



***БЮЛЛЕТЕНЬ
КЛУБА
КОНФЛИКТОЛОГОВ***

Выпуск №10

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ЧИТАТЕЛЮ	3
<u>1. На первое: Мысли магистранта</u>	
ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО (Максимова Екатерина)	4
НАСМОТРЕННОСТЬ В КОНФЛИКТОЛОГИИ (Пастухова Евгения)	6
ЖИЗНЬ КОНФЛИКТА В ТВОРЧЕСТВЕ (Шалашова Анна)	8
СКАЗКА «КОЛОБОК» - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОДЫ (Суханова Татьяна)	11
ЭСКАЛАЦИЯ И ДЕЭСКАЛАЦИЯ В СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ (Козлова Светлана)	15
ЧТО ТАКОЕ ЭМОЦИИ И КАК С НИМИ СОВЛАДАТЬ В ПЕРЕГОВОРАХ? (Сафьянова Анастасия)	19
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОЛОДЁЖИ: СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНА «МОЛОДОСТЬ», ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ (Келлер Евгения)	28
ИНТЕРВЬЮ С ТРЕНЕРОМ АМП (Максимова Екатерина)	34
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ (Бушина Людмила)	45
<u>2. На второе: Открытия аспиранта</u>	
О ПОЗИЦИИ (Кувшинова Ирина)	48
ПЕРЕГОВОРНЫЕ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ (Варфоломеева Юлия, Конгаров Артур, Конгарова Дарья)	54
ИГРОВАЯ КОНФЛИКТНАЯ КОНСТРУКЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ (Дробышев Иван).....	65
<u>3. На десерт: Слово Учителя</u>	
КОНФЛИКТ ПОКОЛЕНИЙ: ВЧЕРА, СЕЙЧАС И ВСЕГДА! (Хасан Б.И.).....	70

ЧИТАТЕЛЮ

Выпуск этого Бюллетеня - результат идеи воссоздать клуб Конфликтологов, реализация которой несколько затянулась...

Мы – теперь уже выпускники программы «Конфликт-менеджмент», готовы представить вам небольшие наработки – тексты в разных жанрах, на разные темы, объединенные ИНТЕРЕСОМ К КОНФЛИКТУ.

«Это клубный сборник! То есть, это, прежде всего, свободные мысли, свободное общение, отсутствие напряжения и искусственных манер.

«Клубность» означает, что каждый автор выбрал удобный именно для него жанр со-общения, заявляя соответствующие претензии. Это и научный текст, отражающий (по мнению автора, конечно) ход и результаты исследования; и «мысли вслух» - полет, переходящий в ...; и воспоминания по типу: «а вот у меня был случай...» и т.п.

Поэтому здесь представлены очень разные жанры: эссе, статья и т.д. Важно, что текст рождался с искренними намерениями и желанием поделиться своими мыслями, рассуждениями, фантазиями, выводами. И если здесь есть за что зацепиться и от чего оттолкнуться Вашей мысли – пишите на адрес-ссылку указанный внизу каждого текста.»

Мы благодарим коллег, которые участвуют в этом выпуске вместе с нами, нам очень дорога ваша поддержка!

Будем рады, если какие-то строки найдут у вас отклик. И давайте продолжать ВМЕСТЕ!

ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО



Привет, Дорогой друг!

Возможно, ты думаешь, что мы не знакомы. Возможно, кто-то рассказывал тебе обо мне страшные сказки, называл монстром и советовал избегать. Или, наоборот, говорил о моей привлекательности. Это не важно! Сегодня мне хочется рассказать о себе от первого лица!

Я существовал задолго до твоего появления на свет, но об этом в другой раз - про меня, как сущность отдельную от человека. Меня зовут Конфликт. Мое имя происходит от латинского *conflictus* — столкновение {*conflict* — англ., *konflikt* — нем., *conflit* — франц.}. Родители назвали меня в честь противостояния друг другу и в то же время взаимного притяжения. Не могу упомянуть, что у меня есть близкие родственники - Стресс, Фрустрация и Кризис. Мы - целое племя критических жизненных ситуаций.

Я родился вместе с тобой. Я есть внутри и вокруг тебя.

Где? - спросишь ты.

У меня нет определенного места обитания, и, я ни в коем случае, не претендую на право владения твоим сердцем, сознанием или почкой. Я тот ещё путешественник, но отмечу, больше всего мне нравится быть частью тебя, вернее - сталкивающимися частями. Разумеется, не меньшее удовольствие я получаю от того, когда могу быть связующей нитью тебя с каким-то другим человеком (с твоим другом, коллегой или случайным прохожим) или кирпичной стеной, воздвигнутой между вами. Иногда «другой» даже не подозревает о существовании такой связи. В то время, когда ты жаждешь ее разорвать.

Если ты замечаешь меня, когда охвачен переживаниями и негативными эмоциями, в накале страстей или, когда земля уходит из-под ног, это не означает, что я появился именно в это мгновение, стоило лишь обратить внимание ... (да, я люблю внимание). Только вооруженным инструментами глазом появляется способность видеть меня перманентно.

Тебе станут понятны мои механизмы и их влияние, когда ты узнаешь меня на столько, на сколько знаешь свой внутренний голос. На столько, на сколько позволишь/пожелаешь ты сам.

Когда ты находишь, видишь меня, от одного только пойманного взгляда может стать легче/лучше.

Это твой шанс! Шанс опереться на картинку, отделив себя от меня. Определить место, увидеть мое предназначение, мою функцию. Нарисовать для себя новый маршрут, выход из лабиринта противоречий. Познакомиться с теми или тем, что я держу за вторую руку. Зависит от того, что будет для тебя важным в данных ситуациях.

