

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «КОНФЛИКТ-МЕНЕДЖМЕНТ» КАК ПРАКТИКА ПЕРЕГОВОРОВ

Б.И. Хасан, Л.А. Новопашина

В этой статье мы продолжаем обсуждать вопросы, ставшие для нас центральными. К ним мы относим характеристики участников и их ресурсы, за счет которых они приобретают или игнорируют ранее непонятный и не обеспеченный статус подлинных субъектов. По-прежнему вопрос новых отношений, условий и возможности их оформления, становления в институциональных условиях находится в фокусе нашего внимания.

Также, обращаясь к сложной задаче по преодолению патерналистских отношений в университетском образовании, мы продолжаем размышлять об эффектах и результатах образования.

Ключевые слова: конфликтная реальность, патерналистские отношения, субъектная позиция.

Развитие конфликтной компетентности и заявка на компетентностный подход требуют не только специально-организованных условий их становления, но и особого типа взаимодействий основных участников образовательного процесса.

В своей работе мы продолжаем размышлять об эффектах и результатах образования [7] и обращаемся к сложной задаче по преодолению патерналистских отношений в университетском образовании.

Мы придерживаемся точки зрения о том, что патернализм – это особый стиль административной деятельности представителей государственной «власти», аналогичный «отношениям отца со своими детьми», а также стереотип восприятия государственно-властных институтов как структур, отвечающих за все в государстве [1].

Сами по себе традиционные патерналистские отношения предполагают всегда две стороны, и поэтому сюжет преодоления стереотипа в равной мере касается и студентов, и преподавателей. И если студенческий стереотип предположительно может преодолеваться систематическим обращением к тому обстоятельству, что выбранная ими программа именно ими выбрана и ее реализация вроде бы должна обеспечивать их личную капитализацию в перспективе, то с преодолением преподавательского стереотипа, на наш взгляд, дело обстоит существенно сложнее.

Обустроивая нашу магистерскую программу как практику переговоров, мы тем самым объективируем конфликтную реальность, в которой при помощи специальных процедур и действий актуализируем интересы,

намерения и возможности для подлинного образовательного договора всех сторон этих отношений.

Особое устройство магистерской образовательной программы «Конфликт-менеджмент» выступает для нас и исследовательским кейсом.

Важнейшим обстоятельством в нашей экспериментальной работе выступает то, что специально организованный формат переговоров, которые на начальном этапе выступают как очевидная инициатива преподавателей программы (авторов) и вроде бы не предусматривают ситуации выбора, по ходу ее разворачивания и реализации в квазиигровом формате, как бы затягивает участников и становится подлинной площадкой (условием) для самоопределения по отношению к образовательной программе и ее актуальным и профессиональным следствиям, т.е. действительному размышлению сторон-участников и его оформлению в коммуникации об эффектах (планируемых и возможных результатах) буквально «здесь-и-теперь» и профессиональных перспективах.

Таким образом, позиции участников не столько предъявляются в переговорном процессе, сколько СТАНОВЯТСЯ и проблематизируются. Если иметь в виду, что такого рода позиционирование представляет собой одну из обязательных компетенций в конфликт-менеджменте, то сам, таким образом организованный переговорный процесс выступает как практика с первых шагов программы.

Практика человеческого, на наш взгляд, возможна именно в переговорных форматах. При этом переговоры мы рассматриваем и как желательную способность, имеющую свою генетическую картину, и как известный культурный институт, в силу чего важными «точками» оформления конфликта являются подлинный интерес и договор.

Сегодня в образовании мы имеем классический договор присоединения. «Договором присоединения признается договор, условия которого определены одной из сторон в формулярах или иных стандартных формах и могли быть приняты другой стороной не иначе как путем присоединения к предложенному договору в целом» [ГК РФ, ст. 428].

В так называемом договоре, уже в отчужденном и достаточно формализованном виде, вроде как содержатся возможности обеспечения интересов сторон, реализующих образовательные отношения. Однако если следовать не столько правовой рамке обсуждения, сколько психолого-педагогической, то субъект договора становится-оформляется как раз в переговорном процессе, поскольку именно в таком процессе интересы участников (сторон) требуют достаточно ясного предъявления для подлинного, а не демонстративного обеспечения. В «образовательном договоре присоединения» обеспечение этих интересов не актуализируется в реальной практике при условии соблюдения установленных стандартов.

Договор присоединения в образовании говорит, что в отношениях состоят как бы три (или две?) стороны. Это те, кто учатся, – студенты, и те, кто

учит, – профессора. Третьей стороной является тот, кто назначает чему и кого учить, – учредитель (здесь нам кажется, что все не совсем так просто).

