефлексии.

135

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

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

На третьем уровне разрывность состоит в проблемной ситуации, требующей полипредметного или надпредметного (методологического) подхода и рефлексивного определения собственного ресурса как достаточного или недостаточного для действий с представленным предметным материалом в

границах культурных норм работы в данной предметной области, нахождения и/или обозначения "мест" демаркации разных предметных областей и своей достаточности-недостаточности. Итогом прохождения (продуктивного разрешения конфликта) этого уровня является оформление способности к поиску, созданию недостающего ресурса.

По-видимому, индивидуальная динамика может строиться и в иной последовательности для реализации продуктивной конфликтности и достижения целей интеллектуального развития в ситуациях учения-обучения. Однако подмена данного фактора (3-го) другими, т.е. преобладание других факторов в ситуациях учебного взаимодействия, означает неэффективное разворачивание конфликта, в том числе и по причине неправильно выбранной уровневой последовательности или незавершенности продуктивного разрешения конфликтов одного или нескольких уровней. При этом важно помнить, что с точки зрения нормального, т.е. актуализирующего возможные положительные ресурсы,

136

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 размышления

1. Какие возможности открывает определение учебной ситуации как конфликтной?
2. Какие характеристики психолого-педагогического подхода Эль-конина-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.: Наука, 1983.
2. *Выготский Л.С.* Сочинения. - М.: Педагогика, 1984.
3. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969.
4. *Выготский Л.С.* Педология подростка. - М.: Издание бюро заочного обучения при 2 МГУ, 1930.
5. Бюллетень клуба конфликтологов. Вып. 5-7. - Красноярск, 1996-1999.
6. *Сергоманов П.А., Хасан Б.И.* Ситуация учения-обучения как конфликт // Журнал практического психолога. - 1999. - № 2.

3.5. 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, являются важными характеристиками при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рамках, разумеется, в значительной мере влияет на тактики поведения. Можно уверенно утверждать, что половозрастные особенности выступают в конфликте двойко. С одной стороны, именно эти особенности как идентификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятельствами, которые образуют предмет конфликта; с другой стороны, эти ментальные характеристики являются значимыми при выборе тех или иных способов поведения.

Наши исследования показали, что уже предстоящий поход в школу и первые годы школьной жизни существенно различаются в переживаниях мальчиков и девочек; они не только по-разному относятся к трудностям нового образа жизни, но и по-разному преодолевают эти трудности.

Общепринято считать возрастом школьной готовности 6-7 лет, независимо от половой принадлежности¹.

В это время процесс школьного обучения никак не учитывает уже достаточно выраженный половой диморфизм. Так, девочки и мальчики должны одинаково работать на уроках и отвечать общим требованиям школы. Вместе с тем, при внимательном взгляде, вполне очевидно, что и содержание, и формы учения дети разного пола воспринимают и строят по-разному, при условии, что семейное воспитание и/или 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 явным младшим соседкам игру в школу. Она, разумеется

учительница, они - ученицы. Основой игрового сюжета является выполнение контрольной работы, во время которой главное действующее лицо объясняет правила школьного поведения, хвалит или делает замечания.

Через некоторое время "учительница" спохватывается, что в ее "классе" только девочки. Этот недостаток пытаются исправить привлечением соседского мальчика, тоже явно дошкольника. Мальчик соглашается принять участие в игре. Других мальчиков пока поблизости не видно.

Как только мальчик появляется как участник, ему немедленно достается львиная доля замечаний в нарушениях правил поведения в школе, вплоть до угрозы пожаловаться родителям.

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

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

Обычно это замечание иллюстрируется таким примером. Если девочку устраивает правильность решений (выполнения заданий) с точки зрения учителя, то мальчика интересует правильность с точки зрения понятой им логики задания. В этой связи уже к 5-му классу мы часто слышали сетования учителей и родителей о том, что "в 1-2-м классах учился хорошо и был явно способный, но потом..."

Остается только добавить, что вполне очевидно для детей отношение учителя оформляется в оценочных апелляциях типа: "Ты же девочка!", где имеется в виду, что девочке свойственно хорошо учиться, быть аккуратной, прилежной и т.п. Это все положительные оценки. Мальчику же присуще все с противоположным знаком. Несоответствующее этим предписаниям поведение в школьной жизни расценивается детьми как полонеадекватное и содержит в себе серьезный конфликтогенный фактор.

Важным условием этой типичной проблемной ситуации является отказ от выставления отметок в начальной школе. Распространение этой "инновации" на старте школьной жизни, как свидетельствуют результаты исследований [1], вступает в явное противоречие с потребностями детей в оценке со стороны взрослого - учителя. Важнейшим мотивационным компонентом в учебной деятельности младшего школьника является определенность в характеристиках собственного движения и четкая фиксация зависимости этой определенности от авторитетной внешней инстанции. По нашим данным получается, что "уход" от формального оценивания вызывает у детей компенсирующие попытки - поиск заместителей оценок, а вместе с тем тревожность, неуверенность. При этом девочки достаточно быстро находят поддержку в меньшем количестве замечаний со стороны учителя, превращая это обстоятельство

в положительные оценки. Для мальчиков здесь возникают дополнительные трудности, особенно для творчески ориентированных.

В этом плане начальный школьный период в течение нескольких лет может быть охарактеризован как период борьбы педагогов с проявлениями пола в содержании и формах деятельности, в том числе и борьбы с помощью такого специфического ресурса, как игнорирование. При этом в силу исторически сложившейся культурной традиции борьба эта, по-видимому, направлена, прежде

всего, против маскулинных проявлений.

Имеется очень много экспериментальных исследований, результаты которых свидетельствуют об отсутствии статистически значимых отличий в проявлении прежде всего умственных способностей и достижений у мужчин и женщин и, соответственно, мальчиков и девочек [2; 3; 4]. В то же время, и на это справедливо указывают Ю.Е. Алешина и А.С. Волович, в повседневной жизни, в конкретных ситуациях мы встречаемся с совершенно очевидными, очень специфическими, иногда бессознательными, а чаще вполне осознаваемыми мальчиковыми и девичьими формами поведения. Причем различия наблюдаются не только на уровне образцов и проявляемых отношений-самоотношений, но и в непосредственных поведенческих актах и достаточно продолжительных, сложно организованных способах деятельности [5].

Мы обратили внимание на существенные различия в рисунках на свободную тему не только дошкольников, но и учащихся 2-х классов начальной школы.

По условиям эксперимента детям сообщалось, что они впоследствии смогут прокомментировать рисунок. Мы это делали для того, чтобы обеспечить участникам возможность рисовать именно то, что им хочется нарисовать, безотносительно того, сумеют они это сделать хорошо или нет. Возможность комментария давала детям дополнительный ресурс для понимания взрослым содержания изображения и для коррекции уже весьма значимой в этом возрасте взрослой оценки. Этой возможностью воспользовалось большинство детей.

Содержание рисуночной композиции и изобразительные средства значимо различаются по половому признаку. Так, девочки предпочли статические сюжеты с описательным констатирующим комментарием ("Это моя мама, это бабушка, это дом, это мама держит за руку брата" или "Это поляна, на ней растут цветы, вот здесь радуга, а это светит солнце, вот зайчик спрятался в кусты").

Мальчики рисуют, в основном, действие. На большом количестве рисунков просто изображены линии перемещений, порой со стрелками. Только на незначительном количестве мальчиковых рисунков были представлены сюжеты, совсем лишенные динамики. У девочек, в свою

140

очередь, отмечалось незначительное количество динамичных рисунков. Комментарии мальчиков обычно содержали ту часть сюжета, которую не удалось изобразить.

В то же время, девочки воспользовались в рисунках гораздо более широкой цветовой гаммой (всем детям были предложены на выбор фломастеры или цветные карандаши шести цветов).

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

Эти результаты убедительно подтверждают простую мысль, что дети имеют в данном возрасте уже достаточно сильно заданный половой менталитет, который "является фактором, опосредующим мотивацию: мальчики проявляют ее непосредственно, в действенно-ориентированной форме, а девочки - опосредованно, в когнитивно-ориентированной форме" [4, с. 167]. Понятно, что одинаковые задания они должны выполнять по-разному.

Увы, это довольно ординарное суждение в реальной школе остается абстрактным теоретическим тезисом.

Всем без исключения учителям понятно, почему мальчики в абсолютном большинстве менее усидчивы, более склонны к спонтанности и различного рода деструктивным действиям. Понятно, но в то же время эти отличительные особенности, так хорошо и подробно описанные и в популярных источниках, и вообще в художественной литературе, удивительным образом попадают в разряд отрицательных качеств, нуждающихся в коррекции.

Такая общая установка, к нашему удивлению, проявилась и в тех редких случаях, где учителями в начальной школе являются мужчины.

Неудивительно поэтому, что мальчики уже в начальной школе испытывают гораздо более сильное нормативное определяющее воздействие, нежели девочки.

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

Сам по себе нормальный и необходимый полоидентификационный конфликт в этой возрастной группе в большинстве случаев приобретает деструктивные черты, поскольку взрослые, и прежде всего

141

педагоги, не только не создают условий для его адекватного разрешения (внимание, понимание и поддержка ментально-типологических способов деятельности, наличие образцов для подражания и сравнения и т.д.), а действуют "с точностью до наоборот".

Любопытно в этой связи обратиться к прогнозу немецкого педагогического психолога, исследователя образования Г. Гартена, опубликованный еще в 1914 году, который практически полностью оправдался: "Так как женский рабочий тип во всех отношениях более школьный, для преподавателей более удобный, то является опасность, что все обучение приносится 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" [6, с. 143].

Одна из известных и традиционных особенностей этого духа в точном соответствии с основаниями и рекомендациями столетней давности заключается в стремлении к искусственному сближению полов с целью их якобы взаимного благотворного влияния друг на друга. "...Мальчики лучше работают на глазах у девочек, оспаривающих у них первые места. Они прилагают больше усилий, чтобы отличиться, чтобы сохранить первенство сильного пола, их рвение в занятиях тем сильнее, что им трудно одержать верх; их подруги обыкновенно лучше их учатся по некоторым предметам, например, по алгебре, латыни" [7]. Однако декларации о симметричности исключительно положительного взаимовлияния рассыпаются при обсуждении с учителями их конкретных ситуаций. И здесь сразу же со всей

очевидностью выступает представление о положительном влиянии девочек на мальчиков. Это очень устойчивое и распространенное мнение с крайне редкими исключениями.

Обычно действия учителя буквально направлены на формирование пар: за одной партой или во время прогулок и других передвижений "разбившись по парам". При этом обычна практика специального подбора пары для достижения определенного эффекта.

Преследуя вполне понятные прагматические цели, учитель часто, к сожалению, напрочь забывает о том, что в этом возрасте уже вполне развит живой интерес друг к другу именно как к представителям иного пола. Что уже формируются первые устойчивые привязанности, составляющие серьезные переживания, очень сильно влияющие на самооценку. Наша консультационная практика дает немало примеров резкого падения интереса к школе вплоть до невротической симптоматики, за которыми стоят ситуации волевого решения учителя о "пристройке" мальчика к девочке или наоборот.

Дети находят порой удивительные способы защиты от учительского произвола. Так, один мальчик по секрету сообщил маме, что он не хочет сидеть с этой девочкой потому, что у нее вши. Встревоженная мама отправилась к учительнице с предупреждением о том, что у нее в классе есть

142

случай педикулеза. Учительница немедленно вызвала маму девочки, с которой от сообщенной ей новости чуть не случился обморок. Об этом случае стало известно, в том числе и детям, что резко и совершенно незаслуженно изменило отношение сверстников к девочке. Разумеется, никакого педикулеза у девочки не было, но осадок от происшествия был весьма неприятный.

Оценка самими детьми успешности складывающихся взаимоотношений во многом формирует половую идентичность. При этом важны не только парные отношения, но и внутригрупповые, и то, как взрослые относятся к этому факту.

Половая самоидентификация в это время входит во вторую фазу, когда ребенок уже не просто принимает телесно и извне оформленное полоопределенное "Я", но начинает активно использовать новые, теперь уже поведенческие психологические структуры

В школе эти ориентации, как дифференцированные, в значительной мере проявляются в специфике спонтанности.

Остановимся на различных особенностях проявления *спонтанности на уроке*. В частности, выделим характерные *половые различия в принятии заданий от учителя*.

Мы обращали внимание на характер и содержание задаваемых детьми вопросов, возникающих у мальчиков и девочек, и способы их решения (т.е. удовлетворенность ответами).

Из каждой тысячи вопросов, заданных мальчиками, учащимися 2-х классов, в связи с математическими заданиями (учитывались любые вопросы, обращенные к учителю), свыше 300 вопросов касались продвижения в материале, уточнения задания с точки зрения его понимания. Из такого же количества вопросов, заданных девочками, учащимися этих же

классов и на этих же уроках, только около 60 касались собственно материала задания.

В то же время, распределение содержания вопросов и удовлетворенность ответами очевидно показывает, что у девочек существенно преобладает ориентация на установление отношения с учителем, которое для мальчиков чаще всего является промежуточным условием, за реализацией которого следует углубление в материал.

Это наблюдение подтверждается и спонтанным поведением на переменах.

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

143

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 такого типа:

- - Я учусь хорошо.
- - А как ты определил, что хорошо учишься?
- - Я умею читать и писать, я знаю умножение, я уже получал пятерки, а четверок у меня меньше, чем у Саши и Коли.

Для девочек:

- - Я учусь хорошо... У меня одни пятерки, и В.Н. (учительница) хвалила меня маме.

Интересно, что для девочек горизонтальный статус оказался гораздо менее значимым, чем для мальчиков.

Мы отметили еще одно обстоятельство: та часть девочек, которая стремилась не столько к контакту с учителем, сколько "вглубь" материала, чаще всего и в других ситуациях демонстрирует мальчишье поведение, т.е. на переменах не тянется к учительнице и не остается в классе, а предпочитает динамичное и широкое общение.

У мальчиков в этом возрасте уже как значимая отмечается ориентация на статус среди сверстников. Недостаток этого статуса переживается ими сильнее, чем девочками. У девочек представление о статусе в классной группе часто определяется одобрением (желательно публичным и демонстративным) учителя. Для мальчиков эта оценка не предельная.

Есть и еще одна особенность, связанная с тем, что детская самооценка не просто сильно зависит от успеха в учебной деятельности, и в этой связи - от отношения учителя (при традиционных сценариях обучения и формальном

понимании учебности), но имеет еще и субъективные полоролевые детерминанты.

Совершенно очевидно, что дети воспринимают учительницу именно как женщину. Но если у девочек такое отождествление обогащает их контакты и служит дополнительной мотивацией сближения, то для мальчиков такая линия поведения чаще всего неприемлема в силу необходимости маскулинной самоидентификации, а это диктует прямо противоположные "девчоночьим" формы поведения и отношений.

144

Мы наблюдаем такие картины.

Учительница подкрепляет свое положительное отношение к ребенку поглаживанием, прижиманием, держанием за руку. Это подчеркнуто интимное отношение сродни материнскому. Многие дети стремятся к таким контактам. И эти многие - в основном девочки. Мальчики не только редко появляются в интимном окружении учительницы, мы замечали, что попытки учителей применять к мальчикам такие формы приближения встречают сопротивление (если, конечно, учитель не мужчина). Такого рода отношения для мальчиков помечены как немужские, и они их избегают, хотя мы уверены, что субъективная, личная значимость этих форм отношений и для мальчиков весьма велика. Но они вынуждены разрешать конфликт выбора форм поведения в пользу жестко полоролевого просто потому, что это один из немногих каналов реализации такого поведения в школе.

Таким образом, учительница для мальчика обычно выступает как фигура, специально оформляемая только как функциональная и достаточно отчужденная, мало способствующая формированию полоадекватного самоотношения.

Для девочек же в большинстве случаев учительница выступает не только в функционализированной роли, но и как личность интимно значимая, еще один образец ментального (для себя) поведения, часто идентифицирующийся или, по крайней мере, рассматриваемый в одном ряду с материнским образом.

Отсюда у девочек группирование между собой по критерию приближенности к учителю и вокруг нее, как бы на разных концентрических уровнях.

У мальчиков в этой возрастной группе еще не замечается тенденций к устойчивому группированию и очень много истероидной спонтанности (неосознанного стремления во что бы то ни стало обратить на себя внимание, в том числе и негативное) - как следствие разрешения конфликта притяжения-отвергания учительницы.

Мы хотели бы специально обратить внимание учителей на то, что чаще всего они в этих условиях идут на поводу весьма непродуктивно разворачивающихся событий и обычно способствуют именно неадекватным разрешениям детских конфликтов.

Следующий шаг усложнения проблемы связан с пубертатным периодом.

Здесь очевидное хронологическое опережение в развитии девочек сразу же заявляет о себе как в условиях содержательной учебной работы, так и в формах межличностных и межгрупповых отношений. Наблюдения показывают, что в 5-6-х классах школы девочки доминируют физически, интеллектуально и социально, что позволяет им занимать ведущие организационные роли. По сравнению с периодом

145

начальной школы девочки начинают значительно опережать мальчиков в учебной успеваемости (по принятым в настоящее время критериям оценивания).

Кроме того, этот период характерен и существенными изменениями межиндивидуальных отношений. Новое психосоматическое состояние девочки вызывает не только повышенное внимание к себе, но и требования нового отношения со стороны окружающих, в том числе - а может быть, прежде всего - иного пола. У сверстников эти требования (конечно, еще неясно и неадекватно выражаемые) не находят понимания и соответствующего ответа. С этим связано демонстративно акцентированное размежевание по половому признаку. При этом обособление девочек носит и явно дискриминационный характер по отношению к мальчикам. Вместе с тем, игнорирование мальчиков в 10-12-летний период сочетается с признанием и желательностью (по данным интервьюирования) совместного обучения и взаимодействия. В то же время у мальчиков в этом возрасте появляется тенденция не только к избеганию общения с противоположным полом, но к полному размежеванию, сочетающемуся с короткими, преимущественно агрессивно окрашенными контактами.

Эти формы поведения и взаимодействия не только ежедневно и ежечасно воспроизводятся - закрепляясь, они еще и фиксируются с помощью учителей, поощряющих прилежание, учебную успешность, усидчивость и, что очень важно, требующих от мальчиков понимания сложившегося положения и социально позитивного (адекватного особенностям периода полового созревания) отношения к слабому полу. А этот пол - вернее, его представительницы - в субъективной интерпретации мальчика вовсе не слабый, а часто даже наоборот, и требуемые женским полом привилегии совершенно ему непонятны.

Таким образом, *официальная педагогическая установка сама по себе непоследовательна: с одной стороны, она декларирует паритетность в отношениях, с другой - требует от одного пола признания своеобразного приоритета другого пола.* И все это в целом, в свою очередь, приходит в противоречие с субъективной действительностью людей, включенных в организованный учебный процесс.

Мы хотели бы зафиксировать здесь очень емкую конфликтогенную зону, в которой берут начало многие конфликты школьной жизни: межличностные (в

детском сообществе), внутренние, конфликты детей со взрослыми и пр. По-видимому, в последних конфликтах реализуется один из механизмов компенсации, толкающий подростков на специфические девиантные (социальные отклонения) и аддиктивные

146

(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 отношении к требованиям школы. Если у девочек отношение достаточно лояльное к формам и содержанию учебной работы, а в целом критичное к социальным формам, то у мальчиков резко выражен негативизм не только к системе школьных взаимоотношений, но и к учебной работе вообще. В результате такого распределения ситуация принятия решения о дальнейшем образовании после окончания школы второй ступени у девушек в значительной мере опирается на "приличные" результаты учебы, у мальчиков же в большей степени - на социальный стереотип и семейное давление, зачастую не подкрепленное соответствующим уровнем базовой подготовки. Да и школьная администрация неохотно идет на перевод в старшую школу учеников-аутсайдеров.

Так складывается картина, когда на высшее образование, в основном, претендуют представители женского пола. Ситуация во многих высших учебных заведениях сейчас такова, что на технических, традиционно мужских, специальностях считается удачным 50%-е распределение студентов по половой принадлежности.

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

Для каждого взрослого само собой разумеется, что мальчики и девочки достаточно рано демонстрируют различие интересов, как в силу реализации природных биологических потенциалов, так и благодаря определенности и предписаниям извне. Известный французский психолог Ж. Лакан подчеркивал, что пол - это не только врожденное качество, но и результат функционирования живого языка, рассуждения, согласно внутренней логике которого каждый предмет называется "он" или "она". 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

147

мотивации, с собственным, складывающимся отношением, имеющим совсем другую мотивационную основу. Эффект, как правило, обратный учительским намерениям.

Но это еще не все, так как ребенок в таких условиях вынужден связывать два опыта в один. И в этом, на наш взгляд, суть того конфликта, в который он искусственно ввергается: опыт социальной "производственно-учебной" деятельности и опыт межличностных, межполовых отношений. Эти две разновидности опыта являются источниками формирования совершенно разных, но смешиваемых теперь, самооценок. Здесь всегда опасно любое подавление в угоду другому. Одна стратегия приводит к потере спонтанности и конформизму, другая - к социальной неадекватности.

Другая важная сторона касается *распределения социальных ролей в классе*.

Класс, представляя собой определенную извне формальную группу, обычно за период начальной школы воспринимается членами этой группы еще и как привычное, достаточно замкнутое сообщество со своей ролевой иерархией. И если в начальной школе на вершине классной иерархии находилась учительница, а все остальные распределялись по уровням в зависимости от степени близости к ней и от ее оценок, то в основной школе (вторая ступень) ситуация существенно меняется. Уже к концу 5-го класса учитель, классный руководитель достаточно часто вообще не включается подростками в структуру классной группы. Ведущая роль в классной иерархии теперь принадлежит лидерам, выдвигающимся самими учащимися из своей среды.

Обычно в начале периода это сменяющиеся по ситуации два лидера: один - мальчишеской классной группировки, другой - девичьей. Ни тот, ни другой, как правило, не имеют существенного влияния на группировки противоположного пола.

С исчезновением из современной школы официальных общественных организаций (октябрята, пионеры, комсомольцы) внешне признанное формальное лидерство определяется на основании других инициатив. Несмотря на смену статуса классного руководителя, эта фигура остается достаточно влиятельной уже в силу своих должностных возможностей. Его предпочтения, доверие и организационные поручения создают поддержку, как правило, лидеру девичьей группировки. Здесь сложилась определенная закономерность, не без исключений, конечно, но достаточно выраженная.