Если ты читаешь эти строки, я могу предположить, что ты намерен узнать обо мне больше.

Я очень рад.

Желаю интересных открытий и трудностей.

Используй меня как источник развития.

Конфликт. 21.09.2019

НАСМОТРЕННОСТЬ В КОНФЛИКТОЛОГИИ

Насмотренность – популярный на сегодняшний день термин, который особенно применяется в контексте моды, стиля, дизайна, фотографии. Существует так же насмотренность в устной и письменной речи. Имеет ли место данное понятие в конфликтологии? Попробуем в этом разобраться.

Для начала рассмотрим термин «насмотренность». Поисковая система выдаёт ссылки, где это понятие раскрывается в области стиля и дизайна, создания контента в социальных сетях.

«Насмотренность — это ваш визуальный опыт, благодаря которому в вашей голове формируется большая «библиотека» идеальных образцов, с которыми вы можете сравнивать все другие картинки, которые попадают вам на глаза и решать: качественные они или нет.».

«Насмотренность — это один из способов обретения собственного стиля. Как в одежде, так и в творчестве.».

Если насмотренность имеет место в конфликтологии, то каким образом её можно сформировать?

По данным источников, насмотренность предполагает работу с визуальными образами. Конфликт – явление не осязаемое, его сложно представить в материальном мире и невозможно тактильно ощутить. Однако «увидеть» можно. Возникает вопрос: если не глазами, о чем мы можем увидеть конфликт? Здесь предполагается определённый внутренний взор, при котором мы даём оценку происходящей ситуации. Стало быть, когда возникает конфликтная ситуация и человек может распознать стадии и предмет конфликта, вполне возможно говорить о насмотренности.

Анализируя источники по теме насмотренности в контексте творческой деятельности (стиля, фотографии, дизайна), можно выделить следующие условия для её развития:

1. Наблюдение. Оно обязательно сопровождается целью. В нашем случае целью является обнаружение конфликтной ситуации. Можно наблюдать как в жизни, выделив особенный момент, так и в фильме, в художественной литературе. Главное – не втянуться в игру с головой. Лучше всего установить сроки наблюдения.

2. Решение кейсов, анализ собственных конфликтных ситуаций.

3. Изучение полезных источников по теме. Существует разные теории, многообразные взгляды авторов, которые рассматривали феномен конфликта. И каждая теория может предоставить недостающую деталь в создании полной картины.

4. Критичность к полученной информации. Узнавать новое, обращаться к опыту другого человека – безусловно, полезная вещь. Но важно просеивать через собственное видение и опыт, иметь собственный почерк. Каждый имеет собственный инструментарий, который подходит именно ему.

«Если вы чувствуете, что суетитесь без толку, позвольте себе стать исследователем. Возьмите паузу, переведите дыхание и просто понаблюдайте. Наш мозг устроен так, что он сам находит закономерности. Просто смотрите, и вы увидите нужные вам подсказки.»

Уметь распознать конфликт – основное качество для конфликтолога, которое стоит поставить на первое место. Чтобы уметь «видеть», важно стать исследователем. Именно так может сформироваться насмотренность.

ЖИЗНЬ КОНФЛИКТА В ТВОРЧЕСТВЕ

Конфликт, искусство, творчество в наше время занимает далеко не последнее место. Конфликт боятся, но его нельзя бояться, с ним нужно научиться работать.

С творчеством меня связывает очень многое. Танцы, пение в хоре, вышивание гобелена, лепка из теста, художественная школа. В школе я очень любила участвовать в спектаклях и их разрабатывать, тщательно продумывала образ своего героя. Я мечтала играть в театре, но в моем городе не было студии или театра где я бы могла осуществить свою мечту.

С детства я очень много читаю и люблю читать. В этом большая заслуга родителей, которые ещё до моего появления на свет включали мне музыку и сказки на пластинках или же папа читал мне книги. Помню порой, особенно в младших классах мне было скучно на уроках чтения, так как дети читали плохо и медленно, поэтому я читала дальше и могла за четверть раз 10 перечитать один и тот же учебник. Читая, я представляла, как бы я воплотила этого героя, каким его вижу я.

В студенческие годы я смогла осуществить свою мечту и пришла на пробы в театр. Тут и понадобились мои творческие кружки, пение, художественная школа, танцы и конечно любовь к чтению. Играя, я могу прожить на сцене жизнь другого человека, стать на время кем-то другим. Но случаются и трудности, с которыми порой тяжело бороться, но раньше я не знала, что это, просто были зажимы, стеснение. Каждый раз, я представляла, а как я выгляжу со стороны, наверное, глупо и все будут смеяться надо мной.

Позже я поняла, что смеются не на до мной лично, а над персонажем, ведь на сцене не ты сам, а тот другой кого ты играешь. Порой не получалось понять как же показать эту эмоцию? Чем различны эмоционально радость, ликование, счастье или страх и ужас? В этом нам помогает режиссер, она погружает нас в какую-нибудь ситуацию, чтобы ты это прочувствовал, чтобы запомнил это состояние. Так режиссёр строит отдельную конфликтную конструкцию лично для тебя, чтобы ты поймал это состояние.

Но что есть театр? Что есть актёр? Где именно начинается конфликт? Сколько конфликтов? Зачем они нужны?

Я постаралась ответить на эти интересующие меня вопросы.

В театре множество конфликтов, например, у зрителя, у режиссёра, между актёрами, у актёра лично и т. д.

Но сам спектакль, действие-это конфликтная конструкция, которую конструирует режиссер. У режиссёра есть своё виденье персонажа и спектакля в целом и этого он добивается от актёров.

В любой книге, фильме, спектакле есть конфликт. Этот конфликт, есть основа сюжета. Существуют разные типы конфликтов, на основе которых строятся сюжет.