Кстати, если студенты, и в целом учащиеся, выступают довольно популярным объектом в исследовательских практиках образования, то вузовские преподаватели в этом отношении явно обделены вниманием исследователей.

Можно ли считать эти позиции субъектами договорных отношений?

Переговорный процесс в его классическом культурном воплощении предполагает относительное ресурсно-позиционное равенство сторон. Вместе с тем совершенно очевидно, что в содержательном отношении равенство обучающего и обучаемого выглядит утопично. Это обстоятельство провоцирует имитационный формат переговорных «практик», как бы ролевую игру вместо подлинных переговорных отношений.

В связи с этим оформление переговорной позиции для преподавательской стороны с точки зрения персонифицированных интересов и их ассертивной реализации является особым предметом исследования.

Какие участники и за счет чего приобретают или игнорируют ранее непонятный и не обеспеченный статус подлинных субъектов и в каких новых отношениях и институциональных условиях – контекстах? – эти вопросы для нас являются центральными.

В нашем (авторском) случае интерес преподавательской стороны тесно связан с тематическим содержанием магистерской программы и очевидно обращен к студентам не столько как к слушателям образовательной программы, сколько как к участникам стратегического социального проекта продвижения новой культуры конфликтной компетентности.

Таким образом (переговоры как содержание и форма реализации), построенная программа очевидно вступает в противоречие и выступает конфликтогеном в отношении стандартно организованного учебного процесса в той мере, в которой переговоры, начавшиеся как квазиигровой процесс, в действительности начинают выступать как продуцирующие соответствующие соглашения. Эти соглашения и должны выполнять роль регулятора образовательного процесса. Следовательно, в программе должно быть предусмотрено специальное «место» и обеспечена функция координации отношений с административными университетскими структурами. Иными словами, важно обеспечить относительно автономный статус программы с переговорами уже не внутри программы и в ее политическом организационном контексте.

Результаты анализа кейса показали, что за двухлетний цикл работ патерналистские отношения преодолеваются лишь у 1,5 % студентов. При этом признаки выхода в субъектную позицию и партнерские отношения появляются у 2/3 студентов. За пределами образовательной программы необходимость и применение переговорных компетентностей обнаруживается у большей части выпускников программы.

Включенность студентов в образование требует специальной организации деятельности [3], [4].

Все эти соображения приводят нас к идее и ее проектному воплощению в организации специального пространства и рабочего процесса, которые были специально предназначены для обеспечения оформления образовательных интересов и профессионального самоопределения.

Само разделение образовательных интересов и профессионального самоопределения обусловлено структурными характеристиками темпоральной логики, согласно которым, представления о ближних и дальних перспективах собственной жизни связаны не причинно-следственно, а событийно-топологически [2]. Иными словами, образовательное пространство – это та часть жизни, которая разворачивается «здесь-и-теперь», а профессиональная предстоит «там-и-тогда». И если образовательная действительность не имеет своих личностно-значимых опор – интересов, то она начинает рассматриваться как своеобразный аванс-оплата для обеспечения будущего интереса. Такое своеобразное жертвование актуальными интересами ради будущего. И тогда либо эти два хронотопа иерархически и последовательно сопряжены, т.е. первое (образовательное) является условием, обеспечивающим более значимое второе (профессиональное), либо они представляют собой противоречащие сущности и образуют конфликтную ситуацию, которая в отсутствии специального управления в перспективе превратится в стихийный и, как правило, деструктивный конфликт [6].

Литература

1. Гавра Д.П. Общественное мнение и власть: режимы и механизмы взаимодействия // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. том I, выпуск 4. – С. 11-13.
2. Кандрашина Е. Ю., Литвинцева Л. В., Поспелов Д. А. Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах. – М.: Наука, 1989. – 328 с.
3. Новопашина Л.А. К вопросу об условиях развития личности современного студента // В сборнике: Практики развития: замыслы, технологии, контексты: материалы 25-й науч.-практ.конф. – Красноярск, 2018. – С.69-71.
4. Хасан Б. И. Почему игра? // Человек.RU, 2018. № 13. С. 116-127.
5. Хасан Б. И. Готовы ли мы к новым отношениям? // В сборнике: Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления материалы XXII научно-практической конференции. 2016. – С. 5-6.
6. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: издательство Юрайт, 2018. – 204 с.

7. Хасан Б. И., Новопашина Л.А. Практика продуктивного конфликта в репертуаре образования. Человек. RU, 2017. Новосибирск.

8. Следы школы / Новопашина Л.А., Фруммин И.Д., Хасан Б.И. // В сборнике: Практики развития: современные вызовы. Материалы 20-й научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Хасан Б.И., Новопашина Л.А. – 2014. – С. 58-61.