Наши исследования показали, что моменты перехода в основную школу и начала полового созревания и, в этой связи, значительных

телесных изменений, совпадают у сравнительно небольшой группы девочек в классе. Именно из них, чаще всего, выделяются наиболее физически развитые, крупные. Любопытно, что показатели роста каким-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 зрелости. Иногда это совпадает, а иногда - нет. В любом случае на девочку в предпубертатный или пубертатный период ложится дополнительная нагрузка, которой ее награждает учительница как знаком доверия и особой близости. Попытки соответствовать этому присвоенному маркеру без достаточного на то ресурса и в случаях несовпадения с действительным авторитетом в группе часто приводят к проявлениям истероидного типа, эмоциональным вспышкам и групповым деструктивным процессам.

По нашим данным, обычный класс, несмотря на огромные затраты педагогических сил, никогда не представляет собой некий единый коллектив с четкой пирамидальной иерархией.

Наблюдения показывают, что для начального периода во втором школьном возрасте уже характерны довольно устойчивые группировки внутри класса. Обычно идет такой неуравновешенный по периодам процесс как бы проб групповых образований с попытками смены "микролидеров". В девичьей среде обычно наибольшим авторитетом обладает наиболее "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 - рассматривается только как дополнительный, но не безусловный. Эти результаты существенно расходятся с показателями, полученными в той же возрастной группе школьников США. У американских подростков, по данным интервью, успеваемость вполне конкурирует с формальным социальным статусом [9, с. 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-

В мужской - по признакам интеллектуального или физического развития.

Девочки, ориентированные на традиционные фемининные образцы внешности и поведения, как правило, отличаются большей дистанцией от мужских групп, которая в начале и середине периода (5-7 классы) выглядит буквально как стремление к изоляции. Обычно лидером в такой группе выступает девочка, признанная самой красивой; предпочтения "примы" класса, как правило, становятся групповой нормой. Важно, что несмотря на значительную дистанцированность этой девичьей группы от мальчишеской, она неизменно пользуется вниманием. В начале периода это внимание проявляется как подчеркнутая оппозиция - противопоставление вплоть до открытых "военных" действий. В конце - превращается в стремление к сближению.

Ориентация на маскулинный тип у девочек в основной школе выражена значительно слабее, и вплоть до 8-го класса нам не удалось выявить сколько-нибудь устойчивых группировок, формирующихся по этому признаку. Обычно в классе выделяются одиночки, поведение и внешние данные которых подчеркнута мальчишеские. Эти девочки гораздо менее дистанцированы от мужских групп и тоже пользуются вниманием с их стороны, но как "свои". Чем ближе к школе третьей ступени, тем более явно эти девочки оформляются как специфическая группа, альтернативная фемининной. Эти девочки тяготеют к силовым видам спорта и чаще всего стремятся к компенсации своей, с их точки зрения, женской непривлекательности.

Любопытно, что к 8-му классу на крайних точках этих полюсов, как правило, складывается индифферентное отношение к учебной успеваемости. Появляется некий образ собственной успешности, не связанный с хорошей учебой.

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

Во втором - это присоединение к сложившейся мужской оппозиционности к школьным формам образования.

И для первого, и для второго вариантов характерна установка на простые формы деятельности, не требующие больших умственных затрат, хотя в сообществе это идеологизируется иначе. Например, работа модели обсуждается как титанический труд, требующий едва ли не гениальности.

Мальчишеская поляризация традиционно формирует у одного полюса "яйцеголовых", которые хоть и относятся друг к другу с уважением, но не имеют устойчивых и все время актуализируемых корпоративных

связей; у другого полюса - "крепких" и "крутых", чьи корпоративные связи как раз очень выражены, а сами группировки очень активны и экспансивны, поскольку бесконечно заняты самоутверждением и доказательством через

внешне активные формы самим себе собственной значимости.

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

Отсутствие в настоящее время других оснований классной организованности, кроме *со-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 по активности общесоциальных проявлений. Выдвигающиеся на волне этих процессов подростковые лидеры еще вполне расположены к принятию взрослого влияния со стороны педагогов, но уже предъявляют им очень серьезные требования, связанные с достаточной определенностью мужского и женского типа и, в значительной мере в этой связи, с социальной успешностью.

С точки зрения содержательной нагруженности образовательных процессов во втором школьном возрасте можно смело говорить о приоритете для подростков идентификационно ясного материала

межличностных и самооценочных отношений над сравнительно неясным в этом отношении учебно-предметным материалом. Такое положение вещей никак нельзя признать удовлетворительным.

Однобокость оснований для первых серьезных проб социального лидерования, узость диапазона ролей в подростковых структурах не только искажают нормальное течение процессов половой идентификации и

самоопределения, но и формируют весьма ограниченные образцы межличностных и внутриорганизационных отношений.

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

Опыт показывает, 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 разнополюми группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задает специфическое пространство преодоления.

Если дистанция оформлена и структурирована, значит, и ее прохождение этапно и образовательно насыщено. Отсюда, преодоление есть специальное условие, в котором формируется способность к совместности. В нем работают 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 размышления

1. Почему столь явное понимание половых различий в дошкольной игровой деятельности (игровой материал, содержание игр, игровое пространство и др.) не распространяется на школу?

152

2. Чем обусловлены различия в образовательной мотивации? И не являются ли эти различия иллюзиями некоторых исследователей?

3. Какие обстоятельства мешают взрослым обеспечить детям школьные условия для нормального течения полоидентификационного процесса? Или существующие условия можно считать достаточными?

4. Какие типичные "ответы" детей на противоречивые требования школьной действительности связаны с попытками самостоятельного решения задач половозрастной идентификации?

Литература

1. Францен О.Л. Проблема оценки и отметки в развивающем обучении // Материалы 2-й научно-практической конференции "Педагогика развития и перемены в российском образовании". - Красноярск, 1995.
2. Archer J. Gender stereotyping of school subjects // Psychologist, 1992. - № 2.
3. Bernard M.E., Boyle G., Jackling B.F. Sex Role Identity and mental Ability // Person. Individ. Diff, 1990. - Vol. 11, № 3.
4. Stevenson H.W., Chen C., Booth J. Influents of schooling and academic achievement / Sex Roles, 1990. - 23. № 9-10.
5. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопр. психологии, 1991. - № 4.
6. Гартен Г. К вопросу о совместном воспитании // Новые идеи в педагогике: Сб. 4. Совместное обучение / Под ред. Г.Г. Зоргенфрея. - СПб.: Изд-во Образование, 1914.
7. Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения в Западной Европе и Америке // Современные педагогические течения. Педагогическая академия в очерках и монографиях. - М., 1913.
8. Boons-Gref M-C. Die Differenz der Geschlechterin 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.

¹ Мы можем смело утверждать, что готовность к обучению складывается значительно раньше и также имеет половозрастные различия, в том числе и в области учебного материала и специфики учебных отношений.

Глава 4

Переговоры как способ переконструирования конфликта¹

4.1. Введение в переговоры. Стереотипы конфронтации

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

Станислав Ежи Лец

В последнее время в нашей стране не случайно растет интерес к проблеме конфликта. Можно перечислить лишь часть новых реалий посттоталитарной России, чтобы понять истоки такого интереса: увеличивающийся разрыв в уровне доходов; все больше заявляющая о себе ориентация на самостоятельный бизнес; обострение противоречий между центром и провинцией, государственными и негосударственными формами хозяйственного позиционирования; выборное политическое устройство на многих уровнях и большое количество других явлений говорят о том, что гражданская самостоятельность является одним из самых ключевых обстоятельств выхода российского общества из кризиса. В связи с этими реалиями возникает большое количество ситуаций, столкновений, которые требуют равноправного, горизонтального и самостоятельного урегулирования проблем самими участниками. В то же время участники таких конфликтов чаще всего обращаются к силовому варианту разрешения или к варианту, характерному для России времен крепостничества: "Вот придет барин, барин нас рассудит". Такие стереотипы поведения в конфликте - вещь далеко не безобидная.

Именно это обстоятельство бросает вызов образованию в целом, и психологическому и педагогическому в частности. Вряд ли можно пожаловаться на отсутствие качественных изданий, посвященных

конфликтам. Этот дефицит уже явно преодолен. Довольно обширен и список изданий, в которых содержатся рекомендации по ведению переговоров. Ситуация выглядит парадоксально: с одной стороны, у нас много материалов, дидактических и психологических разработок и рекомендаций, позволяющих развивать конфликтную компетентность, с другой стороны - традиции общества и само устройство образования такую компетентность никак не поддерживают. По-прежнему, за небольшим исключением, конфликты в обществе и в образовательных институтах решает "барин", или предпринимаются попытки буквального подавления другой стороны. По-прежнему жизнь учащихся и трудящихся "отформатирована" таким образом, что ориентирует на внешние ресурсы, на апелляции к формам борьбы, причем зачастую борьбы не умов, а статусов. Так, в современном образовании достаточно очевидно доминируют традиционная учебно-предметная ориентация и формальные критерии успешности.

Мы не умаляем важности изучения традиционных учебных предметов, но считаем, что особо значимым сегодня является не только рост общекультурной осведомленности и формальных знаний, но и рост инициативы и самостоятельности учащихся, развитие глубины и основательности мышления, коммуникативных и организационных умений. В связи с этим, изучение данного курса ориентировано не только на оформление того, что было известно, но недостаточно оформлено для представления себе, не только на обнаружение, открытие нового знания об изучаемом явлении, но и на формирование умения работать с конфликтом случившимся и строить, проектировать и конструировать конфликт необходимый. Это является основанием для построения этой части курса.

Самый большой, на наш взгляд, недостаток работ, посвященных образованию в области конфликтов, связан с определенной точкой зрения, которая утверждает, что учебные курсы могут выступить ключевым средством решения проблемы роста гражданских умений, в частности - роста конфликтной компетентности. Для нас важно, чтобы те, кто взялись за изучение конфликтов, понимали, что предлагаемый здесь материал во многом является рефлексией конфликтов, которые происходят и "прямо здесь", и "за окном этой комнаты". Для нас важно, чтобы происходило обращение к реальным проблемам, к "живым" случаям конфликтов, к актуальным и переживаемым ситуациям слушателей. Понятно, что следование такого рода рекомендациям делает реальную программу весьма далекой от общего единого алгоритма и весьма чувствительной к ресурсам участников, их опыту, ценностям и установкам.

Однако в то же время представляется достаточно очевидным и то обстоятельство, что овладение конфликтами зависит от эффективного освоения

навыков конструктивного поведения в конфликтах, от конструктивистского отношения к конфликту как явлению общественной жизни. Здесь важно еще раз подчеркнуть, что для нас *гарантией неразрушимости конфликта является его проект*. Все остальное, строго говоря, нельзя назвать полезным (направленным на разрешение противоречия) конфликтом. В данном контексте столкновение, не имеющее собственного проекта, не является нормальным конфликтом - это суть конструктивного подхода. Именно поэтому ключевую задачу практических занятий мы видим в том, чтобы овладеть им.

Опыт проведения занятий, построенных на идеях конструктивного подхода, показывает, что невероятно трудно строить такую организацию совместной деятельности, в которой все время необходимо удерживать два направления: на работу собственно с предметом интереса (притязания), и на работу с той стороной, у которой есть притязания на этот же предмет, даже с теми участниками, которые достаточно отчетливо представляют себе функциональную необходимость конфликтов и имеют ясную продуктивную ориентацию. В свою очередь, практическое занятие только тогда дает ожидаемые результаты, когда удается достичь согласования этих двух направлений.

Противоречие самих практических занятий с этой точки зрения состоит в том, что его участники, как правило, реализуют своим поведением другой подход к конфликтам - естественный или "наивный". Другими словами, вся совокупность сложившихся навыков поведения, навыков анализа и представлений участников о конфликте, их, условно говоря, "естественная конфликтная компетентность" в целом ориентирована на силовые способы разрешения.

По норме самого конструктивного подхода первый шаг в проектировании конфликта связан с оформлением сталкивающихся действий, поэтому важно, чтобы после соотнесения целей и ожиданий на практикуме участники имели возможность рефлексии собственных стереотипов конфронтационного, силового подхода к конфликтам.

Учитывая древнюю историю конфликтного поведения отдельных людей, малых и больших групп, следует отдавать себе ясный отчет : том, что вряд ли возможно каким-то волшебным способом быстро преодолеть сложившиеся традиции "боевых" установок. Вполне очевидно, что есть весьма большой класс случаев, когда именно такие установки оказываются адекватны противоречию. Другими словами, "не драться нельзя". Это означает, что важной задачей практических

занятий становится отграничение этого класса случаев от тех, где конфликтующие стороны *могут действовать конструктивно совместно*.

Для этого мы предлагаем в качестве ресурсного материала и в качестве опоры для рефлексии основные, *типичные модели поведения в конфликте*: давление (конфронтация), арбитраж и переговоры. Эти основные и дополнительные модели предполагают варианты самоопределения внутри конфликтного процесса и по его поводу:

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

Особый статус имеет позиция исследователя (наблюдателя). Это положение по отношению *к конфликту в целом*. Данная позиция важна для удержания проекта конфликта как целостного замысла, для организации коммуникации, предметом которой является поведение участников в конфликтных игровых ситуациях, и в общем может быть охарактеризована как *рефлексивная* позиция.

Навыки анализа конфликта и навыки поведения в конфликте строятся из этих позиций. В общем смысле можно различать *позиции участия и позиции рефлексии собственного участия* и представлять их как достаточный набор позиций для освоения конструктивного подхода.

Именно поэтому практические занятия могут быть представлены как определенная последовательность задач, каждая из которых имеет свои процедуры решения (действия) и свои методики оценки достижения результатов. Задача построена таким образом: замысел - действие - рефлексия.

Необходимо достичь конвенции с участниками относительно способов оценивания программы практических занятий. Здесь целесообразно исходить из следующих оснований:

- важно "чувствовать" сам "ход" программы, ее динамику;
- важно делать следующий шаг, опираясь на действительно сделанный предыдущий;
- важно заранее представлять себе, по каким критериям будет определяться успешность, эффективность занятий в целом.

Ниже в табл. 3 представлена вся предлагаемая последовательность задач для теоретических и практических занятий с описанием результатов каждого шага, действий и способов обратной связи (оценки

результатов). В последней колонке приведен критерий, по которому можно

Последовательность задач курса

№ п/п	Цель	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения результата
1	Оформление взаимных ожиданий студентов и тренера	Процедуры знакомства, объявление интересов и целей; оформление и обсуждение ожиданий	Соотнесение интересов и ожиданий с изменениями, предусмотренными программой	Достижение соглашения об устранении расхождений в ожиданиях участников с предполагаемыми изменениями поведения и самочувствия
2	Появление основных понятий и схем нового подхода к анализу и описанию конфликта как потенциального ресурса участников	Анализ случаев участников, игровые процедуры, обсуждение примеров	Соотнесение понятий и схем "наивного" и конструктивистского подходов к конфликтам	Самостоятельное употребление участниками понятий и схем анализа и описания конфликтов в новом подходе
3	Обнаружение и оформление стереотипов конфронтационного поведения в конфликтах	Игровая процедура "Переговоры"	Обсуждение преимуществ и недостатков конфронтации	Участники дают описания своего конфронтационного поведения в ходе игры; негативно относятся к нему
4	Появление представлений о переговорных процессах и о технологии переговоров	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров	Соотнесение технологичного и спонтанного подхода к переговорам	Использование участниками технологических конструкций
5	Появление представлений о подготовке к переговорам	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка переговоров с подготовкой	Обсуждение преимуществ и недостатков подготовки	Постановка специальных подготовительных задач

№ п/п	Цель	Действия	Способ обратной связи (оценки результата)	Критерий достижения результата
6	Появление схем анализа переговорного процесса	Содержательный и процессуальный ("пофазный") анализ хода переговоров. Определение фазы текущих переговоров	Обсуждение содержания конкретной фазы переговорного процесса	Самостоятельное определение участниками фазы переговорного процесса и его содержания
7	Появление представлений об организации переговоров (посредничестве)	Игровые процедуры, упражнения. Тренировка посреднических процедур	Сравнение переговоров без посредника с переговорами с посредником	Проявление организационных техник в переговорном процессе
8	Перечень индивидуальных достижений участников	Рефлексия положительных и отрицательных результатов занятий	Составление списка индивидуальных результатов	Положительных результатов больше, чем отрицательных

¹ Эта часть работы подготовлена совместно с П.А. Сергомановым.

4.2. Ожидания и установки участников

Мечта рабов - рынок,
где можно было бы
покупать себе хозяев.

Станислав Ежи Лец

Важным обстоятельством в организации начала работы на курсе-практикуме является обсуждение и достижение первой конвенции относительно целей и взаимных ожиданий участников, а также взаимных обязательств и условий совместной деятельности. Можно сказать, что это предельно важная точка для работы над навыками и опытом участников. Объяснение важности проведения такого разговора (первых переговоров) состоит в том, что в последующем, в течение работы приходится обращаться к целям самих участников по изменению собственного поведения, к их самооценке изменений. В этом смысле необходимо попытаться сделать "повестку" каждого занятия в курсе "открытой", потому что у каждого участника есть "скрытый проект" взаимодействия с тренером и с другими слушателями. Фактически, содержательная программа практических занятий во многом определяется именно установками и ожиданиями их участников.

Первым важнейшим и совершенно необходимым действием по реструктурированию конфликта для его разрешения является его оформление именно в единицах, определяющих предмет притязаний сторон, заинтересованных в получении определенных результатов, и взаимозависимых в достижении этих результатов. Данное обстоятельство является ведущим на первом шаге, так как организует взаимодействие сторон, направленное на оформление представлений о результатах не в целях их оспаривания или ранжирования, а для создания общего "ландшафта" всей совокупности интересов.

Это обязательно пригодится на последующем этапе изучения курса, когда встанет задача специального анализа интересов в переговорных процессах. У группы участников уже будет опыт оформления интересов, к которому можно обратиться с критическим анализом.

В качестве специальной задачи на этом этапе можно сформулировать желательность собственных изменений. Так, студенческим аудиториям (студентам-педагогам и студентам-психологам) в основном хочется приобрести систематические представления о конфликтах и переговорах в связи с образованием. На втором месте для них стоят ожидания, связанные с изменением собственного поведения на более успешное в межличностных отношениях. Для людей в более зрело:

возрасте, работающих в системах государственного и муниципального управления, характерны два типа ожиданий:

- 1) как выходить из конфликтных ситуаций с собственным начальством "с наименьшими потерями";
- 2) как с помощью знаний о конфликтах и переговорах можно решать собственные семейные и личные проблемы.

Мы проводили данные занятия и с работниками коммерческих структур. Для них характерен другой ряд ожиданий:

- 1) как вести переговоры "с прибылью";
- 2) как применять "секретные" формулы и техники поведения для того, чтобы победить на переговорах.

Из опыта работы можно сказать, что типичными являются разнообразные ожидания.

1. 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".

2. Ожидание приобретения и прямой тренировки навыков эффективного (как правило, "победного") поведения в конфликтах.

"Я ожидаю приобрести на практикуме навыки практического поведения в переговорах, в разрешении конфликтов", "Хотелось бы потренироваться и узнать, как правильно вести себя в конфликтах, как с достоинством выходить из конфликтных ситуаций".

3. 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".

4. Ожидание того, что тренер покажет "секретные" приемы и технологии поведения в конфликтных ситуациях.

"Вы же психолог, вы наверняка знаете много приемов психологического влияния на людей и в конфликтах, и в переговорах", "Я слышала про то, что 80% информации люди черпают из невербального общения, я читала книги про это. Но вот как это можно эффективно использовать? Вы ведь наверняка знаете. Поэтому я ожидаю, что мы будем разбирать язык невербального общения".

5. Ожидание того, что практикум поможет разрешить конфликтные ситуации личного характера (в семье, с друзьями, на работе).

"У меня дома конфликт с родителями. Если это возможно, я хотел бы его разобрать и понять, как себя вести в этой ситуации", "Я поссорилась с детьми в школе. Я проводила уроки на практике в школе, и дети не приняли меня. Сейчас конфликт между нами затянулся, и я хотела бы как-то его разрешить".

Изучение образцов материалов ожиданий может быть использовано для солидаризации или спецификации списка конкретной группы, т.е. в чем сходство и стандартные (стереотипные) установки, и в чем отличие именно этой группы или отдельных участников, в чем состоит специфический и индивидуализированный интерес.

Через анализ ожиданий участники могут понять скрытые проекты (основания и целевые установки) взаимодействия, то есть буквально то, чему они попробуют учиться "на самом деле". Программа в этой стартовой точке нуждается в опубликовании и закреплении. Важно, чтобы группа в целом приняла решение о направлении работ и изменений, о том, какое время и чему посвятить. Важно, чтобы тренер открыто сказал, какие ожидания с его точки зрения реальны, а какие нет, что программа может позволить, а что нет.

В практике нашей работы был такой случай.

Один из студентов сказал, что он ожидает, что на этих занятиях можно будет разобрать его конфликт с преподавателем университета. Тренер не придавал этому большого значения и сказал, что, по всей видимости, на занятиях этого сделать не удастся, потому что есть этические ограничения на работу с ситуациями, в которых затрагиваются интересы третьих лиц, особенно в тех случаях, когда обсуждаемые персонажи хорошо известны участникам. Студент промолчал, но при подведении итогов и в первое, и во второе, и в последующие занятия говорил, что занятия ему практически ничего не дали. Вот одно из его замечаний: "Сегодня мы много разговаривали про конфликты, связанные с оценкой по предмету (имелся 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 одного из слушателей. При этом вся интерпретация событий слушателем фокусируется вокруг его ожиданий.

Процедуры формулирования ожиданий и их последующего обсуждения, анализа и группового оформления могут быть построены в

такой последовательности: индивидуальная работа - работа в малых группах - общая дискуссия - подведение итогов в малых группах - оформление индивидуальных итогов. Кроме этого, крайне желательным итогом первого практического занятия является первая договоренность о нормах совместного

действия и оценочных, контрольных процедурах.

Как участникам оценить результаты первого шага?

Мы используем для этого простые проверочные техники. Попробуйте ответить на следующие вопросы:

1. Помнят ли участники, кто и какие ожидания высказал?
2. Удалось ли участникам достаточно ясно для всех сформулировать свои ожидания?
3. Определили ли участники противоречивые (конфликтные) ожидания? В чем состоят противоречия?
4. Удалось ли участникам обратить внимание на то, какие процедуры и формы обеспечивали соглашения, а какие мешали?
5. Удалось ли участникам выявить различия между "скрытыми" и декларативными проектами?

4.3. Определение модели для разрешения конфликтов

Не скрещивай шпагу с
тем, у кого ее нет.