Внутренний конфликт. Персонаж переживает внутренний конфликт, переживания.

Конфликт между персонажами. Каждый борется за свою цель, предмет.

Конфликт между персонажем и группой людей. В этом конфликте персонаж противостоит группе других персонажей.

Конфликтная ситуация. Происходит событие и персонажу необходимо менять привычный стиль жизни. Например, Робинзон Крузо, попал на необитаемый остров, это и есть конфликтная конструкция.

Подготовка актёра, очень сложный и «болезненный» процесс.

Берясь за роль, актёр сталкивается с внутренним конфликтом, кто-то решает его быстро и не заметно для окружающих, кто-то медленно. Если не решает конфликт, то роль не будет сыграна вообще или появляется пародия, ложь.

Многое в решении внутреннего конфликта зависит от режиссёра. С помощью отдельных конфликтных конструкций режиссёр помогает найти то состояние, ту эмоцию, которая необходима актёру.

Важным аспектом при постановке театрального действия, проводить рефлекссию, для понимания роли актёром.

Для актёра также важно спонтанное действие. Это необходимо, чтобы актёр мог импровизировать без заранее выученного текста. Бывают разные форс-мажорные ситуации с которыми сталкиваются актёры. В таких ситуациях помогает работа с импровизацией.

В театре, в котором я играю, нас учат действовать спонтанно, учат быстро искать выход из ситуации, иначе вся сценка может разбиться, разлететься. Помню такой случай, когда мы играли спектакль по Чехову «Свадьба» один из актёров забыл проверить свой реквизит. Под бюстом Лермонтова должна была стоять бутылка с «коньяком», акцент делался на то, что якобы выпить нечего. Персонаж идёт с такой интригой к бюсту, поднимает его и при этом не видит, что там пусто, так как его взор обращен к приятелю, увидев непонимание во взгляде он чувствует подвох и видит, что бутылки нет... На этом спектакль мог и закончиться, но актёр молниеносно нашёл выход из ситуации, что мол и здесь жена нашла.

О спонтанности много написал Джакомо Морено, он отвергает традиционный театр, говорит, что лучше быть спонтанным.

Очень важным на сцене является юмор, но его нужно правильно преподнести и главное актёру, нельзя самому «рассыпаться». А порой это очень тяжело, это моя большая проблема, нет, конечно, не как Михаил Чехов, который описывал свои приступы нескончаемого и безудержного смеха, но порой очень тяжело не засмеяться. Тут спасают различные приёмы и техники.

Георг Зиммель писал о том, что конфликт - является двигателем прогресса. Постоянное создание и разрушение культурных форм и является культурным процессом или эволюцией культуры.

«Как только жизнь возвысилась над чисто животным состоянием до духовности, а дух в свою очередь поднялся до состояния культуры, в ней обнаружился внутренний конфликт, нарастание и разрешение которого есть путь обновления всей культуры» [стр. 62 из книги «Избранные работы»].

Конфликт существует везде и без него не возможно развитие. Формирование личности, это тоже конфликт, её становление происходит при взаимодействии с индивидами.

СКАЗКА «КОЛОБОК» - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОДЫ

«В каждой детской сказке живет еще одна, которую
в полной мере может понять лишь взрослый»

Михаил Пришвин

Сказка «Колобок» является не только одной из самых распространенных, но и одной из самых загадочных сказок индоевропейского эпоса. В разных вариациях эта сказка встречается, по-видимому, у всех индоевропейских народов. Современные исследователи приводят 39 вариаций этой сказки. В качестве примера можно упомянуть: белорусскую сказку «Сбежавший пирог»; украинскую сказочку про коржика; норвежскую сказку о пироге; шведскую сказку «Маленькая Лиза»; английскую сказку «Джони-пончик»; шотландские сказки «Лиса и маленькая пышечка»; «Овсяная лепешечка»; ирландскую сказку «Завороженный пудинг»; литовскую сказку «Лисьи сночки»; узбекскую сказку «Лиса и волк». Кроме того, эта сказка известна чехам, полякам, моравам, туркменам и другим народам. Историю знаменитого Колобка рассматривал целый ряд ученых, включая академика Н.И.Толстого, который, в частности, отмечал особо колдовскую сущность этого героя, аргументируя происхождением «поскребыша», дробно-последовательным маршрутом, «защитной» песенкой.

Последнее, по этой версии, роднит его с музыкантом Орфеем из древнегреческой фольклорной традиции. Можно сказать и определеннее – Колобок – это русский Орфей. «Именно магическое пение околдовывает (цепенит) людей и зверей и позволяет Колобку спокойно уходить от них».

В. Демин рассматривает сюжетную линию этой сказки как закодированную информацию о соперничестве тотемов зайца, волка, медведя и лисицы-победительницы за право быть хранителем традиций культа Солнца-Коло, олицетворяемого Колобком, которого исследователь отождествляет дневному светилу

– как по имени, так и по обрядовым функциям (его съедают, как на Масленицу поедают блины, символизирующие Солнце).

Среди многообразия трактовки «Колобка» встречается даже версия аналога сказки в народном творчестве кипчаков. Она основана на том, что если рассматривать не славянскую, а тюркскую этимологию слова «колобок», то им окажется... навозный шарик, а мораль истории, в таком случае, выражается через участь Лисы: «Не хитри, как лиса, а то колобок кушать будешь». Автор этого подхода заявляет, что русская сказка, в отличие от кипчаковской, лишена морали. Вот яркий пример взгляда современного горожанина на народную традицию. – Для кипчаков это был не просто навозный шарик, а источник огня – им топили, чтобы греться.