Станислав Ежи Лец

Для решения этой задачи важно опираться на материал, изложенный в части первой, в параграфах, посвященных стратегиям и тактикам и там, где обсуждаются разрешимые и неразрешимые конфликты. Участникам можно предложить с учетом теоретического материала разработать список возможных моделей разрешения конфликта. Затем важно для каждой модели подобрать случай из практики. При этом важно, чтобы описание непременно содержало как минимум следующие пункты:

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

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

Вот один из вариантов возможной первой пробы описания конфликтной ситуации с попытками анализа (текст сохранен в авторском варианте).

"Это случилось в 1992 году в средней школе города Минска. Наша школа была весьма известной и популярной в городе, она гордилась своими преподавательскими кадрами, материальным обеспечением, а также расположением - центр города. Однако ко всем преимуществам прибавлялись и некоторые недостатки: стареющий персонал и весьма авторитарное управление, считавшее своим лозунгом фразу: "Учитель всегда прав, так как у него больше прав".

Вот именно в этой школе, по воле судьбы, мне пришлось провести 9 лет своей жизни.

В начальных классах я была весьма успешной ученицей, рано научилась читать и считать, однако меня постоянно преследовали проблемы, связанные с плохим поведением, так как я была подвижным и практически неугомонным ребенком. Основные неприятности начались в так называемом "переходном возрасте", когда я стала ощущать себя вполне сформировавшейся личностью, отвечающей за свои мысли, поступки

и дела. С некоторого времени я вдруг стала замечать, что многое в нашей школе, вполне презентабельной и правильной с первого взгляда, не совсем отвечает моим требованиям.

Первая, и говорящая о многом, странность выражалась в принудительном наставлении школьников, вплоть до выпускных классов, сидеть за партами с ровно положенными руками. Затем, что касается внешнего вида школьников: всем запрещалось носить всяческие

украшения и дополнения к школьной форме, это даже касалось шарфов и платков, которые иногда носили ребята в периоды холодов.

Дальше больше: на уроках не приветствовалось никаких других вопросов, кроме преподавательских, и ответы должны были точно соответствовать заданному вопросу, то есть не было никакого поля для рассуждений, дискуссий и позитивного конфликта.

Здесь мне бы хотелось приступить к назревшему конфликту. Как уже отмечалось, в свои 14 лет я не отличалась покорным поведением и стремилась спорить с преподавателями по любому, затрагивающему мои интересы и привязанности, вопросу. Некоторые преподаватели оценивали это как одно из свойств сформировавшейся личности и ничего не имели против этого, но были и такие, которые просто "горели страстным желанием подавить мой пыл" и указать мне на мое место. Одной из яростных поклонниц "такого порядка" была учительница русского языка и литературы. Это была дама 50-ти лет, приехавшая в Минск с Урала, на котором преподавала около 30 лет русский язык и литературу в одной небольшой поселковой школе. Она имела весьма глубоко укоренившиеся стереотипы и убеждения по форме и методам преподавания предмета. Она строго следовала программе и задавала только то, что указано в плане. Никто в классе не имел право ей перечить, если она высказывала свою точку зрения. Она задавала образец, как нужно рассуждать, что нужно думать и как высказываться по тому или иному вопросу.

Как мне казалось тогда в детстве и сейчас, вновь прикоснувшись к этой весьма неприглядной проблеме, преподавательница невзлюбила меня с первого взгляда. Причины этого можно интерпретировать по-разному: возможно она не любила "белых ворон", то есть людей отличающихся от других (от серой массы), возможно, ей не нравилась моя внешность и стиль одежды (дополнения к форме) и т.д.

Сначала ее отношение выражалось в довольно коротких и порой весьма грубых ответах, по сравнению с ответами другим ученикам. Далее, она нашла более подходящий вариант - она попросту игнорировала мою поднятую руку и все занятие посвящала другим. Я, будучи весьма смелым ребенком, не стала это долго терпеть и уже в более настойчивой форме пыталась привлечь ее внимание к себе. Это проявлялось в моих выкриках с парты с просьбой выслушать мою точку зрения, и при самой тяжелой форме - хлопаньем крышки парты. Заканчивалось это весьма прозаично - просьбой выйти из класса или вызову к директору.

Разбираемый здесь конфликт относится к полю межпоколенных конфликтов, в котором пожилая преподавательница не сумела найти

164

подход к ученице и не смогла сломать сложившиеся стереотипы преподавания. Она была уверена, что только за то, что она находится в статусе преподавателя, все обязаны ее уважать, и существует только одно безошибочное мнение, правильное по всем параметрам - ее. Она не любила вольностей на уроках, высказываний своей точки зрения. Она воспринимала урок как одно из звеньев работающего давно цеха, который штампует одинаковые, ординарные механизмы, которые в дальнейшем станут надежной опорой для существующего общества. Но она не учла следующего: за 30 лет общество абсолютно изменилось, появилась другая мода, другие предпочтения и ценности. Оно стремится стать гражданским с развитой рыночной экономикой, демократией, плюрализмом и всеми присущими гражданскому обществу признаками.

Она была не способна на позитивный конфликт, который позволяет развиваться и двигаться дальше. Сопротивляясь изменениям, она затормаживала всяческое развитие и умение мыслить и высказывать свою точку зрения.

Настоящий конфликт был проанализирован с точки зрения одного участника и интерпретациями поведения и мыслей другого. Он выявляет скрытые негативные стороны современной школы и существующие на этом поприще противоречия. Хотелось бы верить, что сейчас, в XXI веке, ситуация изменилась, но чем больше сталкиваешься со спецификой преподавания в наших школах, тем быстрее эта иллюзия рассеивается".

При проведении этого занятия учебную группу можно разбить на подгруппы по 3-5 человек с заданием приготовить сообщение от подгруппы по всему списку вопросов. Во время проведения работы тренер уточняет вопросы подгруппам, обращает внимание на то, чтобы ответы были ясными.

Для анализа представленных случаев можно использовать такую последовательность с соответствующими вопросами.

1. Опознание.

- 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. На каком материале разворачивается взаимодействие; что является явным, видимым предметом спора, столкновения?
- 2.3. На что в действительности притязают все участники, в чем предмет взаимодействия; за что принципиально идет борьба?

165

3. Анализ сценария взаимодействия.

- 3.1. Какова последовательность действий сторон?
- 3.2. С какого действия конфликт начался?
- 3.3. На что похож сценарий взаимодействия в целом?
- 3.4. Каковы основные поворотные точки сценария? Охарактеризуйте их.

4. Анализ существенных характеристик взаимодействия и его участников.

- 4.1. Каковы существенные для разрешения характеристики взаимодействия?
- 4.2. Чем это конкретное взаимодействие характерно? Сравните с другим взаимодействием.
- 4.3. Какие характерные черты участников взаимодействия вы бы выделили?
- 4.4. Какие из характеристик существенно повлияли на протекание конфликта и его разрешение?

5. Самоопределение.

- 5.1. Какую функциональную позицию Вы занимаете в конфликте?

(участник, наблюдатель, посредник и т.п.)

5.2. Какие позиции занимают другие участники?

5.3. Какой общий рисунок образуют все позиции?

5.4. Каких позиций не хватает для разрешения?

6. Действия для разрешения конфликта (проблемы).

6.1. Какие из описанных действий объективно вели к разрешению конфликта (проблемы), а какие уводили в сторону?

6.2. Какие действия с учетом анализа можно было бы осуществить?

Основная задача, которую непременно нужно решить в данном занятии, состоит в обнаружении принципиальных различий в моделях разрешения (разрешения) конфликтов. Важно гипотетически определить, чем эти различия обусловлены.

После этого можно вновь обратить внимание на основные стратегии в работе с конфликтом и их соотношение с так называемыми традиционными базовыми моделями разрешения конфликта: переговоры, арбитраж, давление (конфронтация), т.е. типичными культурными способами осуществления конфликтного поведения или поведения специальных социальных позиций по отношению к конфликту.

4.4. Введение в переговоры

Несгибаемая позиция
иногда - результат
паралича.

Станислав Ежи Лец

Наиболее эффективно начинать практическую работу с создания общей действительности конфликта и соответствующих попыток его разрешения для всех участников. Для это можно использовать имитационную игру.

Игра представляет собой ролевое взаимодействие команд. Необходимо разбить группу на две подгруппы и предложить студентам выбрать роли: "родитель" и "администратор". Группам предлагается определиться с участниками переговоров, кто будет вести переговоры от "родителя", кто от "администратора". После того, как определились переговорщики, им необходимо по отдельности сообщить фабулы. Важно, чтобы никто, кроме "родителя" не слышал его фабулу, то же касается и фабулы "администратора".

Пример фабулы для "родителя"

Вы получили от администрации школы, в которой вот уже несколько лет (возможно, с 1-го класса) учится Ваш ребенок, письмо следующего содержания:

Уважаемый _____!

В связи с тем, что тот уровень и качество образования, на которые ориентирован педагогический коллектив нашей гимназии и который, как нам известно, весьма желателен для наших учеников и их родителей, не может быть полностью обеспечен средствами, поступающими из государственного бюджета, приглашаем Вас для переговоров об установлении оплаты за образовательные услуги из родительских средств.

Достигнутое в результате этих переговоров соглашение администрация гимназии будет считать обязательным для родителей всех без исключения наших учащихся.

Директор гимназии

Фабула для "администратора"

В гимназии, которую Вы возглавляете, сложилась ситуация невозможности поддержания образовательного процесса на том уровне, который был достигнут. В частности, требуется серьезное обновление оборудования, требуется постоянное приобретение новых учебных пособий и развитие библиотечного фонда, необходимы дополнительные ресурсы для специальных образовательных технологий, разработанных сотрудниками

Вашего коллектива. Если не принять меры по дополнительному финансированию всех этих и многих других (на усмотрение участников) мероприятий, Вы рискуете потерять хороших учителей и достигнутый статус передового учебного заведения с устойчиво высокими

образовательными результатами. Анализ сложившейся ситуации, проделанный Вами вместе с коллегами, привел Вас к выводу о необходимости договориться с родителями об их финансовом участии в обеспечении образовательного процесса. Вы полагаете, что если установить, на основании договора с каждым родителем, ежемесячную оплату в размере одной минимальной заработной платы, то это позволит поддерживать достаточно высокий уровень образовательного процесса и не снижать качественных показателей. Вместе с тем, Вы понимаете, что установить оплату за обучение Вы не вправе, но если родители согласятся на добровольные взносы, то это допускается действующим законодательством. Однако добровольный взнос не может устанавливаться со стороны администрации. Кроме того, Вам достаточно ясно, что не все родители в состоянии и пожелают вносить какие-либо взносы. Это означает, что для того, чтобы получать достаточную сумму ежегодно, необходимо размер оплаты установить несколько выше того предела, который был бы достаточен, если бы с оплатой и ее определенной суммой согласились все родители. Т.е. требуется как бы страховка на случай недобросовестного плательщика.

Таким образом, если Вам не удастся убедить родителей в необходимости финансового участия и его определенных размерах, Вашей гимназии грозит незавидная участь.

После того, как тренер сообщил фабулы, он говорит участникам, что теперь они могут обсудить фабулу в своей "родительской" и "администраторской" группах для того, чтобы на ее основе провести встречу. Особенность обсуждения фабул состоит в том, чтобы представить себя в данных обстоятельствах. Желательно, чтобы другая группа этого обсуждения не слышала. Группы также могут разработать стратегию и цели ведения переговоров. Можно задавать вопросы тренеру. Перед переговорами группам сообщается, что любому члену группы, в том числе переговорщику, можно брать короткий перерыв для обсуждения хода переговоров. Для этого достаточно сказать: "Тайм-аут". Тренер при этом обязан объявить тайм-аут. Причем, совещание заканчивается по инициативе того, кто его попросил. Во время совещания одной группы вторая имеет такую же возможность. Тренер также говорит, что группа по внутренней договоренности может сменить переговорщика, хотя (и тренер это подчеркивает особо) это нежелательно. Однако, если группа решит, то может это сделать. Следует в этом случае предупредить группу о том, что она должны обязательно зафиксировать все основания, которые у нее имеются для принятия решения

169

о смене переговорщика. Эти основания в последующем анализе занятия будут важным пунктом обсуждения.

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

После этого объявляется, что группы могут приступить к взаимодействию.

Тренер говорит примерно следующее: "Вы ознакомились с фабулой. Если есть вопросы перед началом обсуждения, вы их можете задать. Ваша задача - прийти к соглашению. Каким оно будет или может быть, никому из нас пока неизвестно. Возможно также, что вам и не удастся достичь соглашения. Но все-таки желательно, чтобы какое-то соглашение, какая-то договоренность появилась в результате вашей встречи или встреч. После того, как вы посчитаете, что взаимодействие принесло какой-то результат и вы считаете его

завершенным, сообщите мне, о чем вы договорились".

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

Во время игры тренер ведет собственные записи. Тренер должен фиксировать все нюансы переговоров. Особенно сложным является распознавание скрытых действий участников (когда говорится про одно, а происходит другое). В анализе это нужно подчеркнуть.

После того, как стороны пришли к соглашению (или зашли в тупик), объявляется небольшой перерыв. После перерыва организуется обсуждение по следующей схеме.

Каждый член учебной группы рассказывает о своем впечатлении от увиденного и услышанного (если группа не справляется с этим, можно дать начало фразы: "Впечатление такое, что они..."). На этом этапе важно, чтобы участники не стремились делать аналитические замечания. С этим не следует спешить. Пока только общие впечатления. Последними высказываются переговорщики. Это важно для снижения остроты обсуждения и предоставления возможности переговорщикам "отдохнуть", отойти от действия. Неторопливость с действиями по специальным аналитическим схемам является важным методическим моментом в практических занятиях. У участников должна быть возможность оформить сначала свои "наивные" представления, отношения, способы понимания и интерпретации. Это важно для того, чтобы

170

впоследствии был сравнительный материал для оформления конструктивных способов работы с конфликтом и четкого их отличия от стереотипных моделей.

Затем обсуждение строится по специально подготовленным вопросам.

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

- 1) Была ли у сторон в этом конфликте совместная задача? Или каждая из сторон решала автономную задачу? Почему вы так считаете?
- 2) Если каждая сторона решала автономную задачу, то какие именно задачи решались? Почему вы так считаете?
- 3) Как стороны предъявляли решаемые ими задачи?
- 4) Если была совместная задача, то какая, как ее можно сформулировать? Почему вы так считаете?
- 5) Как стороны представляли совместную задачу? Как сторона "А" представляла задачу? Сформулируйте.

б) Как сторона "В" представляла совместную задачу? Сформулируйте.

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

Сценарий конфликта в целом выглядит следующим образом:

- 1) На что это похоже, - назовите одним - двумя предложениями. Почему вы так считаете?
- 2) История вопроса (как и из чего развивались события). Что предшествовало встрече каждой из сторон? Почему вы так считаете?
- 3) Последовательность действий сторон в конфликте (какова последовательность действий сторон)? Почему вы так считаете?
- 4) Как развивались отношения сторон, какие отношения были у сторон до и после конфликта, во время конфликтной ситуации? Почему вы так считаете?
- 5) Какие переживания вы можете отметить для каждой из сторон? Что дает вам основания считать, что стороны переживали именно это?

Также этот сценарий включает следующие вопросы для анализа конфликта с точки зрения его структурных характеристик (третий ряд вопросов):

- 1) В чем предмет конфликта (на что притязают обе стороны)? Почему вы так считаете?

171

- 2) В чем состоят истинные интересы сторон? Почему вы так считаете?
- 3) Как разворачивалось взаимодействие сторон? Кто первым представил встречу как столкновение? Кто - вторым? Почему вы так считаете?
- 4) Кто является участниками (сторонами) в конфликте? В какой степени каждая из сторон причастна к конфликту (является действительным субъектом)? Почему вы так считаете?

Обычно стороны в этих переговорах реализуют стратегию недоверия к тому, что говорит другая сторона (таким образом задана типичная установка: "требуют платить за то, за что раньше не платили", - и необходимость преодолеть сопротивление). 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 неопределенность тех услуг, которые требуют дополнительных расходов. Если переговорщики принимают это, то реализуется конфронтационный сценарий. В анализе важно обратиться к исходному заданию (прийти к соглашению) с тем, чтобы проблематизировать

конфронтацию как способ решения проблемы. Иными словами, важно попробовать решить, можно ли вместо того, чтобы бороться друг с другом и в лучшем случае согласиться на компромисс, объединиться против проблемы.

В конце этого занятия участникам можно вспомнить или найти аналогичные примеры из жизни и "порассуждать", к чему обычно приводит такая "работа". Что выносят стороны после таких разговоров? Что происходит с их опытом и непосредственно в их отношениях?

После этого желательно, чтобы каждый участник сделал выводы в письменной форме, и поделиться своими впечатлениями.

Затем можно ввести ряд представлений о переговорах.

Прежде всего, важно обратить внимание, что не всякий разговор заинтересованных людей можно считать переговорами в культурном смысле. В жизни слишком часто переговорами называют *раз-говоры*; *у-говоры*, *вы-говоры*, *за-говоры*, *с-говоры*... Этот ряд можно продолжить, однако важно, что не любое говорение человека с человеком подпадает под понятие "переговоры". В качестве примеров можно привести ставшие популярными случаи, когда специальный представитель правоохранительных органов или специалист вступает в контакт с

172

преступником, захватившим заложников. Такого рода специалистов даже прямо так и называют "переговорщик". В его задачу действительно входит добиться соглашения с захватчиком о том, чтобы минимизировать вред людям, оказавшимся заложниками. В какой части такое взаимодействие можно считать "переговорами" и чем это отличается от "уговоров"? Аналогичные примеры можно привести из практики работы с людьми, публично покушающимися на самоубийство.

Обычно переговоры определяют как организованный процесс взаимодействия с установкой на достижение соглашения. 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.

1. Какое совместное действие необходимо сделать участникам?
2. В чем перспектива их совместности и общности?

3. Какова эта общность, которая осуществляет действие?

Согласитесь, что без условий взаимной зависимости (положительной или отрицательной) не о чем договариваться. Зачем вести переговоры, если мне для работы не нужен никто? Если я сам могу справиться с работой, зачем мне с кем-то о чем-то договариваться?

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

Структура и элементы переговорного процесса. Структура переговорного процесса представляет собой последовательность ряда основных элементов переговоров и нескольких дополнительных. Элементы переговоров даны как сами по себе, так и в виде вопросов, на которые должен отвечать участник и перед подготовкой, и во время подготовки, если он хочет, чтобы переговоры прошли успешно.

Основные элементы переговоров.

1. *Предмет переговоров.* В понятие предмета переговоров, в отличие от предмета конфликта, входит только то, о чем мы будем договариваться. Чаще всего ответ на этот вопрос определяет материал, на котором актуализировалось противоречие, т.е. то, что послужило поводом для столкновения. С точки зрения конструктивного подхода желательно, чтобы в качестве предмета переговоров стороны определили, *какая действительность требует преобразований, которые не могут быть осуществлены одной стороной независимо от другой?* Как мы определим, что является предметом взаимных притязаний?
2. *Интересы и цели сторон.* Общие и различающиеся интересы, общие и различающиеся 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? Для конструктивного подхода характерно сосредоточение на сходствах и идеях кооперации для достижений, а не на различиях и защите.
3. *Легитимность.* По каким правилам мы будем договариваться, каким нормам будем следовать?
4. *Стандарты принятия решений.* На какие стандарты, прецеденты мы будем ориентироваться в принятии решений?
5. *Опции (варианты решений).* Какие конкретные решения можно "выложить на стол"?

6. *Обязательства участников переговоров.* Какие обязательства должен взять на себя я? Какие обязательства должен взять на себя партнер?
7. *Ресурсы.* Какие у меня есть ресурсы для выполнения решений и обязательств? Какие у партнера есть ресурсы для выполнения обязательств и решений?
8. *Участники переговоров.* Кто является истинным участником переговоров? Кто, кроме прямых участников, заинтересован в результатах переговоров?
9. *Контроль за выполнением решений.* Кто и как будет контролировать выполнение решений?
10. *Санкции.* Предусмотрены ли конкретные санкции за конкретные действия партнеров? Какие санкции за какие действия предусмотрены? Кто обеспечивает выполнение санкций?

Следует специально заметить, что все пункты, после первого (кроме седьмого), являются также специфическим предметом переговоров. Причем обозначение такого рода предметов и достижение по ним

174

соглашений является необходимой предпосылкой успешных переговоров по тому предмету, ради которого они, собственно, и были затеяны.

Переговорные сценарии. Фактически, в переговорной практике были выделены два типовых переговорных сценария: "позиционный торг" и "переговоры по интересам" или "принципиальные переговоры". (R. Fisher; U. Youry, 1978).

Позиционный торг. Руководитель проекта устанавливает исполнителю объем и сроки работ.

Руководитель. Нужно провести исследовательские процедуры на выборке не менее ста объектов за три месяца.

Исполнитель. Такой объем работ наша группа сможет выполнить не раньше, чем за четыре месяца.

Руководитель. Мы уже обсуждали темпы работ вашей группы и выяснили, что они в существенной мере зависят от обновления оборудования и концентрации усилий на приоритетном направлении. Оборудование по вашему представлению было обновлено, дело осталось за концентрацией усилий. Или есть еще какие-то обстоятельства? На мой взгляд, даже трех месяцев на эту задачу многовато.

Исполнитель. Новое оборудование только что смонтировали и требуется некоторое время, чтобы его как следует освоить.

Руководитель. Именно это я и имел в виду, говоря о трех месяцах.

Исполнитель. Но группа не может сосредоточиться на решении только этой задачи, так как есть и другие работы, которые также требуют выполнения.

Руководитель. Я не могу выделить вам больше времени. У нас есть оговоренные с основным заказчиком сроки, они в плане и вам это хорошо известно.

Исполнитель. Тогда нужно объявить эту задачу приоритетной и какое-то время заниматься только ей, но для этого требуется ваше распоряжение. Или как-то стимулировать сверхурочные работы.

Руководитель. Хорошо, я подумаю о приоритете.

В приведенном примере заметно, что участники разговора "торгуются за ресурсы". Понятно, что руководитель не хочет делать какие-то дополнительные вложения в выполнение плановых работ, а исполнитель хочет, чтобы у его группы появился резерв времени или дополнительное вознаграждение. Можно легко придумать продолжение разговора в том же духе, или даже переход разговора на повышенные тона, завершение его острой негативной конфликтной ситуацией.

Такой разговор представляет собой выдвижение участниками некоторых конкретных позиций и решений, которые затем защищаются и отстаиваются участниками. Чем более "твердое" решение принял участник, тем сильнее он будет его отстаивать. Чем дольше он отстаивает

175

свое решение, тем более изощренные аргументы находит. Подобного рода переговоры разворачиваются по сценарию, названному "позиционный торг".

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

Позиционный торг - это такой переговорный сценарий, который обычно разворачивается в определенном смысле независимо от воли участников. "Позиционный торг" это выдвижение все более сильных и изощренных аргументов в защиту или опровержение уже принятого участником решения.