А.Чалый полагает, что смысл сказки: «без поводыря ни шагу, а то погибнешь в пучине бессознательных страстей», а сама она опасна для детей, поскольку закладывает конфликтную модель взаимоотношений «если не съешь сам, то съедят тебя». Возможно, причиной такого широкого спектра идей и толкований явилась концовка сказки, которая всех буквально заворожила. Чего стоит название статьи Т. Цивьян «Роковой путь колобка». Некоторые исследователи настаивают, что конец сказки потерян, так как не может сказка завершаться столь трагично. Мне близка идея, что сказка, сохранившаяся на такой огромной территории, среди большого числа народов, не может нести отрицательный, разрушающий смысл. Однозначно, «Колобок» – положительная сказка. Нужно только понимать сказку не через призму современного мышления, а в контексте Традиции. Психология человека традиционного общества сильно отличается от психологии нашего современника. Как отмечал А.Ф. Лазурский, характер – это, прежде всего, инструмент адаптации к условиям внешней среды. В тоже время, необходимо сказать, что названные выше исследователи, совершили много удивительных открытий, которые наполняют историю «Колобка» интересными, порой неожиданными смыслами. Эрик Берн еще в середине XX века доказал, что посредством сказок родители программируют жизненный сценарий ребенка. Проанализировав большое количество жизненных историй своих пациентов, Берн наглядно продемонстрировал, как в жизни современных людей осуществляются сценарии «Красной шапочки», «Золушки» и другие.

Предположим, что сказка «Колобок» также является кодом, хранящим определенный вариант жизненного сценария.

Если пойти от образа главного героя, то представляется наиболее доказательным уподобление его миру: он, круглый, живой, солярный. Корень «коло» в переводе с древнерусского нес в себе смысл - круглый, - целый. Дед и баба в сказке выступают творцами, причем каждый – с выделенной функцией: мужское начало ставит задачу и объясняет, как ее решить («по коробу, по сусекам...»), т.е. выполняет роль идеолога, женское – реализует, воплощает творение, т.е. выполняет материальную функцию.

Сотворенный мир, материализовавшись, спускается – с окошка на лавку, на пол, за порог и по ступенькам, по тропинке... В русской традиции понятие тропы - это понятие пути. Соответственно, Колобок уходит из-под непосредственной власти своих творцов и выбирает свой путь, становясь самодостаточным.

Животные могут рассматриваться как испытания, выпадающие рожденному миру (в том числе, человеку – который также есть вселенная, микрокосм). Первая встреча героя с Зайцем – это встреча со страхами. Следующая встреча с Волком. Некоторые авторы ассоциируют волка с поиском - «волчок ищущий носок». Наши предки знали, что волки в поисках добычи способны преодолевать очень большие расстояния. Поиск — это в том числе и момент познания. Когда герой обретает знание, он обретает и силу, поэтому последующая встреча с Медведем – противостояния силе. И вот Колобок встречается со следующим препятствием - с Лисой. Образ лисы — это образ хитрости, обмана, самообмана. Ложь скрыта в языке, в абстрактном мышлении, которое неразрывно связано с языком. Мораль очевидна: пройти через медные трубы, нравственные испытания оказывается труднее всего, и это – самая большая угроза испытываемому герою или миру, большому или малому. Возможно, чтобы Колобок остался жив и продолжил свой путь, именно в этом месте, на этапе встречи с Лисой должна быть смоделирована ситуация, которая позволит герою осознать собственную гордыню как проблему. В некоторых текстах авторы упоминают возможные варианты дальнейшего развития сюжета, в котором Колобок преодолел препятствие в виде Лисы, покатился дальше и встретил Сову, которая символизирует мудрость и указывает ему на Солнце. Таким образом замыкается

символический круг сюжета — с Солнца всё начиналось, когда луч упал на лежавшего на подоконнике Колобка и к нему в итоге приводит путь героя.

Список источников:

- 1.Афанасьев А.Н. Колобок // Народные русские сказки. Полное собрание в одном томе. – М.: Альфа-книга, 2008. – 1087 с.
- 2.Лозовская Н.В. Персональный сайт: Психоллингвистика текста. Сказка и работа памяти. - <http://lozovska.narod.ru/index.html>
- 3.Мершавка В. «Колобок». Буквальная, архетипическая, натуральная, ритуальная и этимологическая интерпретации. - <http://www.jungland.ru/node/2919>
- 4.Мершавка В. «Колобок». Психоаналитическая Интерпретация. - <http://www.jungland.ru/node/2921>
- 5.Неклюдов С.Ю. К вопросу о фольклоре и обряде // Миф, символ, ритуал. Народы Сибири. [Сб. статей в честь Е.С. Новик.] М.: РГГУ. 2008, С. 11-22
- 6.Орлов В.Б. Причастие солнцем. - <http://history-ryazan.ru/node/5438?page=0%2C0>
- 7.Прозоров Л.Р. Русь языческая. М.: Яуза-Эксмо, 2009. – 544

ЭСКАЛАЦИЯ И ДЕЭСКАЛАЦИЯ В СЕМЕЙНЫХ КОНФЛИКТАХ

Конфликт – явление, встречающееся человеку практически ежедневно и повсеместно. Большая часть нашего общества относится к конфликту как к страшному зверю, убивающему положительную динамику любых отношений. Так откуда взялось это устойчивое мнение? Ответ прост – каждый конфликт несет в себе разрушительный потенциал и любой человек, имеющий хоть небольшой жизненный опыт, наверняка ощутил на себе его последствия. Но путь, который проделывает конфликт, прежде чем нанести вред его участникам, довольно длинный (не всегда во времени, но всегда поэтапно). И если мы попросим любого человека, пусть даже никогда не изучавшего и не анализировавшего конфликты, описать конфликтную ситуацию, в которой он когда-либо принимал участие, то он и сам, приложив небольшие усилия, увидит, что происходящие события можно разделить на несколько стадий, имеющих разные характеристики и динамику.