Переговоры по интересам (принципиальные переговоры).

Руководитель проекта (обращаясь к руководителю группы исполнителей исследовательских работ по проекту). Мы очень заинтересованы получить данные исследований не позднее, чем через три месяца. Тогда мы успеваем с обоснованием изменений и началом апробации к началу финансового года.

Исполнитель. Мы можем не успеть за этот срок, так как группа занята освоением нового оборудования и завершением работ по другому проекту.

Руководитель. Но ведь вам были известны сроки работ, как же вы распределили время?

И. Мы же говорили, что нужно новое оборудование сразу, а его приобрели только сейчас.

Р. Вы же тоже заинтересованы в выполнении общих работ к началу финансового года?

И. Конечно, заинтересованы, мы тоже планировали получить данные исследований с применением новой методики, такая возможность сейчас появилась, но нет уверенности, что успеем.

Р. Но сроки увеличить, очевидно, нельзя, а вот защиту диссертации с данными,

полученными с помощью новой методики, - можно.

И. Да тоже нежелательно. А кроме того, если мы не успеем с обоснованием к началу финансового года, то становится проблематичным продолжение проекта?

Р. И продолжение проекта, и защита, и положение вашей группы не только в этом проекте.

И. Может быть, нужно договориться с заказчиками других работ о нашем временном сосредоточении только на этом проекте, потом сосредоточимся на завершении других задач?

В данном примере стороны выясняют *действительные* интересы, которые спрятаны за позициями "Дайте больше ресурсов" и "Извольте сделать то, что обещали".

176

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.

177

168 :: 169 :: 170 :: 171 :: 172 :: 173 :: 174 :: 175 :: 176 :: 177 :: Содержание

4.5. Технологии переговорного процесса

Вовремя им к цели не
поспеть, она осталась
далеко позади.

Станислав Ежи Лец

Простая технология ведения переговоров¹

После обсуждения ситуаций пробных переговоров и сравнения материалов фрагментов переговоров по типу "позиционный торг" и переговоров "по интересам", можно предложить группе участников сформировать малые группы по три человека. Для этого раздаются тексты ситуаций (кейсов из "банка") и данная таблица каждой тройке. Участникам нужно попробовать следовать предложенной технологии, помня о том, к чему приводят конфронтационные установки. В тройках участники распределяются следующим образом: два человека работают как стороны в конфликте, а третий человек работает репортером, его задача - рассказать затем всей группе то, что произошло в тройке. Соответственно, задача сторон - прийти к соглашению.

После того, как обсуждения в тройках прошли, занятие всей группы можно продолжить по предложенной схеме:

Первая схема для обсуждения работы в тройках

Общее впечатление состоит в том, что...
Переговорный процесс состоял из...
Особенности этого переговорного процесса состояли в...
Трудности этого переговорного процесса состояли в...
Стороны договорились о том, что...

Участники тройки могут добавить какие-либо детали к докладу репортера, оспорить его мнение. Все остальные участники высказывают собственные впечатления от работы.

После этого все возвращаются в прежние тройки и разыгрывают ту же ситуацию, только теперь стороны конфликта должны поменяться местами. Репортеры остаются прежние. Процедура повторяется. Для репортеров встает дополнительный пункт отчета: чем эти переговоры отличаются от предыдущих? Тот же вопрос задается остальным участникам. 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. Далее процедура повторяется.

Третий процедурный круг завершает тренировку. На этот раз те, кто еще не был репортером, должны попробовать эту роль.

После того как все участники прошли три процедурных круга, группа делает перерыв и затем, после перерыва, каждый делится своими впечатлениями и формулирует выводы о преимуществах и недостатках технологически организованных переговоров. Для этого тренер раздает бланки (табл. 4).

Таблица 4

Индивидуальный бланк для подведения итогов тренировки

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

¹ Заимствовано из: Фишер Р., Эртель Д. Подготовка к переговорам. - М.: Филин, 1996. Технология изменена под учебные цели.

4.6. Подготовка к переговорам

Хлеб открывает любой рот.

Станислав Ежи Лец

Следующий этап практических занятий строится в целом по той же процедурной схеме, что и предыдущий. Разница состоит во введении такта подготовки к переговорам. Ситуации для работы в тройках даются другие. Группы передают их по кругу далее.

В начале участникам необходимо объяснить значение подготовки к переговорам. Довольно убедительно выглядит материал, предложенный Роджером Фишером и Дени Эртель.

Часто нам кажется, что подготовка не имеет значения. Поскольку мы уверены, что нас не смогут заставить согласиться на что-то, мы не видим особой опасности в готовности выслушать противоположную сторону. Как говорится, "послушаем, если им есть что сказать". Если сказанное ими нам понравится, мы можем согласиться с этим. Если нет, мы всегда сможем удалиться. Однако многолетний опыт подсказывает, что отсутствие подготовки весьма опасно. Откуда нам знать, что нам надо соглашаться, если у нас не будет под рукой каких-либо прецедентов или других ориентиров для сравнения, чтобы оценить вырисовывающееся соглашение? Откуда нам знать, что пора уходить с переговоров, если у нас не будет ни малейшего понятия о том, насколько велики шансы добиться своего в каком-либо другом месте?

Однако, вероятно, еще более важным является то, что, не чувствуя должной подготовки, мы передаем инициативу противоположной стороне. Мы уменьшаем вероятность того, что сможем выдвинуть какие-то хорошие идеи и аргументы, которые позволят быстро разрешить стоящую перед нами проблему к обоюдному удовлетворению. Таким образом, мы лишаем обе стороны переговорного процесса возможности творческого подхода.

Р. Фишер, Д. Эртель

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. 5).

Таблица 5

Усложненная технология ведения переговоров для подготовки

№ п/п	Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов. Что должно происходить
		Нет ли в том, как проходят или планируются переговоры, дискриминации одной из сторон? Все ли стороны знают, как процедурно будут проходить переговоры? Стороны

1	Легитимность	должны договориться о процедуре в переговорах и "правилах игры". Необходимо убедиться, что обе стороны поняли процедуру и "правила игры" одинаково и согласны с ними, что притязают обе стороны (все стороны)
---	--------------	---

180

№ п/п	Элементы (шаги)	Вопросы для прояснения элементов. Что должно происходить
2	Предмет переговоров	Необходимо точно сформулировать предмет в присутствии всех сторон. Стороны должны согласиться с формулировкой предмета конфликта
3	Цели сторон и участников	Каких целей стремятся достигнуть стороны, какой результат устроит каждую сторону?
4	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
5	Варианты решений	Какие решения можно принять в сложившейся ситуации? Необходимо вместе придумать как можно больше решений, затем вместе отбросить наименее реалистичные решения
6	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
7	Ресурсы сторон	Чем стороны обладают реально для выполнения договоренностей? К каким ресурсам у сторон есть доступ? К каким затруднен? К каким ресурсам доступа нет? (Время, деньги, знания и навыки, оборудование, среда и т.п.) Стороны должны понимать границы собственных возможностей и возможностей друг друга
8	Участники переговоров	Кто втянут в ситуацию, кто ей задет и от нее зависит? Необходимо назвать всех людей (группы). Необходимо, чтобы все присутствовали
9	Кто что будет делать и почему	Какова перспектива совместного действия сторон? Кто за что возьмется? Почему? Можем ли мы кого-нибудь привлечь? Насколько это вероятно?

Далее можно предложить формуляры для подготовки (табл. 6). Участники в малых группах происходит подготовку к предстоящим переговорам.

181

Таблица 6

№ п/п	Элементы (шаги)	Анализ	
		с моей стороны	с их стороны
1	Участники переговоров		
2	Предмет переговоров		
3	Интересы сторон		
	Цели сторон и участников		
4	Варианты решений		
5	Аргументы для решений		
6	Легитимность процедуры		
7	Ресурсы сторон		
8	Кто что будет делать и почему		

Следует обратить внимание, что информации для готовности к переговорам, как правило, не хватает. Необходимо, чтобы формуляры использовались в качестве средства для выбора индивидуального сценария. При этом сценарий не дан сразу, он строится в ходе подготовки, проведения и обсуждения переговоров.

После того, как изучены и проанализированы формуляры, тренер просит всех сосредоточиться на процедурной части предстоящих переговоров. Основное в процедурной части - повестка переговоров и ее организация. Тренер объясняет, что повестка - это компактное и конкретное изложение предмета переговоров. Повестка - это перечень вопросов, относительно которых нужно принять решения. Организация повестки - это порядок расположения обсуждаемых вопросов в списке.

Сейчас, вторым шагом, необходимо, исходя из работы с формулярами подготовки, составить повестку переговоров. Обратите внимание: порядок вопросов имеет значение. После того, как повестка составлена каждым участником, ее согласуют в тройках и затем приступают к работе.

После завершения работ в малых группах проводится общее обсуждение результатов работы. Особое внимание при обсуждении уделяется анализу интересов, легитимности и ресурсов.

4.7. Анализ переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднение

Ближе всего друг к другу - противники на передней линии фронта.

Станислав Ежи Лец

Анализ переговоров в своей основе имеет анализ конфликта и конфликтной ситуации, без этого невозможно обсуждать переговоры содержательно. Анализ переговоров представляет собой второй аналитический шаг - анализ формы удерживания конфликта.

Тренер при обсуждении работы фиксирует, что затруднения, которые испытывают переговорщики, могут быть связаны с переговорной ситуацией: ее сложностью, динамичностью, и предлагает ознакомиться со схемой анализа переговорного процесса.

Общую схему анализа переговорной ситуации можно представить следующим образом:

- организация переговоров (правила, процедуры);
- 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 участника, испытывалось затруднение. Затем тренер просит конкретизировать содержание затруднения. Помочь в конкретизации могут следующие неоконченные предложения:

- чего мне действительно не хватало, так это...
- скорее всего, затруднение связано с тем, что...
- это затруднение намекает на то, что я...
- это обстоятельство показывает мне, что...

Вторым тактом работы может стать идентификация точки переговорного

процесса, в которой находятся участники. 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

183

предметом, либо плохо в нем осведомлены. Характеризуется она тем, что участники задают "пробные" вопросы, уточняют предмет переговоров. На этой фазе в учебных целях можно вводить стандартные техники коммуникации и обратной связи для участников. ("Правильно ли я вас понял, что...", "Если я правильно понял, то вы хотели сказать..." и т.п.)

Вторая фаза - разработка и исследование предмета (предметов) переговоров¹.

На этой фазе стороны уточняют формулировку вопроса (или вопросов) повестки, начинают вырабатывать представления об аргументации собственной переговорной позиции и интересов, предлагают варианты решений создавшейся ситуации. На этой фазе, собственно говоря, начинается работа в переговорном процессе.

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

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

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

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

184

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

4.8. Организация переговоров (посредничество)

Когда доводы шатки,
позиция человека
нередко становится
жесткой.

Станислав Ежи Лец

Посредничество является специфической формой организации переговоров, посредник - особая фигура, в задачу которой входит организация коммуникации и общения между участниками. Для актуализации представлений о посредничестве можно вернуться к части первой, параграфу, посвященному стратегиям и тактикам работы с конфликтом. Важно специально обратить внимание на то обстоятельство, что за посредничество часто принимается деятельность по организации переговорного процесса лицом, не являющимся одной из сторон в конфликте. К посредничеству как к специальной профессиональной (или по назначению) помощи прибегают в тех случаях, когда непосредственное взаимодействие сторон оказывается затруднительным, обычно в силу личных отношений. Самым распространенным вариантом обращения к помощи посредника является уже случившийся неуспех при попытках вести переговоры в непосредственном контакте. Это означает, что для посредника возникает особая задача, связанная с преодолением негативных установок сторон по отношению друг к другу и к самой возможности успешных переговоров.

Особое значение имеет выбор (определение) сторонами персоны посредника. Любые обстоятельства, могущие свидетельствовать об интересе возможного посредника в предмете переговоров, фактически делают невозможной реализацию посреднической функции и превращают данную персону либо в участника одной из сторон, либо в самостоятельную сторону со своими интересами именно в содержательной стороне переговоров.

Изучение опыта посредничества в политических и экономических переговорах показывает, что в качестве посредника выбирается фигура, обладающая таким ресурсом, который сторонами оценивается как значительно превосходящий их собственные. При этом обычно подразумевается, что посредничающая фигура имеет собственный интерес именно в договоренности конфликтующих сторон. Так, Россия и СИТА поочередно предпринимают попытки посредничества при урегулировании арабо-израильского конфликта. Если обращаться к конфликтам не такого крупного масштаба, можно легко обнаружить примеры попыток прибегнуть к помощи такого посредника, как вышестоящий руководитель в ситуации горизонтального конфликта между руководителями

подразделений. Нетрудно заметить, что такого рода посредничество не вполне отвечает модельным представлениям об этой функции, т.к. разрешаемый конфликт оказывается в зоне его собственных интересов. Занятие по данной теме также построено на работе малых групп, которые начинают работу с изучения предложенных ситуаций из "банка конфликтов" группы. После этого в каждой малой группе принимается внутреннее решение о том, кто будет посредником (организатором). Посредники приглашаются тренером для инструктирования, им дается следующая инструкция: "Ваша задача - как можно более точно понять предмет разногласий сторон и на этой основе составить повестку переговоров. Для этого вы должны проинтервьюировать стороны, соблюдая правило равного отношения к обоим участникам спора. Вы можете взять вопросы интервью" (примерное содержание интервью приведено в табл. 7).

Таблица 7

Вопросы интервью для посредника

Предмет интервью	Вопросы
Субъективная картина ситуации	Как Вы видите сложившуюся ситуацию?
	В чем состоит, на Ваш взгляд, ситуация?
	Что бы Вы выделили особо из сложившейся ситуации?
	Как, по Вашему мнению, видит ситуацию другая сторона?
Предмет переговоров	В чем, по Вашему мнению, предмет разногласий?
	На что, как Вам кажется, вы оба притязаете?
	Как можно определить предмет вашего спора наиболее точно?
	Какого мнения на сей счет придерживается другая сторона, как Вы думаете?
Участники	Кто еще, по Вашему мнению, должен участвовать в переговорах?
	На кого еще, кроме Вас, повлияют результаты переговоров?
	Кто еще, кроме Вас, заинтересован в переговорах?
	Как Вы думаете, кто еще участвует (может участвовать) с другой стороны?
Интересы	Что Вас в этой ситуации действительно заботит?
	Что Вас беспокоит больше всего?
	Какие у Вас есть опасения относительно результативности переговоров?
	Как Вы думаете, что больше всего беспокоит другую сторону?

Такое интервью проводится с обеими сторонами. Важно отметить, что посредник должен быть максимально деликатен. Если сторона не хочет отвечать на какой-либо вопрос, можно задать его позже, изменив формулировку или просто зафиксировав отказ.

После того как посредники собрали материал, они должны составить повестку, в которую обязательно должны войти предложения сторон. Из повестки желательно исключить пункты или формулировки противоположного характера. Следующим шагом сторонам предлагается проект повестки, и их просят сделать свои замечания и предложения к проекту. После этого повестка утверждается обеими сторонами.

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

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

Задачи посредника в ходе переговоров:

- интерпретировать высказывания сторон друг для друга, но только в случае, если переговоры заходят в тупик, и стороны неверно интерпретируют предложения друг друга;
- следить за регламентом, если он оговорен;
- следить за соблюдением правил общения.

После того, как тройки провели переговоры, посредники сообщают о том, к какому соглашению пришли стороны, какие ошибки были допущены сторонами в переговорном процессе. Стороны говорят о том, какое впечатление на них произвела работа посредника, какие ошибки они заметили. Ошибки и впечатления обсуждаются в группе, предлагаются варианты устранения ошибок.

4.9. Обсуждение результатов

Бывает, наказание
влечет за собой вину.

Станислав Ежи Лец

Для подведения итогов и обсуждения результатов тренер напоминает последовательность программы курса и просит каждого участника высказаться:

- об общем впечатлении о теоретических и практических занятиях (были ли они полезны; чем именно, насколько это полезно, где это можно применить);
- о том, какие выводы сделаны для себя;
- о том, что можно сформулировать как результат работы.

Хорошим вариантом подведения итогов является составление списка индивидуальных результатов. Для этого можно попросить участников мысленно окинуть взором весь ход теоретических и практических занятий и написать те результаты, которых удалось лично достичь. Какие положительные и отрицательные выводы сделаны для себя.

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

Глава 5

Методический инструментарий для учебных занятий по анализу конфликтов и ведению переговоров

Будьте самоучками - не ждите, чтобы вас научила жизнь.

Станислав Ежи Лец

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

Конфликтное переживание связано в действительности с очень сильной мотивацией. От мотивации, по сути дела, зависит не только интенсивность действия, но и направленность и избираемый способ поведения.

Поэтому осознание испытуемым экспериментального характера действия в значительной мере "закрывает" картину поведения. В то же время, стремление экспериментатора максимизировать реальность экспериментальной конфликтной ситуации может привести к эффектам азарта, при которых учебные цели занятий становятся трудно достижимыми. Кроме того, при сверхсильной (подлинной) мотивации участников можно просто не заметить границы учебного экспериментирования.

Здесь нужно всякий раз отвечать на вопрос о том, насколько вправе ведущий провоцировать определенные действия и переживания? Каковы будут последствия для испытуемых, участников? Достаточно ли у ведущего ресурсов для управления развитием учебной ситуации, в которой разворачивается конфликт, к достижению именно образовательных целей?

5.1. 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. Кроме того, сами переговоры могут содержать конфронтационные моменты. Сам по себе разрешающий процесс всегда очень подвижен, гибок, и в конструктивной стратегии имеет особую ценность, так как важно "удержать" конфликт в рамках преобразований, а не стремиться к скорейшему достижению хоть какого-нибудь результата. От участников требуется большая доля эвристичности при разрешении противоречия, положенного в конфликт.

Также необходимо отметить, что переговоры являются наиболее качественной, универсальной моделью организации конфликтного взаимодействия.

Представим основные позиционно-функциональные модели организации взаимодействия: арбитраж, давление (конфронтация) и переговоры.

5.1.1. Арбитраж

В общем виде арбитраж представляет собой разрешение конфликта с точки зрения установленной ранее нормы. В этом случае происходит квалификация, оценка конкретного случая, конкретной конфликтной ситуации с точки зрения общего правила или нормы (нескольких правил или нескольких норм), и выносится решение.

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

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- *доверие арбитра права применения разрешающих процедур и атрибутирование ему компетентности в применении процессуальных форм (норм) при разрешении конфликта.* Участники заранее доверяют авторитету и мудрости арбитра в принятии решения, разрешающего их проблему, либо арбитр (третейский

судья) объективно обладает правами принятия решений в отношении конфликтной ситуации;

190

- *центр принятия решений - арбитр.* Работа арбитра заключается во взвешенном оценивании (квалификации) случая согласно определенным заранее нормам и правилам. Однако он не обязательно должен разбираться в процессах разрешения конфликта самими участниками;
- *компетентность арбитра в предмете конфликта.* Арбитр должен разбираться в предмете конфликта. Как правило, предметом конфликта выступает право, а его процессуальной характеристикой - правовая форма;
- *компетентность арбитра в дознании и принятии решений.* Арбитр должен разбираться в процессе установления фактических обстоятельств, приведших к спору, и в нормах принятия решений.

Типовые модельные сценарии. Типовой сценарий арбитража в общих чертах выглядит следующим образом. Не сумевшие разрешить в непосредственном взаимодействии конфликт стороны обращаются к арбитру в расчете на то, что у него достаточно опыта, ресурсов в виде нормативных положений, регулирующих такого типа ситуации.

Доверие к арбитру в конфликтном процессе - ключевая характеристика.

Арбитр выслушивает стороны и принимает решение в отношении конфликтной ситуации.

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

Уместность арбитража. Насколько уместна такая модель? Мы полагаем, что практически в любой организации, численность сотрудников которой позволяет образовывать структурные единицы, может быть учрежден свой внутренний кодекс (перечень норм), и, следовательно, разрешение конфликтов с помощью арбитража. К безусловным преимуществам такой модели можно отнести ее "сдерживающий" конфликты с применением насилия или несправедливых способов разрешения характер. Если внутрифирменный кодекс будет подкреплен реальными умениями сотрудников, то количество конфликтов с применением насилия значительно снизится. К минусам такой модели можно отнести ее негибкость. Она оставляет обиженных и

191

проигравших, потому что процесса согласования решения с участниками конфликта не происходит. Одновременно с тем, что может снизиться количество деструктивных конфликтов, возрастет число недовольных.

Примечание. Необходимо заметить, что это традиционный и теоретически изживающий себя подход. По крайней мере, в плане действительного разрешения конфликтов. Вместе с тем, эта форма может выполнять функции культурного сдерживания и способствовать в определенной мере разрешению за счет освобождения сторон на время от необходимости принимать решения и демонстрации им того факта, что действительно разрешающие действия только за ними. Арбитраж, в этом смысле, - достаточно культурная форма откладывания решения до появления достаточных ресурсов.

5.1.2. Давление (конфронтация)

Давление можно определить как дискриминацию или как бы уничтожение одной из сторон конфликта другой стороной. "Нет человека - нет проблемы" - этот циничный лозунг и принцип демонстрирует крайнюю позицию во всем спектре техник и технологий давления. В жизни мы, естественно, встречаем не такие радикальные ориентации, но принципиально давление преследует цель уничтожения (элиминации) другой стороны не столько в физическом смысле, сколько в смысле способности создавать помехи. Хотя давление (открытое или скрытое) является социально осуждаемой моделью разрешения конфликта, оно является довольно распространенным. Давление является противоположностью "переговоров по интересам".

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- *давление основывается на превосходстве ресурса.* Это значит, что стратегию давления может позволить себе только та сторона, которая обладает или предполагает, что 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;
- *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;

192

- *давление само по себе конфликтно по своей моральной природе.* Перед человеком, впитавшим христианские идеалы и решающимся применить давление, обычно встает моральная дилемма: если я применю силу, то меня могут осудить. Если я не применю силу, то меня могут победить.

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

Типовые модельные сценарии. Типовые сценарии модели давления хорошо

известны и широко описаны в литературе. Как правило, давление одной из сторон ведет к ответному давлению другой, затем повышается давление первой и т.д. Такую динамику в развитии конфликта называют эскалацией конфликта. Эскалация разворачивается при более или менее равных ресурсах обеих сторон. Эскалация может приводить к исчерпанию ресурсов или к осознанию сторонами бессмысленности противостояния. И в том и в другом случае конфликт прекращается. Именно прекращается, а не разрешается, т.е. оказывается исчерпанной форма. Эскалация также (что случается чаще) может приводить к наличию одной проигравшей и одной выигравшей стороны (win-lose).

Второй сценарий сразу происходит как win-lose (победитель-проигравший). При его реализации эскалации не происходит, а оппонент "капитулирует" практически сразу.

Уместность давления. Давление довольно часто применяется конфликтующими сторонами, несмотря на то, что является осуждаемым. Секрет распространенности давления как модели разрешения конфликта прост. Давление дает быстрый результат. Однако, стратегически давление невыгодно, потому что оно оставляет недовольных побежденных, а побежденный, стремясь к реваншу, способен в самое неожиданное время стать победителем. Несмотря на это, как тактическое средство давление встречается очень часто.

Применение моделей давления крайне нежелательно для школьной действительности, поскольку реально закрепляет у молодых людей негативные, асоциальные стереотипы поведения - угрозы, применение физического насилия и т.д. Насилие чрезвычайно распространено в нашей действительности. В качестве примера можно привести феномены моббинга, так называемого преследования. Обычно это выглядит таким

193

образом: какая-то солидаризовавшаяся группа, не обязательно сознательно и сговорившись, но с определенной регулярностью применяет всякого рода санкции к какому-то определенному человеку, избранному по некоторым признакам и определенному как чуждый этой группе.

194

5.1.3. Переговоры

Переговоры являются такой моделью организации взаимодействия в конфликтах и разногласиях, которая предполагает "прямое" согласование интересов конфликтующих сторон через открытые обсуждения участниками своих разногласий. Переговоры являются наиболее универсальной моделью разрешения конфликта.

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- *стороны должны проявить волю к достижению соглашения.* Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нужны переговоры, или не хочет их вести, это означает, что переговоры практически обречены на провал, поскольку переговоры как форма разрешения конфликта направлены на согласование интересов;
- *каждая из сторон должна иметь собственный интерес в переговорах.* Интерес в переговорах означает как реальную потребность, так и определенный круг позиций и предложений разрешения конфликтной ситуации. Для переговоров интерес является центральным моментом. Именно вокруг интересов должно сосредотачиваться обсуждение. Именно интерес (точнее его удовлетворенность или неудовлетворенность) является мерой эффективности переговоров;
- *стороны должны иметь подготовку и навыки ведения переговоров.* Переговоры являются процессом, который имеет собственные закономерности. Поэтому без знания этих закономерностей стороны просто не могут вести переговоры. При недостатке таких знаний переговоры может организовывать специальный человек - посредник, который восполняет данный дефицит участников;
- *стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и совместных решений.* Если переговоры не заканчиваются соглашением, а если соглашения достигнуты, но их не предполагается выполнять, то вести речь о перспективе переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют "серьезность намерений" сторон.

Типовые модельные сценарии. Наиболее распространены два переговорных сценария: "позиционный торг" и "переговоры по интересам".

"Позиционный торг" - это такой сценарий, при котором стороны начинают обсуждение с конкретных решений, как правило, не разобравшись определенно в том, что хочет противоположная сторона, да и сам инициатор переговорного процесса. "Позиционный торг", как правило, сводится к выдвиганию сторонами конкретных решений, затем их все более усиленной защите, и он не является эффективным, поскольку переговоры в таких случаях часто движутся по кругу. Этот переговорный сценарий практически не оставляет свободы действий для участников. Такого рода взаимодействие обычно устраивается с целью убедить другую сторону в том, что предлагаемое решение существенно лучше. Это по форме больше походит на "уговоры". Более выгодно и эффективно выяснить, что стоит за позицией.

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

Уместность переговоров. Культурное значение переговоров трудно переоценить. Переговоры важны для людей и как средство в разрешении конфликтов мирным и качественным путем, и как специальное содержание совместной жизни. Вслед за многими авторами можно говорить, что переговоры могут существовать, с одной стороны, как институт и организационное условие для разрешения конфликтов, с другой стороны - как предмет изучения для специального освоения и приобретения социальной компетентности.

5.1.4. Переговоры при помощи посредника

Переговоры при помощи посредника представляют собой такую модель взаимодействия в конфликте, при которой определяется специальный человек, отвечающий за устройство переговорного процесса, организующий эффективную коммуникацию и создающий максимально возможные позитивные отношения между участниками переговоров, необходимые для достижения соглашения.

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- *стороны должны иметь волю к достижению соглашения.* Переговоры не могут состояться без осознания участниками их необходимости. Когда хотя бы одна из сторон не понимает, зачем ей нужны переговоры, или не хочет их вести, это означает, что переговоры практически обречены на провал, поскольку переговоры как форма организации конфликта направлены на согласование интересов;

195

- *каждая из сторон должна иметь собственный интерес в переговорах.* Интерес в переговорах означает как реальную потребность, так и определенный круг позиций и предложений разрешения конфликтной ситуации. Для переговоров интерес является центральным моментом. Именно вокруг интересов должно сосредотачиваться обсуждение. Именно интерес (точнее, его удовлетворенность или неудовлетворенность) является мерой эффективности переговоров. Посредник в этом смысле ставит своей задачей организацию процедур согласования интересов;
- *стороны должны иметь ресурс для выполнения договоренностей и совместных решений.* Если переговоры не заканчиваются соглашением, а соглашения, в свою очередь, не выполняются, то вести речь о возможности самих переговоров бессмысленно. Ресурсы определяют "серьезность намерений" сторон;
- *стороны должны быть согласны с кандидатурой посредника и доверять ему.* Выбор посредника для ведения переговоров должны осуществить сами участники. Посредник не может быть навязан или назначен кем-то со стороны, за исключением случаев, требующих серьезного и оперативного внешнего вмешательства;
- *посредник должен быть компетентным в процедурах ведения переговоров и в процедурах и принципах гармонизации отношений.* Предмет работы посредника - переговорные процедуры и взаимоотношения участников. При правильно организованных

технологии и процедурах переговоры, как правило, проходят успешно. Одновременно с этим, если участники конфликтуют друг с другом, то без налаживания отношений переговоры фактически обречены на провал, поэтому посреднику необходимо уметь гармонизировать межличностные отношения.

Типовые модельные сценарии. Как правило, ведение переговоров при участии посредника предполагает несколько последовательных шагов. Первый шаг связан с осознанием сторонами необходимости пригласить посредника и его выбором. Второй шаг связан с согласованием процедур и правил ведения переговоров. Третий шаг связан с самими переговорами: определением интересов сторон, поиском общих интересов, согласованием вариантов решений и т.д.

Уместность переговоров при помощи посредника. Последние 10-15 лет программы *peer mediation* получили широкое практическое

196

распространение, более всего в США, и доказали свою практическую и образовательную эффективность. Особенное значение им придают в образовательных учреждениях, так как считается, что такой опыт разрешения противоречий важно накапливать с возможно более раннего возраста. Наши коллеги в США абсолютно обоснованно утверждают, что при ведении переговоров между детьми с посредником-сверстником последний получает незаменимый опыт построения равноправных отношений между участниками конфликта и учится очень ценным социальным навыкам - организации позитивного взаимодействия и построению эффективной коммуникации. Так же как и переговоры, содержание программ *peer mediation* может "существовать" как в контексте специального обучения, так и в контексте условий для построения сообщества, опирающегося на ценности мирного разрешения конфликтов и позитивной коммуникации участников общественных, хозяйственных, образовательных, политических и иных процессов.

197

195 :: 196 :: 197 :: Содержание

5.1.5. Консультирование

Данная модель в самом общем смысле предполагает обращение одной из сторон к консультанту за помощью в максимально благоприятном разрешении конфликта. В точном смысле слова ее нельзя назвать моделью разрешения, потому что она направлена на разрешение конфликта лишь косвенно. Консультант не "входит" в сами разрешающие конфликт процедуры, он не принимает участия в обсуждениях сторон.

Тем не менее, имеет смысл рассматривать эту модель, потому что часто конфликтующие стороны при затруднительных ситуациях обращаются к консультанту, для того, чтобы более эффективно разрешить конфликт. Консультантская работа может вести к усилению конфликта, что не всегда положительно сказывается на его исходе. Часто случается, что в ответ на усиление (поддержку консультанта) одной из сторон другая конфликтующая сторона начинает усиливать оборону.

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- *обслуживание консультантом интересов клиента.* В самом общем виде это означает, что клиент ожидает помощи со стороны консультанта, а консультант должен обслуживать интересы клиента, если они не противоречат этике консультантской работы;
- *этическая обоснованность или следование этическим стандартам консультирования.* Этическая обоснованность связана с необходимостью такой консультантской работы, которая не противоречит праву, принятому в данной стране, и явным, артикулированным, или неявным нормам, принятым сообществом специалистов, осуществляющих аналогичную практику. В профессиональных сообществах консультантов существуют этические кодексы, которые регулируют как отношения между консультантами и их сообществом, так и отношения между консультантом и клиентом;

- *компетентность консультанта в предмете конфликта.* Этот принцип работы консультанта необходим для успешного консультирования и означает, что консультант разбирается в существе предмета спора. Очень важно, что консультант не претендует на решение конфликта или спорного вопроса, - это является не его ответственностью, это является ответственностью участника конфликта. Однако, если консультант не разбирается в существе

вопроса, он, как правило, не может оценить и саму конфликтную ситуацию;

- *знание консультантом процессов возникновения, протекания и разрешения конфликта.* Такое знание - неременный атрибут консультанта по разрешению конфликта. Конфликты разворачиваются в объективных процессах и бывают часто предсказуемы, что, как правило, недооценивают сами участники. Очень часто участник думает, что его поведение целенаправленно, но в реальности оказывается, что его поведение вызвано причиной, он как бы "толкаем" чем-то, но этого не замечает.

Типовые модельные сценарии. Если участник "В" вступил в конфликт с участником "А", и понимает, что у него не хватает каких-либо специальных знаний и умений для разрешения, он может обратиться к консультанту за этими знаниями. Очень важным обстоятельством в выборе консультанта является инициатива и самостоятельное решение участника в просьбе о помощи. Практика показывает, что "навязанные" по чужой инициативе консультанты обычно неэффективны, потому что участник оказывается не готовым задавать вопросы и, следовательно, слышать ответы.

С консультантом участник "В" заключает договор на консультирование, в котором обозначены все особенности взаимодействия консультанта и участника. Взаимоотношения консультанта и участника должны быть максимально открытыми.

Участнику может быть достаточно одной консультации, может потребоваться и значительно больше. Сам процесс консультирования может строиться "челночным образом", т.е. участник проводит

консультацию, затем происходит раунд переговоров или какие-то конфликтные действия, затем проводит следующую консультацию и т.д., или "эпизодическим образом", т.е. участник обращается к консультанту только по мере необходимости, так, как ему это удобно.

Оценка уместности модели консультирования. Мы полагаем, что консультирование достаточно эффективно и возможно в широком спектре случаев. Основными консультантами могут быть, безусловно, профессионалы, но достаточно часто в этой позиции выступают просто более опытные и осведомленные в разрешении конфликтов люди, которых обычно именно по этим качествам и выбирает сам нуждающийся в помощи.

Институт консультирования имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества состоят в поощрении инициативы людей в обсуждении своих конфликтов. Это, как правило, повышает личную эффективность. К минусам

распространения консультирования можно отнести эффекты усиления сторон в конфликте за счет консультанта, и как следствие - повышение "конфликтности", силы самих конфликтов.

Консультирование детей имеет принципиальные отличия от консультирования взрослых. Дети ограничены в понимании конфликтов, у них недостаточно опыта и образования с точки зрения взрослых. Однако более правдоподобной представляется версия о том, что дети могут иметь собственные, детские представления о конфликтах и, соответственно, собственные ресурсы их разрешения. Консультирование как ресурс разрешения собственных конфликтов спонтанно входит в арсенал большинства детей: они обращаются за помощью, советом. Однако основным процессом, обеспечивающим эффективность консультирования, является умение точно оформлять собственные вопросы к консультанту, что требует серьезной степени децентрированности и аналитических умений. Такие умения и децентрация как феномены поведения появляются только в подростковом возрасте.

В литературе представлено довольно много несложных консультантских технологий, предназначенных для того, чтобы дети их могли осваивать. Однако на практике гораздо более эффективным представляется развитие института посредничества.

5.1.6. Представительство

Представительство - это модель обеспечения разрешения разногласий и конфликтов, при которой интересы одного или обоих участников представляет и защищает специальный человек. В делах,

199

относящихся к области права, такую функцию выполняет адвокат, с одной стороны, и обвинение (прокурор) - с другой. Представитель, строго говоря, не имеет своих непосредственных личных интересов относительно предмета конфликта, он должен отстаивать интересы клиента или того, кого представляет. Это же справедливо и в отношении обвинения. Оно должно защищать интересы законности и правопорядка.

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом.

- *Участник конфликта выбирает представителя и доверяет ему защиту своих интересов в конфликте.* Между представителем и представляемым, безусловно, должно существовать доверие, иначе взаимодействие между ними практически невозможно. Представитель для лучшей защиты интересов клиента должен иметь максимально полную информацию по существу дела клиента.
- *Представитель должен разбираться в существе дела и в процедурах разрешения конфликтов.* Поскольку представитель фактически замещает собой участника конфликта во взаимодействии, он должен знать как существо конфликта, так и процедуры его эффективного разрешения в данных условиях.
- *Представитель должен знать как можно больше о существе позиции и интересах противоположной стороны.* Участниками конфликта такого рода являются сторона обвиняющая и сторона защищающаяся. Для того чтобы построить наиболее эффективный сценарий защиты, представителю необходима информация о целях и интересах "обвинения". В таком случае может быть прояснена стратегия и тактика защиты. Задача представителя состоит в том, чтобы из многообразия фактических обстоятельств дела клиента выбрать те, на которых можно построить такое обоснование и интерпретацию действий клиента, которая бы преследовала защиту интересов клиента.

Типовые модельные сценарии. Представительство - очень сложная деятельность, и сценарии поведения сторон и участников конфликта весьма разнообразны. Однако в самом общем виде ясно, что первым шагом в

разворачивании конфликта по этой модели является договор между клиентом и представителем о целях и условиях защиты. Собственно говоря, от определения целей зависит и сценарий поведения сторон. Другим определяющим поведение сторон обстоятельством является существо обвинений и цели самого обвинения. Чего конкретно хочет обвинение? Представитель должен знать (узнавать)

200

ответ на этот вопрос, - это является вторым шагом в сценарии. Оба этих шага в определенном смысле должны осуществляться параллельно и взаимно определять друг друга.

Уместность представительства. Представительство как спонтанное явление возникает крайне редко и именно потому, что требует специального образования. Весьма частым и похожим по форме является заступничество. Известным образцом такого рода деятельности являются правозащитные организации. Довольно часто заступничество можно обнаружить и в деятельности различных объединений творческого характера. Обычно представительство уместно в тех случаях, когда одна из сторон заведомо обладает меньшим личным ресурсом, чем та сторона, с которой разворачивается конфликт. В отношении детства в этой функции специально назначены выступать органы опеки и попечительства.

201

199 :: 200 :: 201 :: Содержание

5.1.7. Миротворчество (примирение сторон)

Трудно переоценить важность примирения для нормального сосуществования конфликтующих сторон. Примирение является конструктивной по результату, но во многом нерациональной (не имеющей под собой открытой и очевидной рациональной основы) процедурой. Результат примирения как ритуала - прекращение вражды. Ритуал примирения и подготовка к нему являются центральными его частями. Примирение возникает как необходимость прекращения конфликта перед лицом видимой его опасности и вреда¹.

В примирении стороны принимают *мировое соглашение*. Этим подчеркивается прекращение взаимодействия относительно предмета, вызвавшего конфронтацию между сторонами.

Основные принципы, регламентирующие этот процесс, можно сформулировать следующим образом:

- стороны должны добровольно согласиться на примирение;
- стороны должны быть согласны и готовы действовать в рамках предложенного ритуала примирения;
- стороны должны доверять или просто принимать примиряющее их лицо (группу);
- стороны должны обозначить взаимные условия, при которых мирное сосуществование или содействие является выполнимым.

201

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.

Уместность модели примирения сторон. Такая модель поведения необходима как практика в детском возрасте. Именно в детстве она и встречается чаще всего как абсолютно инициативное поведение. Дело в том, что далеко не все детские конфликты можно разрешать рационально, с помощью процедур проведения обсуждения спорного вопроса. Часто гораздо проще и эффективнее просто примирить стороны.

Для того чтобы модель примирения работала наиболее эффективно,

необходимо институционализировать формы и ритуалы примирения. Культуре известны такие формы. Так, например, "день прощения" является общественным ожиданием, которое регулирует напряжение между людьми. В этом смысле, в день прощения можно организовывать такие места, где люди смогут это делать. Важно, чтобы место, в котором прощение реализуется, было общественным, открытым. Однако не менее важна и относительная приватность таких мест и даже некоторые затруднения, испытания для того, чтобы можно было достичь "места ритуала" и почувствовать ценность совершаемого. 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.

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

5.2. Эксперименты, игровые сюжеты и процедуры для изучения конфликтов и переговоров

5.2.1. Эксперимент для изучения (обнаружения) противоречия самооценки¹

Люди умнеют
понемногу, но уж очень
понемногу.

Станислав Ежи Лец

Для проведения этого эксперимента участникам предлагается немного пофантазировать и представить себе, что есть такой специалист в области психологии (ну просто чародей), который способен по желанию клиента помочь ему (ей) приобрести такие личностные качества, которые клиенту кажутся необходимыми и недостающими. Речь идет только и исключительно о личностных качествах, и ни в коем случае не о вещах. Т.е. только о внутренне присущих человеку характеристиках, а не о чем-то внешнем.

Участникам предлагается немного поразмышлять и составить для себя список таких качеств, формирование которых они бы заказали этому чародею.

Ведущий занятие далее сообщает, что представляемый специалист, как всякий честный профессионал, предупреждает своих клиентов о том, что его возможности велики, но не безграничны, и, учитывая большое число желающих, он, чтобы никого не обидеть, предлагает каждому участнику заказать только одно качество из их списка.

Участникам предлагается выбрать из своего списка какое-то одно качество, скорее всего самое значимое или самое необходимое в данный момент жизни, и, написав его на отдельном листочке, передать ведущему.

После этого участникам сообщается, что есть еще одно предупреждение для желающих приобрести новые или усилить, улучшить недостаточно развитые качества. Дело в том, что для их эффективного функционирования обычно важно, чтобы ближайшее окружение тоже некоторым образом изменилось. Т.е. участники могут "заказать" и эти изменения своему ближайшему окружению (обычно имеются в виду родственники или соседи по дому, или одноклассники, или члены одной компании и т.п.). Предлагается также не спеша составить

на отдельном листочке, передать ведущему.

После этой процедуры ведущий выписывает на доске "заказы" из первой стопки и напротив - "заказы" из второй.

Далее важно сравнить эти два списка качеств.

Чаще всего участники, переживая свои внутренние напряжения и некоторые дефициты (на это прямо указано в инструкции), стремятся приобрести качества, характеризующие сильную личность. В то время как окружению желают быть помягче, потолерантнее.

В обсуждении этого соотношения важно подчеркнуть, что человек, которому открыты его собственные дефициты, стремится их компенсировать и стать существенно сильнее, но при этом другому он может быть представлен именно как достаточно жесткий, ведь другому неведомы те трудности и напряжения, которыми наполнен внутренний мир человека.

Таким образом, самооценка и внешнее оценивание могут оказаться в существенном противоречии. Чем же определяется взаимодействие?

¹ Идея заимствована у А.А. Кроника и Е.И. Головахи.

5.2.2. Эксперимент для изучения переговоров¹

Плоскость
взаимопонимания -
идеальное поле битвы.

Станислав Ежи Лец

В эксперименте предлагается принять участие двум испытуемым для формирования модельного представления об общем переговорном процессе. Остальная группа ведет наблюдение для последующего анализа. Испытуемым предлагается настольная игра, представляющая собой поле, состоящее из подвижных полос, на которых нарисованы схематические "рожицы", по пять "рожиц" у двух краев поля, каждая "рожица" расположена на трех полосах. Поле посередине разделено непрозрачным экраном, таким образом, чтобы участники не могли видеть состояние "рожиц" на стороне "противника". Полосы должны свободно двигаться под экраном (рис. 2).

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

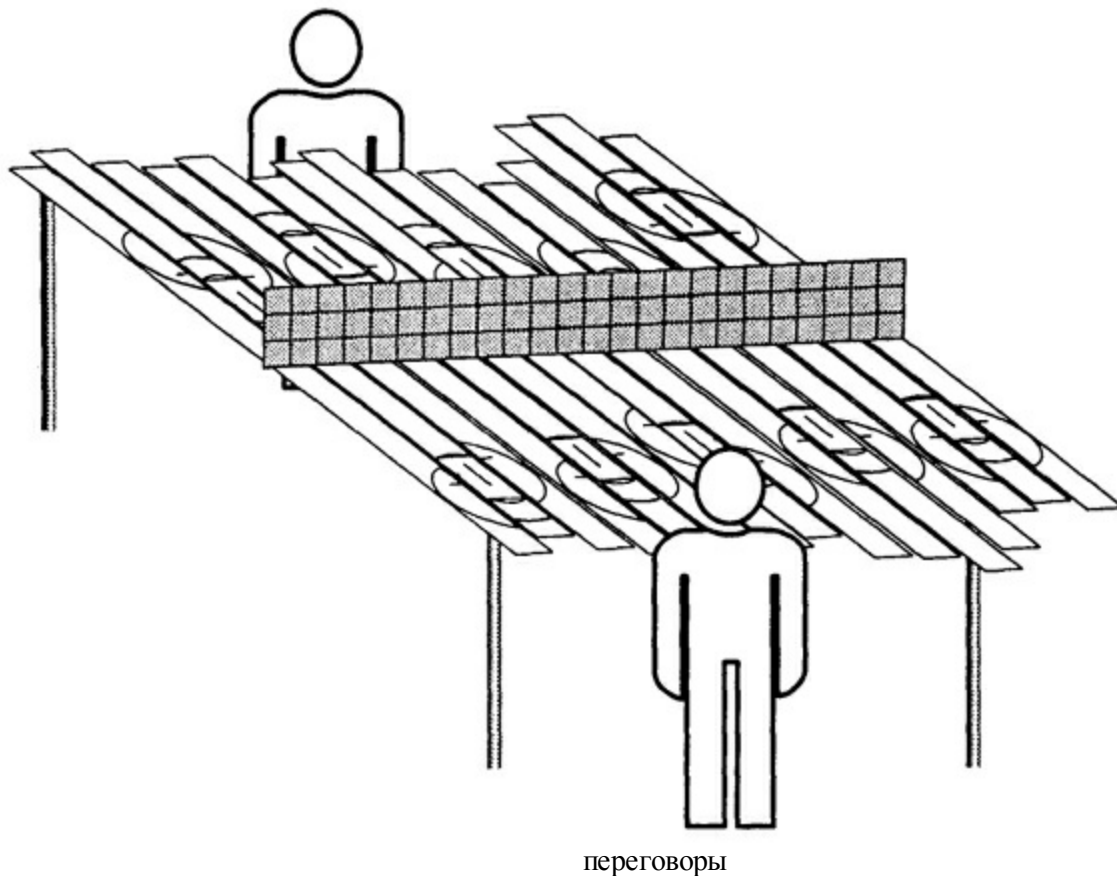


Рис. 2. Игра в

переговоры

вид "рожицы" на своем поле, и тем самым создают помехи в выполнении задания другому участнику. По условиям эксперимента испытуемые могут (это оговаривается в инструкции) обсуждать ход работы с "противником", приостанавливать работу и договариваться о правилах, задавать вопросы экспериментатору.