Но те, кто хоть немного углублялись в изучение этого вопроса, знают, что научное сообщество в этом вопросе принимает модель, предложенную Фридрихом Глазлом. Согласно модели австрийского ученого, любой конфликт (если не принимать меры по его разрешению) проходит девять ступеней эскалации (рис.1).

Эти ступени показывают прогрессирующее развитие конфликта во времени, обострение противоборства, при котором последующие разрушительные воздействия оппонентов друг на друга сильнее, чем предыдущие.

Традиционно считается, что в конфликте, где участники перешагнули третью ступень эскалации, восстановление «былых отношений» уже невозможно. Это убеждение, вероятно, сложилось опытным путем, то есть из практики конфликтологов, психотерапевтов, а также разного рода посредников в переговорном процессе, изучающих данный вопрос. Люди, «переступившие черту» и обратившиеся за помощью уже после, не могут воссоздать утерянное и простить нанесенные обиды, конфликт «поглощает» участников и тянет их вниз.

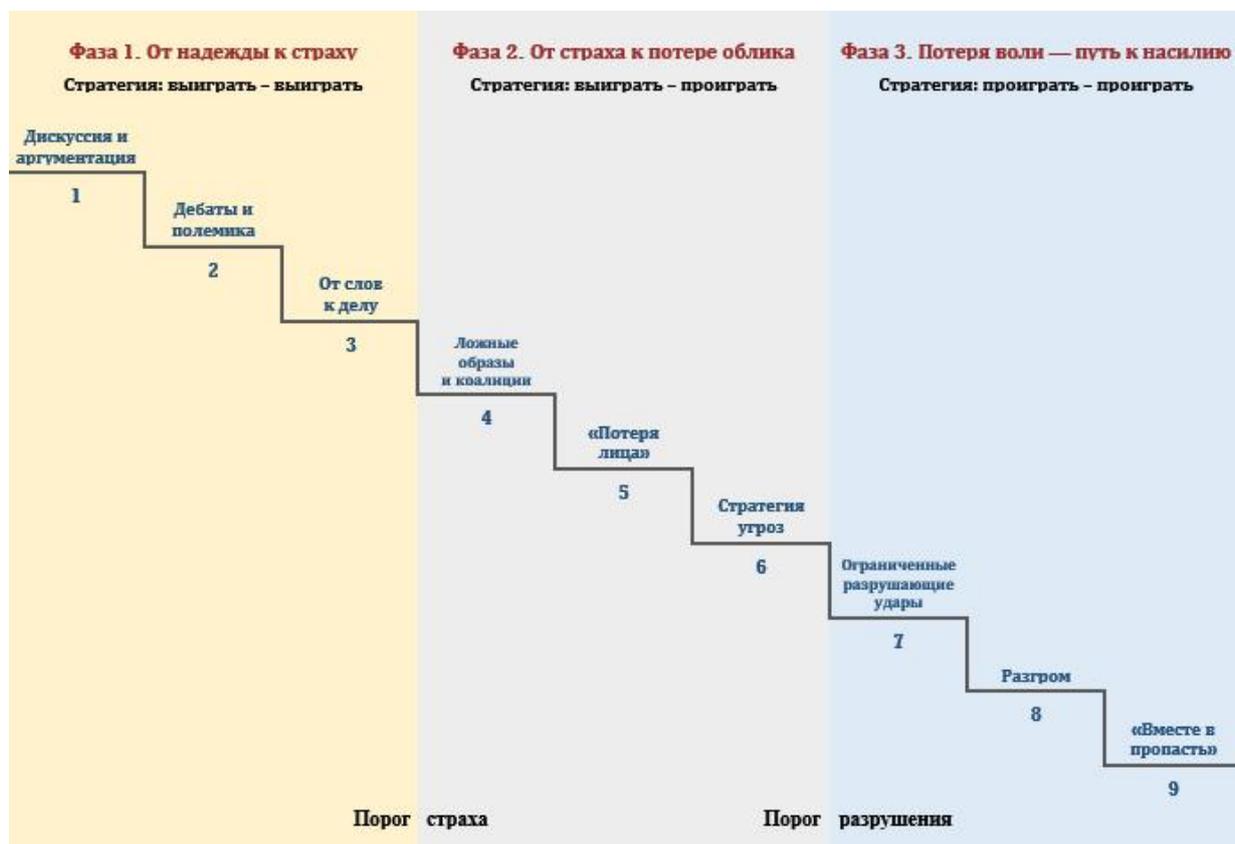


Рис. 1 – модель эскалации по Ф. Глазлу

Отдельную нишу в изучении этого вопроса занимают семейные конфликты. Семья – особенный и уникальный институт нашего общества, это люди, связанные разного рода родственными связями, будь то отношения между супругами, детско-родительские отношения или отношения между братьями и сестрами. В отличие от любых других, эти отношения характеризуются тем, что люди в семье взаимодействуют друг с другом в течении длительного времени, как правило насчитывающего большую часть человеческой жизни. Для семейных конфликтов характерна повышенная эмоциональность и быстрая смена этапов эскалации. Участники конфликта хорошо знают сильные и слабые стороны друг друга, а потому урон, наносимый «противнику» гораздо острее, чем в любых других конфликтах. Кроме того, семейные конфликты характеризуются стремительным расширением конфликтного поля – поддаваясь эскалации, участники втягивают в конфликт все больше других лиц (родители, дети, друзья, коллеги и тп), что способствует формированию группировок, которые укрепляют идею «выиграть» не смотря ни на

что и уменьшают возможность деэскалации конфликта и его конструктивного разрешения.

Все эти факторы указывают на то, что семейный конфликт, достигший четвертой ступени эскалации, уже не может быть конструктивно разрешен и ведет к разрыву отношений. Но действительно ли это так? Данное утверждение строится на убеждении, что, если человек увидит в близком человеке «врага», то уже не сможет воссоздать для него иной образ, не сможет простить нанесенные обиды и пережить свой «проигрыш». Да, опыт рассмотрения данного вопроса семейными психотерапевтами указывает нам именно на это. Но что, если мы обратимся к иному опыту – книгам и фильмам?

В «вымышленных ситуациях» найдется бесчисленное количество примеров, где деэскалация с полным восстановлением отношений возможна практически на любой ступени конфликта. Примером деэскалации конфликта в супружеских отношениях может служить фильм «Любовь и голуби» (1984) (конфликт между Надей и Василием), «Жизнь как она есть» (2010) (Эрик и Холли), сериал «Блудливая Калифорния» (2007-2014) (Карен и Хэнк). В детско-родительских отношениях - это роман Дж. Моейс «До встречи с тобой» (Кларк и ее мама), фильм «Судья» (2014) (Хэнк и его отец), фильм «1+1» (2011) (Дрисс и его мачеха), в отношениях между братьями - история о Гарри Поттере, написанная Дж. К. Роулинг (Альбус и Аберфорт Дамблдор). И отсюда возникает вопрос – а происходят ли подобные ситуации в реальной жизни и действительно ли люди могут забыть нанесенные им обиды и не возвращаться к пережитому конфликту (действительно разрешить его)? По-моему мнению, этот вопрос слабо изучен и остается «дырой» в вопросе деэскалации семейных конфликтов. Природа человеческих чувств, привязанность человека к семейным связям – это то, что заставляет нас вести себя в семейных конфликтах иначе, чем в прочих, а значит они могут совершенно иначе поддаваться эскалации и совершенно иначе разрешаться.

Исходя из вышесказанного, я считаю необходимым углубленное изучение процессов эскалации в семейных конфликтах. Я думаю, что если гипотеза о возможности полного восстановления семейных отношений на любой стадии конфликта подтвердится, это даст новый виток в семейной психотерапии по

восстановлению отношений, а, как следствие, возможно укрепит в обществе институт семьи и сделает счастливее отдельных индивидов.

ЧТО ТАКОЕ ЭМОЦИИ И КАК С НИМИ СОВЛАДАТЬ В ПЕРЕГОВОРАХ?

Интерес к проблеме переговорного процесса, как к способу конструктивного разрешения конфликта, в мире актуализировался со второй половины XX века, на сегодняшний день уже наработана достаточная теоретическая и практическая база.

Переговоры – это особая модель организации конфликтов и разногласий, которая предполагает «прямое» согласование интересов конфликтующих сторон через открытые обсуждения участниками своих разногласий. Переговоры - наиболее универсальная модель разрешения конфликта¹. Это способ общения, направленный на достижение согласия в ситуации, когда у обеих сторон есть общие интересы, но в то же время существуют и противоположные.

Если разбирать структуру конфликтного взаимодействия в переговорном процессе с точки зрения теории конструктивной психологии, то переговоры являются вторичным конфликтом, конфликтом организованным и управляемым. Возьмем, к примеру, эмоционально окрашенные и яростные споры по поводу распределения полномочий в коллективе – это первичный конфликт, на базе которого возможно специально организованное по правилам и определенным нормам взаимодействие, представляющее собой вторичный конфликт (переговоры). В таком случае, одним из необходимых условий для конструктивного разрешения вопроса/проблемы в *переговорном* взаимодействии является умение не пропускать во вторичный конфликт эмоциональный фон от первичного, то есть свою субъективную эмоциональную оценку происходящего, – это и является компетенцией «управления» эмоциями.

Не смотря на то, что переговоры - это процесс эффективного общения субъектов конфликтного взаимодействия, рациональный и конструктивный способ разрешения конфликта, людям присуще испытывать эмоции, более того - довольно сложно контролировать свои эмоциональные реакции, когда «ставки высоки», в случаях, когда человеком овладевают сильные чувства, часто его поведение оказывается не управляемым и не осознаваемым.

¹ Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта: Учебное пособие / Б. И. Хасан - СПб.: Питер, 2008. - 250 с.

Умение во время «остановиться»: понять, что на ход переговоров оказывают сильное влияние непосредственно эмоциональные реакции участников и суметь эффективно справиться с разрушающими последствиями эмоциональных проявлений - присуще не многим.

Существуют разные точки зрения на счет уместности эмоций в переговорах, одни склоняются к тому, что следует максимально ограничивать эмоциональные проявления, другие же, наоборот, считают это не только неотъемлемой частью переговорного процесса, но и одной из самых важных.

Эмоции – это крайне важный аспект любых переговоров, который необходимо учитывать, поскольку это — самый быстрый акт психической деятельности человека, который намного быстрее рационального ума.

В обыденной жизни существует понимание эмоций как очень разнообразного впечатления человека на что-либо. В психологии эмоции (от лат. *emovere* - волновать, возбуждать) - особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности².

Эмоция - реакция на ситуацию, имеющую персональную значимость, обычно характеризуется совокупностью конкретных физических ощущений, мыслей, физиологической реакции и набором последующих действий³.

Исходя из выше приведенных определений, можно сделать вывод, что основной и особо важной характеристикой эмоций является *субъективность*. Эмоции носят личностный характер, они отражают значимость предметов и явлений для каждого человека.

Как уже ранее оговаривалось, эмоциональные реакции проявляются очень быстро, причем настолько быстро, что наше сознательное «я» не принимает участия в формировании в нашей психике того, что дает импульс к возникновению эмоции в

² Большой психологический словарь. / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П., - М.: Олам-пресс, 2004. – 713 с.