По ходу эксперимента важно поощрять стремление к максимально возможному выполнению задания. Быстрое прекращение попыток нежелательно. Вместе с тем, такое поведение также имеет диагностическое значение (хотя может свидетельствовать о недостаточной мотивации испытуемого).

Экспериментатор и наблюдатели фиксируют поведение испытуемых: спонтанные высказывания, обращения за разъяснениями друг к другу, а также время, за которое устанавливается, что выполнить задание оба испытуемых одновременно не могут.

Наиболее важным в наблюдениях являются способы, которыми действуют в переговорах испытуемые: разъяснения, агрессия, апелляции к третьей стороне и др.

Другой важный фактор - установление целевой направленности испытуемых:

- решение своей задачи при полной независимости от ситуации "противника";

- компромиссное полу решение для обеих сторон;
- отказ от своего успеха в пользу "противника".

На следующем этапе эксперимента проводится беседа с каждым испытуемым для выяснения степени понимания и субъективной интерпретации задания и, что очень важно, степени переживания результатов, а также для получения объяснений выбранной линии поведения. Случается, что после таких экспериментов необходима специальная терапевтическая работа по снятию фрустрации и регулированию взаимоотношений между испытуемыми.

Примерная инструкция одному испытуемому:

"Перед Вами настольная игра, в которой нужно выполнить такое задание: собрать, передвигая полоски, "рожицы" на Вашей половине поля. Сейчас они сдвинуты и рассогласованы, важно не останавливаться сразу, если не будет получаться.

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

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

5.2.3. Определение поля *prima acta*

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

Станислав Ежи Лец

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

Поле *prima acta* (первого действия, которое знаменует собой начало конфликта) представляет собой пять выделенных экспериментальным путем биполярных шкал, по которым оцениваются характеристики конфликтного действия по известному правилу: чем ближе к одному из полюсов, тем ярче выражен признак. Нейтральное положение на шкале свидетельствует о том, что оценивающий затрудняется в характеристике действия по заданному признаку.

Для анализа выбирается то действие, которое, по мнению анализирующей группы, являлось инициировавшим (спровоцировавшим) конфликтный характер взаимодействия.

Целью такого анализа является установление закономерных связей стартовых характеристик взаимодействия и характера его дальнейшего

206

разворачивания и завершения; связей исходных параметров поведения участников и стратегий и тактик, применяемых для разрешения конфликта.

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

Шкалы оценки действия

диффузное	↔	концентрированное
продолжающее	↔	законченное
неявное	↔	очевидное
опосредованное	↔	непосредственное (прямо адресованное)
неадекватное	↔	адекватное

Расшифровка значения шкал

Для иллюстрации расшифровки воспользуемся протоколами экспериментов по предыдущей методике "Эксперимент для изучения переговоров".

- *1 шкала - "диффузное - концентрированное"*.

Пример. "Что ты делаешь? Ты у меня здесь все испортил!" - диффузный характер.

"Стой! Ты своей правой полосой рушишь мне построение!" - концентрированный характер.

Таким образом, диффузно характеризующее действие может быть интерпретировано как деструктивное или несовместимое со встречным действием в данной ситуации вообще без указаний на какие-то частности, фрагменты. Оно может оказаться неприемлемо все целиком.

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

- *2 шкала - "продливающее - законченное"*.

Пример. "Не торопись, попробуем обсуждать каждую фигуру" - продливающее.

"Не трогай пока две левые фигуры!" - законченное.

Продливающее действие содержит указание на парциальность и подразумевает дальнейшее согласованное взаимодействие. Законченное, наоборот, целостно и сразу реализует поставленную в данном акте цель, исключая на этот момент участие другой стороны.

- *3 шкала - "неявное - очевидное"*.

Пример. Удержание руками полос с изображением фигуры и одновременное обсуждение другого фрагмента работы - неявное.

"Я буду собирать сейчас две левые, ты их пока не трогай" - очевидное.

207

- *4 шкала - "опосредованное - прямо адресованное"*.

Пример. Текст, адресованный как бы другому участнику эксперимента: "Надо разрезать или согнуть полоски посередине" (понятно, что на самом деле это замечание касается экспериментатора, как собственника стимульного материала) - опосредованное.

Текст, адресованный экспериментатору: "Эти условия выполнить нельзя" - прямо адресованное.

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

- *5 шкала - "неадекватное - адекватное"*.

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

"Перестань двигать полосы как попало, так мы с тобой ничего не сделаем!" - адекватное.

Неадекватные, выходящие за рамки обычных для данного типа ситуаций, действия как "prima acta" в конфликте, обычно и замыслены таким образом, чтобы быть неожиданными. В этом их предполагаемая эффективность.

Ситуационнообразные характеризуются как соответствующие логике разрешения конфликта и обычно отражают некоторые стереотипы поведенческих стратегий в известных типах ситуаций. Такие действия достаточно быстро идентифицируются участниками.

Интерпретация результатов

Возможны следующие варианты интерпретации.

1. Общий сдвиг профиля в поле означает высокую степень оформленности ситуации как конфликтной для участников.
2. Сдвиг по одной или нескольким шкалам означает следующее:
 - 1 шкала - наличие-отсутствие представлений о стереотипах решения конфликта;
 - 2 шкала - тактический-стратегический характер действий;
 - 3 шкала - готовность-неготовность обсуждать (представлять) свой технический ресурс по разрешению ситуации;

208

- 4 шкала - отношение к другой стороне как непосредственному (партнеру-оппоненту) участнику взаимодействия или представителю третьего лица;
- 5 шкала - степень связности представленного конфликтного действия и его субъективного основания.

В дополнение к предложенному полю могут появиться и другие шкалы, например, выраженности конфронтации. Однако исследования показали, что такой характер стартового действия далеко не всегда однозначно стратегичен и разрушителен по отношению к встречному действию и его носителю. Потенциально оно может содержать и реализовывать вполне положительные установки.

Конфронтационность подчеркивает лишь тактический момент.

209

5.2.4. 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 при заведомо определенных конфликтогенных условиях. В эксперименте, в зависимости от модификации, участвуют от трех до шести испытуемых, разделенных на две группы.

Участникам эксперимента в инструкции сообщается, что все они будут готовиться к акту коммуникации (переговорам) от имени группы или от себя лично, а затем после подготовки один из них (кто - они определяют сами) осуществит реальное взаимодействие с представителем из второй группы, реализующей другую роль во взаимодействии.

Возможные варианты типов коммуникаций

- педагог - ученик;
- педагог - родитель;

209

- руководитель - подчиненный;
- ученик - ученик;
- педагог - педагог;
- психолог - педагог и др.

Затем для групп (каждой в отдельности) выдается информация, необходимая для освоения роли и подготовки к взаимодействию.

Необходимость выработки согласованного группового решения, обусловленного предстоящим ответственным представительским выступлением одного из участников, приводит в группе к "мышлению вслух", что дает экспериментатору и наблюдателям возможность изучать 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 каждой из сторон остальных участников эксперимента, но без их вмешательства в акт взаимодействия).

3-й этап. Прерывание (прекращение) взаимодействия и возвращение к обсуждению в группах. Анализ и коррекция действий сторон вплоть до замены исполнителей.

4-й этап. Возвращение к взаимодействию после группового обсуждения и коррекции стратегий (тактик). При необходимости 3-й и 4-й этапы могут повторяться до тех пор, пока участники не сочтут задачу решенной.

5-й этап. Совместное (экспериментатор и обе группы участников) обсуждение хода и результатов взаимодействия.

С точки зрения обнаружения рефлексивных процессов наибольший интерес представляет 2-й этап, во время которого происходит как бы "раздвоение" позиционера (при условии присвоения роли, значимым качественным признаком которого является переход в обсуждении ролевого поведения от местоимений "он", "она", "они" к местоимениям "я", "мы").

В качестве материала для принятия ролей и выбора сторон для ведения переговоров можно предложить сюжет из телесериала "про школу".

210

В 11-м 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).

З. В. (останавливается в дверях, принохивается). Ну, это уже совсем 11-а до ручки дошел. Кто курил в классе?!

Тишина.

З. В. Всем встать! Еще раз спрашиваю: кто курил в классе?

Все стоят. Тишина.

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

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

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

Вышедшие проходят на свои места.

В классе начинается гул недовольства, из которого становится понятно, что тот, кто курил, на самом деле к доске не вышел. К нему поворачиваются, выразительно смотрят, негромко, но язвительно намекают про мужское поведение. Наконец *виновник* встает и выходит к доске.

Виновник. Это я один курил. В окно. Мне и снижайте оценку.

З. В. (делая еще одну отметку в журнале). Где же ты раньше был? Теперь поздно. Те, кто тебя из ложного чувства товарищества прикрыл, сами взяли на себя ответственность. Правда, тоже не сразу и, по-моему, как-то очень уж демонстративно. Я считаю, что поскольку они солидарны с тобой, то тоже заслуживают наказания. Все. Решение принято. Наказаны будут все, кто тебя прикрывал, вместе с тобой.

В классе нарастает гул недовольства, слышны возмущения. Только одна (по предыдущему сюжету понятно, что староста) девушка вроде бы оправдывает учительницу.

На этом эпизод заканчивается.

Второй эпизод. В классе во время перемены. Ребята выясняют отношения с виновником, который лениво отбредывается

Виновник. 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.

Виновник. Да надо самим ее на место поставить. Это ж надо додуматься: оценку за год. Ну, мне еще куда ни шло, а у Мишки медаль может накрыться. (К Мишке) Ты-то чего высунулся? (Глядя на одну из -

211

девушек, понимающе спохватывается.) А, понял. Ну тогда все получают, что хотел и.

А я придумал, как Зою проучить...

Дальше сюжет разворачивается в показ оппозиции самостоятельного воздействия на учительницу или через апелляцию к высшей инстанции.

Интересен эпизод разговора группы учеников с директором.

Директор (после объяснения ситуации, главными пунктами которого были наказание в действительности невиновных и чрезмерная суровость наказания). Вы же отлично знали, что курить в школе категорически запрещается. Знали?

Все. Знали.

Директор. Вы - люди взрослые. Провинились - имейте мужество нести ответственность. А то как малыши: набедокурили, и "мы больше не будем, не наказывайте нас". Пора уже повзрослому строить отношения.

Дальше в сюжете сериала появляется фигура психолога, которого директор пригласил для разрешения конфликта. Психолог начинает изучать личностные характеристики учительницы, обнаруживает ее одиночество и другие трудности, и предлагает психотерапевтическую помощь. Это предложение с негодованием отвергается и следом предъявляется ультиматум директору: "Или я, или психолог".

11-й класс прибегает к придуманному способу самостоятельного воздействия на противницу. Эта затея проваливается, так как "кто-то донес". Теперь класс занимается выяснением, кто донес, и раскалывается на два лагеря: "активных" и "болото". В эти разборки втягивается молодая учительница - классный

руководитель. Она, конечно, на стороне ребят, и пытается поговорить с З. В. (оказывается, она ее бывшая ученица). В разговоре З. В. ставит свою молодую коллегу "на место".

Приглашенный в школу психолог последовательно встречается со всеми персонажами, предлагая им помощь в том, чтобы разобраться в себе. Почему-то его предложения все отвергают.

В это противостояние постепенно втягиваются родители и остальные учителя.

В финале виновника не допускают к выпускным экзаменам в этом году, и он готовится к службе в армии. Тем, кто претендовал на медаль, в конце концов удалось ее получить. Девушка-староста оказалась вынуждена заканчивать другую школу после нервного срыва (это наказание за непосредственность и честность). Влюбленные одноклассники (Миша и та, из-за которой он рискнул) расстались. З. В. что-то поняла.

212

Если не обращать особого внимания на некоторый литературный штамп, представленный сюжет в отдельных своих фрагментах достаточно типичен для современной школы. Это значит, что он может рассматриваться в качестве макета, и из него можно выбирать эпизоды для моделирования конфликтов в рамках предложенной выше схемы.

Во время подготовки к взаимодействию важно вести наблюдение за обсуждением в группах и выдерживать согласование некоторых деталей: имен, времени, возраста ребенка, места действия и т.д. Иначе во время контакта могут произойти сбои, в значительной мере элиминирующие эффект эксперимента.

Наблюдение на первом этапе дает важные показатели для диагностики социальных групповых стереотипов конфликтного поведения, а также данные для обобщения по этим аспектам.

Важно отмечать диапазон возможных (заявившихся в группах) перспектив в разворачивании взаимодействия и его исходов.

Особое место в данном эксперименте занимает сравнительный анализ первичных (навязанных фабулой) установок с реальными действиями и исходом взаимодействия.

В динамике и характере действия групп важно выделять особенности в отношениях между действующим представителем и остальной группой - контролирующей ход взаимодействия как бы извне (натурализация рефлексивной позиции). Рекомендуется при анализе специально обращать внимание

наблюдателей на выяснение вопроса о том, на что более всего было направлено внимание самого наблюдателя.

В качестве модели для наблюдения можно использовать схему развернутого акта рефлексивной коррекции:

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

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. Щедровицкого.

5.2.5. Игровая процедура "Поток"¹

Иногда колокол раскачивает звонаря.

Станислав Ежи Лец

Это занятие представляет собой специально отрегулированное взаимодействие нескольких групп по 2-3 человека в условиях очевидно значительного неравенства ресурсов. Всего участников игры может быть до 30 человек, объединенных в 10 игровых групп. В других вариантах возможно участие индивидуальных "игроков" и соответствующих позиций может быть меньше, однако практика проведения подобных занятий показывает, что полноценную конфликтную модель можно получить при участии не менее 6 позиций.

Разыгрывается простая модель экономической ситуации. Играющие пространственно расположены по следующей схеме (рис. 3).

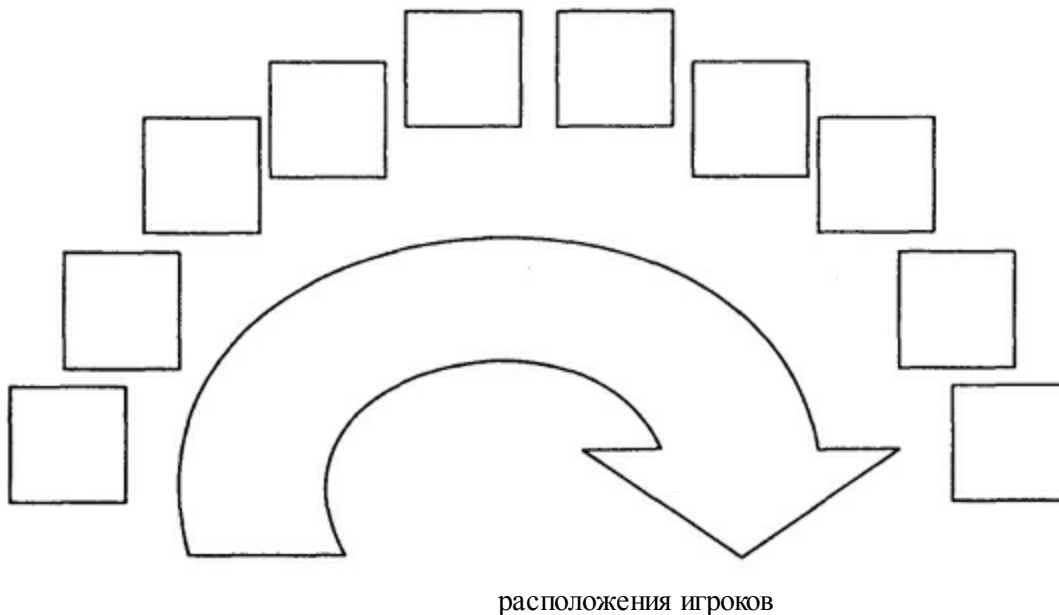


Рис. 3. Схема

Инструкция

Представьте себе, что на схеме (рис. 3) изображена река, по берегу которой расположено 10 предприятий, руководителями которых являетесь

214

вы. Все предприятия используют для своих нужд воду из реки и, отработанную, снова сбрасывают ее в реку.

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

Каждое предприятие условно имеет свою специфику загрязнения воды.

Предварительная (на входе) очистка воды от каждого вида загрязнения обходится вам в 5000 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 15 000.

Очистка воды после употребления (на выходе) обходится вам в 10 000, т.е. затраты на эту очистку всегда стабильны и не зависят от расположения вашего предприятия среди других и от их действий.

Для затрат на очистку воды каждому предприятию выдается дотация. Ее величина покрывает без остатка затраты на предварительную очистку, при условии максимального загрязнения воды (если все расположенные выше предприятия сбросят неочищенную воду).

Внимание! Вся экономия средств, выделенных на очистку, перечисляется в прибыль.

Ваша игровая цель - при рациональном использовании реки получить максимальную прибыль.

После того, как ведущий убедится, что участники поняли эти условия, им выделяются условные денежные единицы в таком порядке: 1 группа - не получает ничего, так как к ней всегда поступает чистая вода - выше на реке нет предприятий; 2 группа - 50 000; 3 группа - 100 000; 4 группа - 150 000; 5 группа - 200 000; 6 группа - 250 000; 7 группа - 300 000; 8 группа - 350 000; 9 группа - 400 000; 10 группа - 450 000.

Затем сообщается, что игра будет состоять из 10 раундов, во время каждого из которых необходимо принять соответствующее решение, сообщить его ведущему и оплатить расходы по очистке воды в банк. Во время раунда группы не должны взаимодействовать. Такая возможность им представится во время совещания. Собравшись на совещание, группы с учетом основных технических условий игры (необходимость очистки на входе и размер оплаты) могут принять любое согласованное решение, в том числе и по своему усмотрению распорядиться имеющейся у них суммой. По условиям игры, ведущий не имеет права наказывать группу за нарушение договоренности ее с другими группами, не имеет права взимать штраф и пр. Первое трехминутное совещание участники игры проводят по инициативе ведущего после второго раунда. Затем им сообщается, что все последующие совещания

215

могут происходить по инициативе самих участников, но только в перерывах между раундами и за плату. Такса: 1 минута - 1000 условных единиц. 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 принимается вперед.

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

216

¹ Данная процедура разработана в Новосибирском филиале ВИПК Минэнерго в 1986 году для подготовки управленческого персонала отрасли и для изучения типов принятия решений в конфликтных ситуациях, где стороны обладают неравным ресурсом (по характеру), но вполне сопоставимым по эффективности воздействия. Одной из задач в разрешении таких конфликтов является обнаружение видимости неравенства и установление неэффективности директивных стратегий.

214 :: 215 :: 216 :: Содержание

5.2.6. Игровая процедура "Общий ресурс"

Ни с какой точки зрения
нельзя быть слепым.

Станислав Ежи Лец

Игровая процедура "Общий ресурс" является адаптированным вариантом имитационной игры *Common game*, разработанной Ричардом Пауэром, сотрудником отделения психологии университета штата Юта, в 1980 году для целей межнационального исследования (один из вариантов представлен в методических указаниях по подготовке и проведению имитационной игры "У озера", Новосибирск, 1986).

Игровая процедура абстрактна по форме, не требует сложной предварительной подготовки. Она может использоваться, с одной стороны, как инструмент индивидуально-психологической диагностики установок и индивидуального стиля деятельности в конфликте, с другой - как психодидактическая тренинговая методика. Отсюда цели игры: обеспечить участникам условия, дающие возможность опробовать в конфликтной ситуации различные варианты сочетания личных стратегий потребления (в широком философском смысле) со стратегиями партнеров или конкурентов в зависимости от выбранного характера взаимодействия¹.

216

Инструментарий игры:

- протоколы участников;
- протокол руководителя;
- матрицы очков;
- шкала показаний состояния ресурса с движком (рис. 4);
- карточки - показатели стратегий участников (по 6 карточек красных, зеленых, желтых, оранжевых, черных);
- экраны для скрытия манипуляций участников с карточками, секундомер для фиксации времени совещаний.



Рис. 4. Шкала показаний ресурса

Организация и ход игры

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

Перед участниками вывешиваются или устанавливаются матрицы очков и шкала показаний состояния ресурса. В центре устанавливается сменная матрица - в начале игры нулевая, а справа и слева для ориентира - "-8" и "+8". Остальные матрицы выставляются на место нулевой 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).

217

Многочисленное проведение игры позволило нам составить некоторую квалификационную рейтинговую таблицу участников, где есть свои индивидуальные и групповые чемпионы. По окончании игры, подсчитав результаты, вы сможете определить свое место среди всех ранее сыгравших.

Итак, внимание! Перед вами шкала показаний состояния ресурса. На ней вы видите движок, который в зависимости от вашей игры будет перемещаться и показывать, на сколько ухудшается или улучшается, либо остается неизменным ресурс. В свою очередь, в зависимости от того, на каком месте находится движок, будет выставлена соответствующая матрица очков. Чем хуже состояние ресурса, тем меньше очков вы получите, вплоть до минуса.

Например, движок находится на шкале между цифрами -4 и -5. Очки считаются по матрице -4. Допустим, в этом раунде четыре участника показали красные карточки. Смотрим на матрицу. Счет всегда идет по количеству красных карточек в раунде. Значит, те, кто показал красные, пишут себе по +3 очка, зеленые - по +2.

Теперь о самом ходе игры. У вас в руках находятся протоколы, в которые вы будете вписывать ход своей игры в каждом раунде и собственный результат в очках по каждому раунду. Количество раундов, которые вам предстоит сыграть, соответствует количеству строк в протоколе.

В каждом раунде вы можете показать только одну карточку, демонстрируя ее ведущему игру и обозначая, таким образом, вашу стратегию в данном раунде.

После этого инструктаж ведущий выдает каждому участнику или каждой микрогруппе участников красную и зеленую карточки.