³ Фишер, Р. Эмоциональный интеллект в переговорах / Р. Фишер, Д. Шапиро. - Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2015. - 336 с.

какой-то момент времени — или даже не регистрирует источник этого импульса. Возникающая эмоция овладевает человеком в течение миллисекунд и направляет тело, мышление и поведение, игнорируя сознательный выбор⁴.

Благодаря эмоциям организм приспосабливается к меняющейся среде, поскольку именно эмоция является первой реакцией организма на любой раздражитель. Безусловно, быстрая эмоциональная реакция необходима для защиты человека в случае возникновения экстренной ситуации, но в современном мире нас призывают быть рациональными, осознанными, именно поэтому многие так отчаянно стараются обуздать разумом свои эмоциональные проявления.

Человеку не подвластно ограничить себя от появления эмоции, более того часто необходимо прикладывать дополнительные усилия, чтобы в нужный момент замаскировать ее проявление, поскольку эмоциональные реакции тесно связаны с сенсорно-перцептивной, когнитивной и двигательной системами. Переживания всегда отражаются на нашем физическом состоянии, они провоцируют наш организм реагировать: учащение сердцебиения, частоты дыхания, интенсивности потоотделения и многое другое. Эмоции также вызывают изменения выражений лица, тона голоса и положения тела. Мы не выбираем эти физические изменения сознательно.

Возвращаясь к роли эмоций в переговорах, следует отметить, что эмоции часто являются положительным аспектом, составляющей данного процесса. Во – первых, они являются сигналом для понимания интересов участников конфликта. Так же положительной ролью эмоций является тот факт, что они могут стимулировать всех субъектов, вовлеченных в работу с конфликтом, к эффективной деятельности. Эмоции могут перевести весь организм индивида на новый уровень функционирования, активируя все психические процессы. При работе с конфликтом, эта функция является важной, так как она непосредственно связана с возможностью индивида творчески подходить к делу, абстрактно мыслить.

Однако, если говорить о негативном влиянии эмоций на взаимодействие людей, особенно, в профессиональной сфере деятельности в моменты обсуждения важных

⁴ «Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь» / Пол Экман: Питер; СПб; 2010 – 334 с.

вопросов на этапе переговоров, то чрезмерное и неконтролируемое эмоциональное возбуждение препятствует доступу ко всему, что человеку уже известно, к информации, к которой рационально обращаться при ведении диалога, но которая в случае эмоционального возбуждения становится недоступной. Когда «неподходящая» эмоция овладевает разумом человека, он интерпретирует происходящее в соответствии с тем, что чувствует, и отсеивает всю информацию, которая не соответствует этому чувству и не подтверждает его. По этой причине можно сделать заключение, что управление эмоциями в конфликтном взаимодействии является одним из необходимых условий конструктивного разрешения проблемы.

В данной статье управление рассматривается как процесс, направленный на изменения с целью достигнуть желаемого результата. Управление включает в себя этапы: целеполагание, оценку ситуации, воздействие.

В данном ключе, управление эмоциями рассматривается как - процесс воздействия на свои или чужие чувства, заключающийся в умении определять чувства, справляться с ними, целесообразно изменять или же менять их интенсивность.

Тому, как же стоит использовать наши эмоции в переговорном процессе, посвящена работа ученых Р. Фишера и Д. Шапиро «За пределами здравого смысла».

Как правило, переговорщикам предлагается придерживаться одной из трех стратегий: не испытывать эмоций, игнорировать их или управлять ими⁵. Р. Фишер и Д. Шапиро утверждают, что данные три стратегии как минимум не эффективны, как максимум: невозможны. Ученые предложили альтернативную теорию использования эмоций в переговорах, согласно которой нет необходимости каждое мгновение реагировать на множество постоянно меняющихся эмоций, достаточно сфокусироваться на пяти *основных потребностях*, отвечающих за многие, если не за большинство, эмоций в переговорном процессе. Эти потребности во многом определяют эмоциональное состояние человека.

Вопрос о возможности соотношения эмоций и потребностей изучался еще С.Л. Рубинштейном в работе «Основы общей психологии», где ученый отмечал, что эмоция является субъективной формой существования мотивации (потребностей).

⁵ Эмоциональный интеллект в переговорах / Роджер Фишер, Даниэль Шапиро; пер. с англ. Ю. Константиновой. 2-е изд. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 320 с.

«Выступая в качестве проявления потребности, в качестве конкретной психической формы ее существования, эмоция выражает активную сторону потребности ... Эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей, возникая, таким образом, в деятельности индивида, эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности»⁶.

Основные потребности - это желания, которые важны практически для каждого участника любых переговоров. Обычно о них не говорят вслух, но от этого они не становятся менее реальными, чем фактические интересы⁷. Основная потребность в данном ключе может приравниваться к упрощенной версии социальной потребности.

Воздействие на основные потребности в ходе переговоров необходимо для возбуждения положительных эмоций. К основным потребностям в рамках теории о потребностях ученых Р. Фишера и Д. Шапиро относятся: оценка, аффилиация, автономия, статус и роль, каждая из которых вносит свой вклад в создание эмоционального фона как независимо от других, так и в совокупности с остальными.

Отрицательные эмоции (такие как страх, гнев и др.) сужают фокус внимания, тем самым подготавливая человека к защитным действиям, в то время как положительные эмоции вызывают противоположную реакцию: увеличивая вариации возможных действий и мыслей, которые возможно использовать для решения задачи, активизируется пространство для воображения и нестандартных предложений.