Цвета имеющихся у вас карточек обозначают две основные стратегии пользования ресурсом. Зеленая карточка, показанная в раунде, принесет вам максимально большое количество очков, но одновременно ухудшит состояние ресурса по показателям шкалы на

столько пунктов, сколько зеленых карточек будет показано в данном раунде. Таким образом, в последующем он (ресурс) сможет дать меньше очков. Красная карточка - не ухудшает ресурс, но приносит очков меньше на 40% от того, что дает зеленая.

Сейчас мы сыграем три пробных раунда, после чего инструкция будет уточнена и продолжена. Напоминаю, что карточки нужно показывать ведущему по его команде "Внимание, играем".

После объявления результатов каждого раунда ведущий делает записи в протоколе руководителя, где отмечает номер матрицы, количество карточек соответствующих цветов. Всего в раунде показывают 6 карточек (по количеству участников).

Например, 4 зеленых, 2 красных. Этот результат объявляют участникам. В соответствии с объявлением движок на шкале показаний состояния ресурса передвигается на 4 деления в сторону ухудшения

218

ресурса (каждая зеленая карточка в раунде вызывает передвижение движка на одно деление в сторону минуса). Как только движок пересекает -1, для подсчета очков вместо нулевой матрицы выставляется матрица -1 и т.д.

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

После трех первых раундов проверяют правильность записей участников. Руководитель отвечает на вопросы в рамках инструкции 1. Затем участникам выдают желтые, оранжевые и черные карточки и предлагают инструкцию 2.

Инструкция 2

Сейчас у вас на руках по 5 карточек, т.е. полный набор возможных в этой игре стратегий. Поясню значение каждого цвета. Тот, кто играет желтой карточкой, поощряет всех тех, кто в данном раунде сыграл красными карточками. Они (те, кто сыграл красными) добавляют к количеству очков, полученных по матрице, еще по 10 очков. Сыгравший желтой сам теряет 6 очков, т.е. в соответствующей данному раунду строке протокола пишет -6. Обратите внимание, что количество желтых карточек в раунде не имеет значения, т.е. независимо от того, сколько желтых карточек показано в раунде, красные пишут к своему показателю +10, а вот желтые - все по -6.

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

Игра оранжевой карточкой гарантирует участнику при любом положении +6 очков в раунде. Оранжевая карточка никак не влияет на состояние ресурса и исключает зависимость от игры остальных участников.

По условиям данной игры ваш общий ресурс имеет свойство естественным образом восстанавливаться через определенное время. Но чем хуже его состояние к моменту естественного восстановления, тем меньше величина восстановления.

И еще один весьма важный момент. Прошу обратить на него особое внимание.

Через определенное количество раундов в игре будут делаться перерывы на трехминутные совещания. На совещаниях вы можете обсуждать игру в рамках собственных и совместных действий и принять любое

219

решение о порядке игры, характере взаимодействий и т.д. То есть договориться о чем угодно и как угодно изменить правила, оставив за руководителем игры право только следить за изменением состояния ресурса и объяснять получаемые очки.

После объявления инструкции 2 руководитель игры отвечает на вопросы в пределах инструкций (некоторые наиболее значимые моменты инструкций участники могут записать). Затем игра продолжается с 4-го раунда.

Естественное восстановление ресурса производится в раунде, обозначенном в протоколе руководителя буквой М, путем перемещения движка по шкале состояния ресурса в плюсовую сторону на количество делений, указанных в таблице, помещенной в нижней части протокола руководителя.

При проведении игры руководителю необходимо выдерживать трехминутные совещания, независимо от их содержания (даже если участники молчат), за исключением тех случаев, когда группа участников приходит к согласованному решению об отказе от совещаний либо об изменении их функций.

По окончании игры участники подсчитывают сумму индивидуального результата, затем подсчитывается групповой результат. Эти данные в сравнении с результатами других групп сходного контингента (например, студенты определенного факультета или учащиеся других классов) могут служить формальным показателем уровня согласованности действий группы, т.е. ее эффективности в межгрупповой или внутригрупповой конфликтной ситуации.

Анализ индивидуальных и групповых протоколов вместе с записями совещаний позволяет диагностировать относительно устойчивые стилевые характеристики участников в ситуациях совместной деятельности и наблюдать проявление и формирование стратегий поведения в конфликте.

Важной особенностью процедуры является 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. Т.е., не всегда ясно, кто именно ведет свою игру "против". Таким образом, каждый участник может модифицировать поведение всех остальных и сам испытывать влияние неопределенной фигуры. Конфликт в подобной экспериментальной ситуации

буквально отделен от его носителей, что порождает конфликтогенные ситуации

220

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.

221

¹ Предлагаемый вариант игры рассчитан на 6 участников, одного руководителя и его ассистента. Возможны варианты с шестью (или более) малыми группами участников с соответствующей коррекцией в матрицах очков. Большое количество участников затрудняет диагностику и снижает психодидактические тренинговые качества процедуры.

216 :: 217 :: 218 :: 219 :: 220 :: 221 :: Содержание

5.2.7. Игровая процедура "Конфликт понимания"

У человека два профиля
- левый и правый. Да
еще два изнутри.

Станислав Ежи Лец

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

Процедура проводится в группе с любым количеством участников.

1-й этап. Экспериментатор приглашает одного из участников в качестве помощника. Помощник выступает в роли индуктора. Он садится на стул спиной к остальным участникам и получает лист с достаточно простым графическим изображением (рис. 5, 6).

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 испытывал при выполнении задания? Что он изменил бы в своих действиях, если бы ему вновь пришлось выполнять аналогичное задание? Представлял ли он какое-то конкретное лицо, которому было адресовано описание рисунка? Представляет ли он себе, какие трудности испытывала группа при выполнении задания?

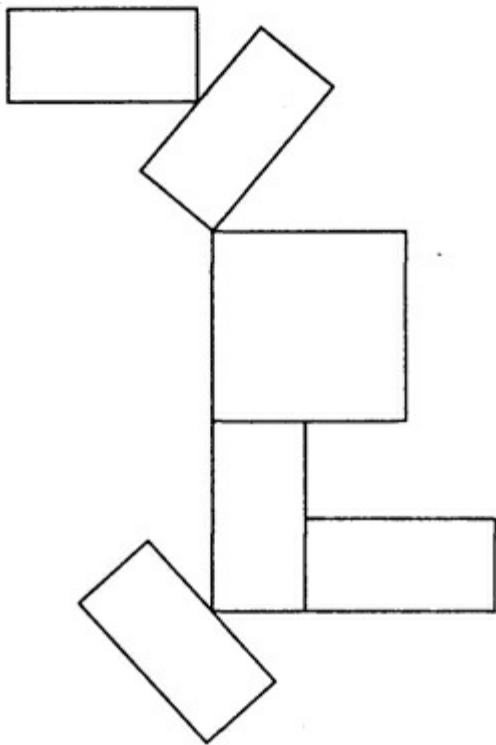


Рис. 5. Пример стимульного материала к игре "Конфликт"

понимания" (для 1-го этапа)

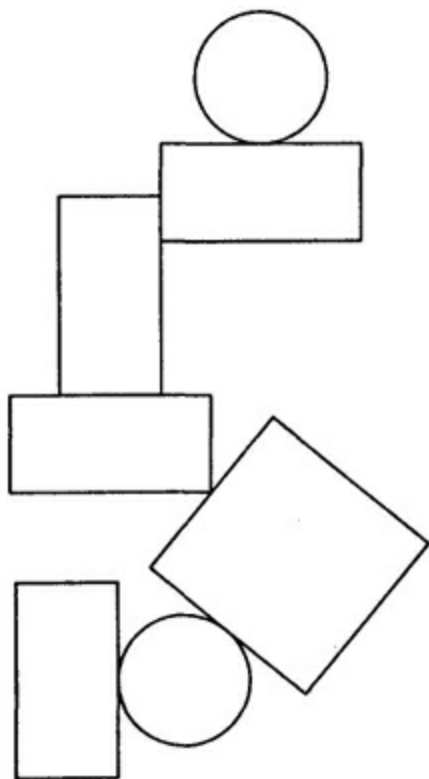


Рис. 6. Пример стимульного материала к игре "Конфликт понимания(для 2-го этапа)

- группе: Есть ли удовлетворение от работы индуктора? Какие замечания можно сделать индуктору? Что можно было бы сделать на месте индуктора? Каковы причины тех или иных затруднений индуктора? Есть ли такие затруднения, которое индуктор не осознает? Почему?

2-й этап. Приглашается другой участник в качестве индуктора. Первый при

этом занимает позицию супервизора, и как испытуемый или активный участник уже не выступает.

Инструкция 2

Теперь вы уже имеете опыт выполнения подобного рода заданий. Вам предстоит повторить эксперимент с другим, но подобным предыдущему рисунком. Постарайтесь сделать это с учетом тех замечаний, которые были высказаны во время обсуждения.

После выполнения задания рисунок не предъявляется. Проводится обсуждение по вышеизложенной схеме.

3-й этап. Приглашается третий участник в качестве индуктора. Второй переходит в наблюдатели вместе с первым. Они, оба воздерживаясь от комментариев, могут посмотреть, как выглядят рисунки, сделанные по их описаниям участниками. Третьему индуктору предлагается другой рисунок; он садится лицом ко всем участникам.

Инструкция 3

Условия нашего эксперимента существенно меняются. Теперь индуктору разрешается не только видеть вас, но и с вами разговаривать. Вы можете задавать ему вопросы, делать замечания. Те же права есть и у индуктора по отношению к вам. Не разрешается только показывать руками. Условие прежнее: ваши изображения должны быть максимально похожи на то, которое описывает индуктор.

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

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

223

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

224

5.2.8. Игровая процедура "Экстсриоризация 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. Возможно также использовать данную процедуру для демонстрации и упражнения умений занимать рефлексивную позицию в процессе решения сложно организованных задач.

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

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

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

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

В сложившейся ситуации Вам предлагается определить степень важности следующих предметов (предлагаются различные предметы). Самому важному, в этой ситуации, предмету присваивается № 1, наименее важному - № 14. Все остальные предметы должны получить порядковые номера от 1 до 14. Учтите, что ни один предмет не может остаться не пронумерованным, и два разных предмета не могут иметь один и тот же ранговый номер.

Одновременно с субъектом решения задачу могут решать все участники группы (им раздаются бланки с перечнем предметов). Обычно на ранжирование дается около 3 мин. Перед тем как участники

приступят к работе, можно ответить на некоторые вопросы, но ни в коем случае не касающиеся оснований принятия решения. Только о функциональном прямом назначении предметов, входящих в предложенный перечень. На все остальные

вопросы может быть дан такой ответ: "Вы капитан, никто лучше вас об этом не знает". Т.е., по условиям игры компетентность участников всегда достаточна.

После заполнения бланка у субъекта решения выясняется, единственно ли возможный этот (им предложенный) вариант решения.

Характер задачи подразумевает не менее трех вариантов оснований для ранжирования предметов. В условиях выбора необходимо представить в развернутом виде все стратегии. Например:

- 1) исходя из идеи самостоятельно двигаться к станции;
- 2) исходя из идеи ожидания помощи;
- 3) синтетическая идея и др.

Субъекту решения предлагается "передать" возможные основания решения, соответственно числу предполагаемых оснований, разным группам. Если будут выделены три варианта оснований, то трем, и т.д.

Всем этим группам (они формируются произвольно или по решению ведущего или др.) выдается по одному бланку, где они должны произвести вторичное ранжирование (первичное было индивидуальным) с максимально детализированными основаниями. Участникам групп разрешается пользоваться своими индивидуальными решениями. Время на групповую работу не ограничивается, но фиксируется для последующего обсуждения и определения, какая из групп более оперативна в процессе согласования.

После окончания работы во всех группах предлагается организовать экспертный совет, который должен выработать ключевое решение данной задачи. Для работы в совете приглашаются по одному представителю от каждой группы. Каждый эксперт должен будет подписать общее решение, которое без его подписи считается недействительным. Это означает, что каждый эксперт обладает правом "вето". Члены совета заполняют один общий бланк-ключ.

Затем все принятые до этого решения сравнивают с ключевым и подсчитывают разницу. Сумма разницы - это количество штрафных баллов. Наименьшее количество штрафных баллов означает индивидуальный или групповой выигрыш.

Субъект решения заполняет свои собственные бланки на каждом этапе "движения" задачи, наблюдая (без вмешательства) за ходом

обсуждения в группах и на экспертном совете, т.е. работает параллельно всем остальным участникам.

В заключении процедуры интервьюируется субъект решения о том, насколько

развернувшаяся в группах дискуссия соответствовала динамике осуществления выбора, на каких этапах процедуры и с какими группами происходила солидаризация, какие варианты решений были отвергнуты, каково отношение к отвергнутым вариантам.

226

224 :: 225 :: 226 :: Содержание

Приложение 1

Зарубежные и отечественные исследования конфликтов. История и современность (библиография)

1. Исследования конфликтов человеческой души в глубинной психологии и психоанализе

Психоанализ сделал первый отчетливый исследовательский шаг в понимании глубинных проявлений человеческой психики. Несомненно, что центром его практических и исследовательских усилий являлись и являются конфликты и коллизии человеческой души.

Динамика развития самого психоанализа конфликтна. Знаменитая эмансипация основных союзников З. Фрейда - К.Г. Юнга и А. Адлера показала, что психоанализ может меняться. Дальнейшие шаги психоанализа подтвердили это. С 30-х годов XX столетия в работах психоаналитиков явно усилилась роль социального и социально-психологического аспектов человеческой жизни. Однако он остается неизменным в принципиальных представлениях: бессознательное существует и определяет жизнь человека; конфликты и противоречия души являются и двигателем и тормозом человеческого развития; развитие человека в онтогенезе периодически и закономерно; человек может меняться через лечение или образование.

В этом смысле, в истории психоанализа можно выделить два полюса *практики*, вокруг которых он сосредотачивался в тех или иных его вариантах: психотерапия и педагогика. Именно в зависимости от *практического* отношения к конфликту психоаналитик или учил (образовывал) или лечил (исцелял). В известном смысле мы можем сказать, что психоанализ прошел путь развития от невроза и его содержимого (либидо, власть, архетип) к конфликту как механизму движения души и сущностной характеристики человека; от невроза как "неудавшегося" конфликта - к конфликту как потенциалу развития.

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

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

Рекомендуемая литература

- Адлер А.* О нервическом характере. Университетская книга. - СПб. - М, 1997.
- Бейч Дж. Р., Гольдберг Г.* Творческая агрессия: Пер. - Нью-Йорк, 1974.
- Берн Э.* Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. - СПб.: Изд-во Междунар. фонда истории науки, 1991.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - Л.: Лениздат, 1991.
- Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия. - СПб.: Братство, 1992.
- Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.
- Бард И.* Фобия. - М.: Проспект, 2002.
- Каменская В.Г.* Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. - СПб.: Детство-пресс, 1999.
- Кле М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991.
- Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. - Минск: Университетское, 1988.
- Лакан Ж.* Семинары. Кн. 1. Работы Фрейда по технике психоанализа (1953-1954). - М.: Гнозис/Логос, 1998.
- Лакан Ж.* Семинары. Кн. 2. "Я" в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954-1955). - М.: Гнозис/Логос, 1999.
- Лейнг Р.* Разделенное Я. Государственная библиотека Украины для юношества. - Киев., 1995.
- Ключевые понятия психоанализа / Под ред. В. Мертенса. - СПб., 2001.
- Михеева И.Н.* Амбивалентность личности. - М.: Наука, 1991.
- Нюттен Ж.* Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. Гл. IX. Конфликт. - М.: Прогресс, 1975.

- Одайник В.* Психология политики. - М.: Ювента, 1996.
- Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия. Семья как психотерапевт. - М.: Смысл, 1993.
- Рики Э.* Страх. - М.: Проспект, 2002.
- Руффлер М.* Игры внутри нас. - М.: Ин-т психотерапии, 1998.
- Тайсон Ф., Тайсон Р.Л.* Психоаналитические теории развития. -

- Екатеринбург: Деловая книга, 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: Сб. текстов для студ. психолого-педагогич. ф-та. Часть I. - Красноярск: КГУ, 1991.
- Фрейд З. Введение в технику детского психоанализа // Введение в детский психоанализ. Вып. I. - М.: 1991.
- Фрейд З. Психология "Я" и защитные механизмы. - М.: Педагогика-Пресс, 1993.
- Фрейд З. О клиническом психоанализе. - М.: Медицина, 1992.
- Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе: Сб. статей. - М.-Пг., 1923.
- Фрейд З. Психология бессознательного. - М.: Просвещение, 1989.
- Фромм Э., Хирау Р. Предисловие к антологии "Природа человека" // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 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.: Прогресс, 1990.
- Хорни К. Женская психология. Библиотека психоаналитической литературы / Под общ. ред. А.И. Белкина, М. М. Решетникова. - СПб., 1993.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. - М.: Изд. группа "Прогресс-Универс", 1993.

- Хорни К. Наши внутренние конфликты. Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. Смысл. - М., 1997.
- Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Московский психотерапевтич. журн., 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.: Гос. изд-во, 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. - Brighlon Bulder, 1986.

2. Социально-психологическая традиция исследования межличностных и межгрупповых конфликтов

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

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.

Рекомендуемая литература

Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях: Методич. разработки. - М., 1984.

Айви Аллан Е. Лицом к лицу: Практич. пособие для освоения приемов и навыков делового общения. - Новосибирск: Экор, 1995.

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

Бурлачук А.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М.: Рос. Пед. Агентство, 1998.

230

Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991-1997. - Вып. 1-6.

Васильева Е.И., Соснин В.А., Степанов Е.И. Социальные конфликты: организационные и технологические проблемы урегулирования // Прикладная психология. - ПВ, 1997.

Гришина Н.В. Я и другие. Общение в трудовом коллективе. - Л.: Лениздат, 1990.

Донцов А.И., Полозова Т.А. Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологии, журн., 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 // Психологич. журн., 1984. - Т. 5. № 5.

- Ершов А.А.* Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. - Л., 1973.
- Еслирек Ф., Гроотендорст Р.* Аргументация, коммуникация, ошибки. - СПб.: Васильевский остров, 1992.
- Зимбардо Ф., Ляйпне М.* Социальное влияние. - СПб.: Питер, 2000.
- Корнелиус Х., Фейр Ш.* Знакомство с понятием конфликт // Хрестоматия по социальной психологии. - М.: Междунар. пед. академия, 1994.
- Кроник А., Кроник Е.* В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989.
- Кудрявцев С.В.* Конфликт и насильственное преступление (социально-психологическое исследование причинно-следственных связей). - М.: Наука, 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. РАН ИП. - М., 1993. - Т. 1.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. - СПб.: Ювента, 1999.
- Левин К.* Разрешение социальных конфликтов. - СПб.: Речь, 2000.
- Майерс Д.* Социальная психология. - СПб.: Питер, 1997.
- Мелибруда Е.* Я - ТЫ - МЫ. - М.: Прогресс, 1986.
- Насилие, агрессия, жестокость. Криминально-психологическое исследование. - М., 1990.

- Нергеш Я.* Поле битвы - стол переговоров. - М.: Междунар. отношения, 1989.
- Орлова Э. А., Филонов Л.Б.* Взаимодействие в конфликтной ситуации // Психологии, проблемы социальной регуляции поведения. - М.: Наука, 1976.
- Первышева Е.В.* Теоретические принципы исследования межличностного конфликта в советской социальной психологии // Теоретические и прикладные проблемы социальной психологии. - М.: МГУ, 1986.
- Петровская Л.А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М.: МГУ, 1977.
- Полозова Т. А.* Межличностный конфликт в группе: теоретические принципы и опыт экспериментального исследования. - М.: МГУ, 1980.
- Почепцов Г.Г.* Коммуникативные технологии двадцатого века. - М.: Рефл-бук, 1999.
- Почепцов Г.Г.* Информационные войны. - М.: Рефл-бук, 2000.
- Растов Ю.Е.* Конфликтологический аспект социальной работы:

- Методическое пособие. - Барнаул: Алтайский гос. ун-т, 1991.
- Росс Л., Нисбет Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. - М.: Аспект Пресс, 1999.
- Смит М. Дж.* Тренинг уверенности в себе. - СПб.: Речь, 2000.
- Социальный конфликт. Научно-практический журнал. - Калужский ин-т социологии.
- Сысенко В.А.* Супружеские конфликты. - М.: Мысль, 1989.
- Трусов В.П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов. - Л.: ЛГУ, 1980.
- Усс А.В.* Конфликты между осужденными, сопровождающиеся насильственными посягательствами. - Красноярск: КГУ, 1984.
- Философы, социологи, психологи о конфликте: Сборник текстов для студ. психолого-педагогич. ф-та. Часть I. - Красноярск: КГУ, 1991.
- Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию или переговоры без поражения. - М.: Наука, 1990.
- Фрыгина Н.И.* Факторы превращения когнитивного конфликта в межличностный конфликт в условиях группового обсуждения. - Л.: ЛГУ, 1980.

232

- Хасан Б.И.* Парадоксы конфликтофобии // Философская и социологич. мысль. - 1990. - № 6.
- Хьюсман К.Р., Хэтфилд Д.Д.* Фактор справедливости, или "И это после всего, что я для тебя сделал". - М.: Знание, 1992.
- Чалдини Р.* Психология влияния. - СПб.: Питер, 1999.
- Шостром Э.* Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. - Минск: ТПЦ Полифакт, 1992.
- Юри У.* Преодолевая НЕТ, или Переговоры с трудными людьми. - М.: Наука, 1993.
- Balyszewski H.* Teoretycshe problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. - Warszawa, 1982.
- Deutsch M.* The resolution of conflict: Constructive and Destructive processes. - New Haven and London: Vale Univ. Press, 1973.
- Conflict and Human interaction. - USA: Kengall/Hunt publishing company, 1979.

3. Социология конфликта

Конфликт в рамках социологии исследуется как фактор развития и функционирования больших и малых социальных общностей (классов, прослоек населения, социальных групп и т.п.). Социологические исследования сосредоточены в основном вокруг четырех основных тем: 1) формы борьбы в конфликте; 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.

Рекомендуемая литература

- Аристотель*. Соч. В 4 т. Т. 4. - М., 1984.
Герасименко И.Я., Юсупов Р.М. Социология конфликта: методы и модели. - СПб.: Омега, 1999.
Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. - М., 1991.
Зайцев А.К. Социальный конфликт. - М.: Academia, 2000.
Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. - М.: АО "Аспект-пресс", 1994.

233

- Нечипоренко Л.А.* Буржуазная "социология конфликта". - М.: Политиздат, 1982.
Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. - М., 1992.
Тернер Дж. Структура социологической теории. - М.: Прогресс, 1985.
Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. - М.: Научный мир, 1998.
Философы, социологи, психологи о конфликте: Сб. текстов для студ. психолого-педагогич. ф-та. Часть 1. - Красноярск: КГУ, 1991.
Balyszewski H. Teoretyczne problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. - Warszawa, 1982.
Bernard J. The sociological study of conflict // The Nature of conflict (International sociological assosiation). - Paris: UNESCO, 1957.
Cislting 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.
Giddens A. The Constitution of Sosity. - Cambridge: Polity Press, 1989.
Krisberg L. Social Conflict. - Prentice Hall, 2-nd, 1982.
Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. - London: The Free Press, 1976.
Obershell A. Social Conflict and Social Movement. -New York: Prentice Hall, 1973.
O'Dea T. F. The Sociology of Religion. - New Jersey: Prentice Hall, 1966.
Parsons T. An Online of Social System// Theories of Society, 1962. - Vol. 2.
Rapoport A. Conflict in Make Made environment. - Baltimore, 1974.
Smelser N. Sociology. - Prentice Hall, 1988.

4. Игровой подход и игровое моделирование

Игровой подход трактует конфликты в рамках той или иной модели игровой процедуры и игрового содержания. Можно выделить три формы игры как

инструмента организационного и/или человеческого развития и научения: имитационные игры - игры, имитирующие в "чистом виде" какой-либо организационный и/или "человеческий" процесс; деловые игры - игры, направленные, как правило, на обучение людей (персонала организации) сложным видам работы и принятия решений в игровых условиях с запланированным результатом обучения;

234

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.

Рекомендуемая литература

- Бельчиков Я.М., Бириштейн М.М.* Деловые игры. - Рига: Авотс, 1989.
- Берлянд И.Е.* Развитие самопознания и теория игры // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. - М.: Наука, 1987.
- Берлянд И.Е.* Игра как феномен сознания. - Кемерово: Алеф, 1992.
- Громыко Ю.В.* Организационно-деятельностные игры и развитие образования. - М., 1992.
- Грэм Р.Г., Грэй К.Ф.* Руководство по операционным играм. - М., Советское радио, 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: Наука, 1987.
- Котляревский Ю.Л., Шанцер А.С.* Искусство моделирования и природа игры. - М.: Прогресс, 1992.
- Лефевр В.А.* Конфликтующие структуры. - М.: Советское радио, 1974.
- Методология и практика применения имитационных игр: Тезисы докладов и сообщений к 3-й научно-методической конференции. - Новосибирск, 1983.
- Миллер С.* Психология игры. - СПб.: Университетская книга, 1999.
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
- Платов В.Я.* Деловые игры: разработка, организация, проведение. - М.: ИПО Профиздат, 1991.
- Пономарев Ю.П.* Игровые модели. Математические методы. Психологический анализ. - М.: Наука, 1991.
- Самоукина Н.В.* Игры, в которые играют... - Дубна, 1996.
- Попов С.В., Щедровицкий П.Г.* Игровое движение и организационно-деятельностная игра// Вопросы методологии, 1994. - № 1-2.

- Тесты, эксперименты, игровые процедуры для изучения конфликта:
 Метод, разработка / Сост. Б.И. Хасан. - Красноярск, 1992.
- Хасан Е.Б.* Игра и конфликт в подростковом возрасте // Журнал практического психолога. - 1996. - № 2.
- Хейзинга Й.* Homo ludens в тени завтрашнего дня. - М.: Прогресс, 1992.
- Щедровицкий Г.П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности: Избран, труды. - М., 1995.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

5. Конфликт в психологии организаций

Конфликт в психологии организаций рассматривается в качестве фактора организационного развития-разрушения. Рассматриваются функции конфликта по отношению к работе организации, ее целям, персоналу. Конфликт в основном рассматривается как дисфункция, отражающая нарушение работы организации. Однако в последние два десятилетия отчетливо выделилась тенденция внутри данного направления рассматривать конфликт не как помеху работе и дисфункцию, но и как симптом возможного развития персонала и организации.

Наиболее популярными в этом направлении становятся работы, посвященные переговорам, определению условий, стратегических направлений, тактических характеристик и, самое главное, переговорной компетентности. Внутри направления формируется относительно самостоятельная область - техника медиации.

Рекомендуемая литература

- Анализ и разрешение конфликтов в производственных подразделениях:
 Метод, разработка / Всесоюзный ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Минэнерго. Новосиб. филиал / Сост.н. П. Каменев - М., 1984.
- Бородкин Ф.М., Коряк Н.М.* Внимание: конфликт! - Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1989.
- Бройнинг Г.* Руководство по ведению переговоров. - М.: Инфра- М., 1996.
- Бюллетень клуба конфликтологов - Красноярск: КГУ, 1991-1997. - Вып. 1-6.

- Гришина Н.В.* Давайте договоримся. Практическое пособие для тех, кому приходится разрешать конфликты. - СПб.: Сова, 1993.
- Гришина Н.В.* Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов. - Л., 1978.

Гришина Н.В. Я и др. Общение в трудовом коллективе - Л.: Лениздат, 1990.

Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000.

Зигерт В., Лат Л. Руководить без конфликтов. - М.: Экономика, 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: Пед. центр "Эксперимент", 1998.

Мескон Х.М. и др. Основы менеджмента. - М.: Дело, 1992.

Мицич П. Как проводить деловые беседы. - М.: Экономика, 1983.

Ниренберг Дж. Маэстро переговоров. - Минск, 1996.

Растов Ю.Е. Конфликтологический аспект социальной работы: Метод, пособие. - Барнаул: АГУ, 1991.

Хьюстон К.Р., Хэтфилд Д. Д. Фактор справедливости, или "И это после всего, что я для тебя сделал". - М.: Знание, 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.: Экономика, 1988.

The Course in Collaborative Negotiation. Participant's Course Resource Book/ Special Abbreviated Generic Edition for International Usage. - Tacoma, Washington USA, 1995.

6. Исследования конфликта в рамках психологии развития, конструктивной и педагогической психологии

Конфликт в рамках педагогической психологии и психологии развития традиционно понимается как деструктивное для осуществления

237

педагогических воздействий явление, подлежащее профилактике или специальному устраняющему регулированию.

В современных новых подходах - это форма актуализации и удержания противоречия, необходимый психологический механизм любого деятельностного изменения, в том числе и развития. Это - специфическое средство, используемое при создании условий для саморазвития человека в ситуации включения в интеллектуальные системы и образовательные институты (детский сад, школа, вуз, системы повышения квалификации (переквалификации)). Конфликт рассматривается как атрибут обучения (становление культурных форм деятельности, мышления, общения) и как необходимая процессуальная форма удержания противоречия в русле его продуктивного разрешения.

Рекомендуемая литература

- Асмолов Л.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.: МГУ, 1986.
- Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991-1997.-Вып. 1-6.
- Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. - М.: Педагогика, 1991.
- Выготский Л.С.* Собр. соч. Т. 3.- М.: Педагогика, 1983.
- Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 1966. - № 6.
- Григорьева Т.Г.* Основы конструктивного общения. Практикум. - М.: Совершенство, 1997.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972.
- Детский сад в Японии. - М.: Прогресс, 1978.
- Дольто Ф.* На стороне ребенка. - М.: Аграф, 1997.
- Дольто Ф.* На стороне подростка. - М.: Аграф, 1997.
- Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей. - М.: Педагогика, 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.

238

- Драгунова Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - № 2.
- Журавлев В.И.* Основы педагогической конфликтологии. - М.: Рос. пед. агенство. 1995.
- Замалетдинова Г.С.* Конфликтная устойчивость подростков. - Фрунзе, 1988.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой... // Всесоюзный гуманитарный фонд им. А.С. Пушкина. - М.: ТПО "Ахилл", Центр психологии и психотерапии, 1991.
- Иванова Е.Н.* Эффективное общение и конфликты. - СПб.-Рига: Эксперимент, 1997.
- Кле М.* Психология подростка. Психосексуальное развитие. - М.: Педагогика, 1991.
- Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения

// МОПИ им. Крупской. - М., 1986.

Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщений на XI научно-практич. конф. по конструктивной психологии. - Красноярск, 1990.

Конфликты: сущность и преодоление: Метод, рекомендации в помощь студентам пединститутов, университетов, учителям. - М.: МГИУУ, 1990.

Лукашенко О.Н., Щуркова Н.Е. Конфликтологический этюд для учителя. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998.

Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге "Очерки интегрального исследования индивидуальности". - М.: Педагогика, 1986.

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

Пашукова Т.И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия. - М., 1984.

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

Первышева Е.В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков. - М.: МГУ, 1989.

239

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1964.

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

Привалихина Т.И. Особенности преодоления учебно-предметных затруднений младшими школьниками как критерий возрастной динамики // Педагогика развития: Возрастная динамика и ступени образования. Материалы 4-й научно-практической конференции. - Красноярск, 1997.

Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991.

Рыбакова М.М. Особенности педагогических конфликтов // Хрестоматия по социальной психологии. - М.: Междунар. пед. академия, 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.: Наука, 2000.

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

Усманова Э.З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в

- конфликтной ситуации // Вопросы психологии. - 1986. - № 4.
- Уолтере Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Апрель-Пресс, 2000.
- Фрустрация, конфликт, защита (Из книги Crutchfield R., Livson N. Elements of Psychology. NY. 1974) // Вопросы психологии. - 1991. - № 6.
- Хасан Б.И., Бреслав Г.М.* Пол и образование. Конфликты половозрастной идентификации. - Красноярск: КГУ, 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.

240

- 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: Пеленг, 1993.
- Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. - М.: Интерпракс, 1995.
- Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. - Москва-Рига, 1999.
- Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. - М.: Педагогика, 1984.

7. Конфликтологические работы

В собственно конфликтологических работах конфликт понимается как специфическая сторона взаимодействия, обнаруживающая и актуализирующая человеческие противоречия. Рассматриваются способы и формы разрешения конфликтов, динамика протекания, содержание конфликта, его фазы и стадии, участники, их мотивация и субъективные интерпретации конфликта, функции и генезис конфликта. В основном это работы, претендующие на обособление конфликтологии как относительно самостоятельной области знания и практики.

В теоретическом аспекте данное направление представляет собой попытки определения понятия и феноменологии конфликта, как правило, достаточно условно, безотносительно предметного содержания представленного в конфликте противоречия. Практические и прикладные разработки посвящены процессам урегулирования, конструирования и разрешения конфликтов.

В этот раздел также включены работы, посвященные конфликтной проблематике, которые трудно с достаточной определенностью отнести к какому-либо из предыдущих разделов.

Рекомендуемая литература

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.

241

Анцупов Л.Я., Шпилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. - М.: ЮНИТИ, 1999.

Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! - Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1989.

Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск: КГУ, 1991-1997. - Вып. 1-6.

Василюк Ф.Е. Психологический анализ преодоления критических ситуаций. - М.: 1981.

Визгина А.В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности. - М.: МГУ, 1985.

Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Педагогика, 1987.

Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. - М.: Педагогика, 1983.

Вишнякова Н.Ф. Конфликт - это творчество? Тренинговый практикум по конфликтологии. - Минск, 1996.

Гегель Г. Эстетика. Т. 1. - М., 1968.

Гостев А.А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов. - М.: РАН, Ин-т психологии, 1993.

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

Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2000.

Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. - М.: 1993.

Дмитриев А.В. Конфликтология. - М.: Гардарики, 2000.

Доценко Е.Л. Психология манипуляции. Феномены, механизмы и защита. - М.: Изд-во МГУ, 1996.

Ершов П.М. Искусство толкования. Ч. 1. Режиссура как практическая психология. - Дубна: Феникс, 1997.

Зайцев А.К. Социальный конфликт. - М.: Academia, 2000.

Зеркин Д.П. Основы конфликтологии. Курс лекций. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Изб. произв. Т. 1. - М.: Юристь, 1996.

Кичанова И. Конфликт: за или против. - М.: Молодая гвардия, 1978.

Конфликтология. Учебник / Под ред. А.С. Кармина. - СПб., 1999.

Конфликты в современной России. Проблемы анализа и регулирования. - М.: Эдиториал УРСС, 1999.

242

Корнелиус Х., Фейр Ш. Знакомство с понятием конфликт // Хрестоматия по социальной психологии. - М: Междунар. пед. академия, 1994.

Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. - Новосибирск: Наука, 1990.

Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности. - Саратов, 1979.

Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск: Университетское, 1988.

Латынов В.В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон (обзор зарубежных материалов) // Иностранная психология. РАН ИП. Т. 1. - М., 1993. - № 2.

Левин К. Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. - М.: МГУ, 1982.

Леонов Н.И. Основы конфликтологии. - Ижевск, Удмуртский университет, 2001.

Левевер В.А. Конфликтующие структуры. - М.: Советское радио, 1974.

Ликсон Ч. Конфликт. Семь шагов к миру. - СПб.: Питер, 1997.

Лурия А.Р. Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии. Т. VI. - М., 1930.

Мерлин В.С. Психологические конфликты: Приложение к книге "Очерки интегрального исследования индивидуальности". - М.: Педагогика, 1986.

Минделл А. Лидер как мастер единоборства (введение в психологию демократии). - М., 1993.

Михеева И.Н. Амбивалентность личности. - М.: Наука, 1991.

Нергеш Янош. Поле битвы - стол переговоров. - М.: Междунар. отношения, 1989.

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

Основы конфликтологии. Учебное пособие / Под ред. В.Н. Кудрявцева. - М.: Юристъ, 1997.

Павлова К.Г. Психология спора. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988.

Панкратов В.Н. Уловки в спорах и их нейтрализация. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996.

243

Поварнин С.И. Спор. О теории и практике спора. - Псков, 1994.

Полозова Т.А. Межличностный конфликт в группе (теоретические

- принципы и опыт экспериментального исследования). - М., 1980.
- Прикладная конфликтология: Хрестоматия. - Минск: Харвест, 1999.
- Растов Ю.Е.* Конфликтологический аспект социальной работы: Метод, пособие. - Барнаул: АГУ, 1991.
- Рикер П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. - М.: Медиум, 1995.
- Фанч Ф.* Преобразующие диалоги. Пути преобразования. Общие модули процессинга. - Киев: Ника-Центр, 1997.
- Философы, социологи, психологи о конфликте. Ч. I. - Красноярск: КГУ, 1991.
- Флоренская Т.Л.* Диалог в практической психологии. - М.: ИП АН СССР, 1991.
- Фрустрация, конфликт, защита. (Из книги Cruchfield R., Livson N. Elements of psychology. NY. 1974) // Вопросы психологии. -1991. - № 6.
- Хасан Б.И.* Психотехника конфликта: Учебное пособие. - Красноярск: КГУ, 1995.
- Хасан Б.И.* Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Фонд ментального здоровья. - Красноярск, 1996.
- Хасан Б.И.* Ретроспектива и проекты исследований в Красноярской группе конфликтологов // Журнал практического психолога. - 1999. - Вып. 2.
- Хекхаузен Х.* Модели конфликта // Мотивация и деятельность. - М.: Педагогика, 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: Амалфея, 1996.
- Balyszewski H.* Teoretycshe problemy spzzenosci i konfliktow poleczych. - Warszawa, 1982.
- Bernard J.* The sociological study of conflict in: The Nature of conflict (International sociological assosiation). - Paris, UNESCO, 1957.

- Cislting J.* Institutionalized conflict resolution: A Theoretical para-digm // Jornal of peace Research, 1965. - № 2, № 4.
- Conflict and Human interaction. - USA, 1979.
- Coser L.* The Function of social conflict. - Clencoe (111), 1956.
- Deutsch M.* The resolution of conflict: Constructive and Destructive processes. - New Heaven and London: Vale Univ. Press, 1973.
- Filley A.* Resolution of conflict: Ethics good loser// Conflict and Human interaction. - USA: Congeal/Hunt publishing company, 1976.
- Khasan B.* An experience of applied conflictology. AMSE Transaction "Scientific Siberian", Series B. Vol. 1 // Constructive psychology. - France, Tassin: AMSE PRESS, 1992.

Krisberg L. Social Conflict. - Prentice Hall, 2-nd, 1982.

Merton R.K. Sociological Ambivalence and Over Essays. - London: The Free Press, 1976.

Obershell A. Social Conflict and Social Movement. - New York: Prentice Hall, 1973.

Rapoport A. Conflict in Make Made environment. - Baltimore, 1974.

Schellenberg J. The science of conflict. - New York: Oxford Univ. Press, 1982.

Приложение 2

Программа курса "Конструктивная психология конфликта"

Пояснительная записка

Курс может преподаваться и изучаться в полном объеме в дополнение к основным курсам социальной психологии и психологии развития, а также в сокращенном варианте в рамках курсов по прикладной психологии или психотехнике. Он адресован студентам психологических специальностей, а также студентам, изучающим социальную работу и менеджмент.

В зависимости от состава слушателей, их интересов, опыта и специализации преподавателей могут быть внесены существенные коррективы прежде всего в материалы, касающиеся предметного содержания конфликтов и сфер, в которых конфликты изучаются и конструируются.

Здесь представлен один из возможных вариантов преподавания и изучения курса, рассчитанный на группу студентов психологической специальности с ориентацией на образовательный менеджмент в условиях различных институциональных форм как государственных, так и негосударственных, для детей и взрослых.

Философия курса: обмен обязательствами.

Мы не считаем, что абсолютно все конфликты или споры, и даже основные краеугольные проблемы, их порождающие, могут быть предметом переговоров или посреднической деятельности. Слишком часто и слишком сильно может меняться контекст противоречий. Противоречие невозможно упростить, используя для его разрешения упрощенные или устаревшие методы и теории. Сложность современных противоречий и конфликтов требует особого внимания и тщательности при анализе, работе с материалом и предметом разногласий и оценке его значения и ресурсов сторон.

Вместе с тем, мы уверены, что конструктивный подход к конфликтной проблематике - это новые шансы и возможности для развития людей и

только на понимание того, что происходит и случается, но и на специальное создание конфликтной действительности для овладения противоречиями, для их разрешения с пользой для человека и общества.

Учебные цели курса

Общие. Мы рассчитываем на то, что при соблюдении условий активной, ответственной, самостоятельной работы по завершении курса все участники приобретут теоретические и практические навыки работы с конфликтами, их конструирования и разрешения в процессе организации и проведения переговоров, а также стратегических и тактических приемов поведения в разнообразных конфликтных ситуациях.

Конкретные. Участники смогут:

- четко видеть различия между "интересами" сторон и "проблемами", в которых они воплощены;
- достаточно точно диагностировать внутренние и внешние сложности разрешения конфликтов, что необходимо для оценки конфликта и подготовки к формированию стратегии его разрешения;
- определять и использовать различные формы силы и власти;
- компетентно вырабатывать позиции на переговорах после получения представления о целях и функциях исходной позиции, последующих позиций, позиций отступления, предельного отступления и альтернатив;
- использовать подходящие приемы коммуникации; активное слушание; адекватные формулировки, правильную постановку правильных вопросов, зеркальное отражение и паузы, которые облегчают процесс разрешения конфликта;
- эффективно использовать несколько систем ведения переговоров, таких как расчленение проблемы, выработка соглашений в принципе, распределительные и интегративные переговоры, проверка на реалистичность, уступки и разработка *quid pro quo*;
- повысить восприимчивость к своим предложениям посредством понимания причин сопротивления и определения путей его снижения;
- "вырабатывать творческие и жизнеспособные варианты решений;
- достигать завершения всех этапов и правильно формулировать соглашение;
- понимать этические нормы ведения переговоров, необходимые для справедливого и эффективного управления и разрешения как видимых, так и невидимых противоречий;

- приобрести знания и уверенность, необходимые для использования услуг посредника, если они необходимы для предотвращения и/или выхода из тупиковой ситуации в процессе переговоров.

Основные формы занятий

Интерактивные лекции, тренинговые упражнения, игровые процедуры, тесты, консультации во время занятий и между ними, изучение и анализ случаев.

Ожидания от участников

Состав участников должен быть постоянным в течение всего курса. Участие в занятиях должно быть обязательно добровольным и достаточно мотивированным. Желательно, чтобы участники занимали активные позиции во время занятий. Выполнение самостоятельной работы (изучение источников и подготовка письменных материалов) обязательное требование к каждому участнику занятий.

Тематическая программа

Тема 1. Представления о конфликте и его месте в системе человеческих отношений.

Определение конфликтной компетентности. Современное состояние исследований проблемы конфликта. Конфликт в контексте традиционных психологических теорий. Конфликт в конструктивной психологии.

Тема 2. Понятие и феномен конфликта.

Структурное описание конфликта. Функциональное описание конфликта. Процессуальное описание конфликта. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика. Участники конфликта. Конфликтные переживания. Стратегии и тактики в конфликте.

Тема 3. Конфликтные конструкции в практике.

Разрешимые и неразрешимые конфликты. Игра как конфликтная конструкция. Специфика конфликтов в образовательных процессах. Учебная ситуация как конфликт. Половозрастная специфика конфликта.

Тема 4. Переговоры как способ переконструирования конфликта.

Введение в переговоры. Стереотипы конфронтации. Технологии переговорных процессов. Анализ переговоров. Посредничество в переговорах.

Учебный план к курсу "Конструктивная психология конфликта"

№ п/п	Тема занятия	Форма проведения	Время аудиторное, ч.	Время на самостоятельную работу, ч.
1	Определение ожиданий участников, установление норм работы (выявление противоречий и первая конвенция)	Практическое занятие	2	
2	Теоретическое введение: "Современное состояние исследований проблемы конфликта" и формулирование заданий на самостоятельную работу с учебным пособием, текстами и собственными эссе	Интерактивная лекция	2	4
3	Обсуждение основных традиций и их роли в современных подходах к конфликту	Семинар-конференция с сообщениями групп и дискуссией	3	6
4	Конфликт в конструктивной психологии	Интерактивная лекция	2	4
5	Проектирование (разработка кейса) учебного конфликта и его реализация	Практическое занятие	3	2
6	Аналитическая работа с материалом учебного конфликта и анализ конфликтов, описанных в кейсах участников	Практическое занятие	3	2

7	Основные единицы анализа конфликта	Лекция	2	6
8	Описание реального конфликта по выбору участников, анализ и разработка подходов к конструктивному разрешению	Самостоятельная письменная работа в малых группах	2	2
9	Подготовка и реализация сценария учебного конфликта 2 (переговоры)	Практическое занятие	3	
10	Анализ переговорного процесса	Практическое занятие с консультацией	2	2

249

№ п/п	Тема занятия	Форма проведения	Время аудиторное, ч.	Время на самостоятельную работу, ч.
11	Подготовка и реализация сценария учебного конфликта 3 (переговоры с посредником)	Практическое занятие с консультацией	3	
12	Анализ переговорного процесса и способов организации посредничества	Практическое занятие с консультацией	3	2
13	Подведение итогов	Семинар-конференция	2	

250

246 :: 247 :: 248 :: 249 :: 250 :: Содержание