Воздействие на основные потребности способствует:

а) формированию чувства собственного достоинства, благодаря должной оценке - реализованная потребность в признании. Каждому человеку важно, чтобы его выслушали, поняли и оценили, если человек ощущает такого рода оценку, то он с большей вероятностью будет настроен позитивно на рабочий процесс поиска наилучшего способа разрешения конфликта;

б) ощущению принадлежности к группе или наличия эмоциональных отношений с другим человеком как личных, так и деловых взаимоотношений -

⁶ Симонов, П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов - М.: Наука, 1965. - 167 с.

⁷ Эмоциональный интеллект в переговорах / Роджер Фишер, Даниэль Шапиро; пер. с англ. Ю. Константиновой. 2-е изд. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 320 с.

реализованная потребность в аффилиации. Если между партнерами по переговорам устанавливается высокая степень аффилиации, их совместная работа становится более легкой и продуктивной. Созданию аффилиации способствуют структурные связи, возникающие на основе общего членства в группе, и личные связи, которые связывают вас с другим человеком;

в) благодаря осознанию наличия собственной возможности свободно принимать решения или влиять на их принятие без вмешательства со стороны других (как правило: вышестоящих по должности коллег) - контролировать свое эмоциональное напряжение - реализованная потребность в автономии. Когда данная потребность не удовлетворяется, как правило, у человека возникают отрицательные эмоции. И наоборот - когда нашу автономность уважают, мы чувствуем положительные эмоции;

г) установлению определенного положения человека (персонального статуса) по сравнению с другими людьми - реализованная потребность в принятии статуса;

д) благодаря осознанию наличия собственной возможности выбирать самому роль, тем самым расширяя или сужая круг своих полномочий и обязанностей - контролировать свое эмоциональное напряжение - реализованная потребность в выборе роли. Практически в каждой роли можно сосредоточиться на тех аспектах (обязанности, ответственность и т.п.), которые являются наиболее важными и первостепенными и ограничить свою роль лишь необходимым «набором» - тем, что необходимо делать или, возможно, тем, что ожидают другие.

Воздействие на данные основные потребности человека способствует расположению участников, созданию «позитивного» эмоционального настроения участников и эффективному ведению переговоров с учетом принципов Гарвардского метода. Позитивные эмоции повышают эффективность работы всех психических процессов человека. Внимание, восприятие, память, мышление, мотивация, воля активизируются под влиянием этих эмоций.

Теория Р. Фишера и Д. Шапиро предполагает возможность влияния на эмоциональное восприятие (с помощью воздействия на основные потребности) как оппонента, так и свое собственное.

Всегда считалось, что эмоциональные проявления можно использовать как средство влияния на поведение людей. В таком случае встает вопрос о

манипуляторном характере данной теории. С одной стороны, целью делового общения очень часто являются влияние на мнение, побуждение к деятельности в интересах субъекта, стремление сломить сопротивление и тому подобное. Манипулятивность его характера заложена в самом его определении. Однако тут следует сделать акцент на том, что ученые Р. Фишер и Д. Шапиро стоят свою теорию на основе метода принципиальных переговоров (гарвардском методе), предполагающим жесткий подход к предмету переговоров, но мягкий *по отношению к участникам*. Идея школы заключается в том, чтобы вместо борьбы за большой кусок пирога, объединить усилия для увеличения совместной прибыли, в таком ключе вопрос о манипуляции исключается сам собой.

Тем не менее, если говорить об управлении эмоциями как о профессиональной компетенции стоит всегда помнить о цели эмоциональных влияний, чтобы излишне не увлечься управлением над эмоциями участников переговорного действия и не разрушить доверие в межличностной коммуникации.

На сегодняшний день существует множество разработанных техник обучения ведения переговоров, однако, техник обучающих совладать со своими эмоциями не существует, либо существуют в ограниченном количестве. В связи с этим была осуществлена попытка восполнить этот пробел: была разработана процедура «Тетрис батл», предназначенная для развития компетенции управления эмоциями в переговорном процессе, посредством фиксации участниками собственных эмоциональных реакций во время процедуры и механизмов их возникновения.

Практическая задача применения игровых конструкций заключается в создании новых ресурсов для развития мышления и деятельности ее участников. Учитывая эту важную особенность игровых процедур, было принято решение применения именно такого метода обучения и развития компетенции контроля эмоций.

Предполагалось, что применение разработанной игровой процедуры «Тетрис батл» на практике позволит участникам обнаруживать в переговорах механизмы возникновения эмоциональных реакций, связанных с удовлетворением или неудовлетворением основных потребностей.

Для апробирования игровой конструкции и практической проверки поставленной гипотезы было осуществлено проведение серии игр в двух этапах в

онлайн режиме на площадке для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и дистанционного обучения - Zoom. В целевую выборку было включено 24 участника в возрасте от 20 до 33 лет, обоего пола.

В практической части работы для оценки внешних признаков эмоционального возбуждения у участников игровой процедуры (посредством наблюдения за их поведением) были сформулированы критерии на основе Методики наблюдения за эмоциональным возбуждением, опубликованной в книге «Практические знания по психологии» под редакцией А.Ц. Пуни. В результате анализа (данных, полученных в ходе не включённого наблюдения за взаимодействием участников процедуры) внешних эмоциональных проявлений у участников процедуры эмоциональное возбуждение было зафиксировано у 75 %.

После игровой процедуры с участниками проводилось групповое интервью, состоящее из ряда вопросов, помогающих с оформлением переживаний, связанных с возникновением эмоционального напряжения, возникающего во время игрового действия в результате удовлетворения или неудовлетворения пяти основных потребностей.

Рефлексивный анализ после игровых конфликтов способен оформить четкое и структурированное представление об инструментальной конструктивной функции конфликта, его предназначения и влияния.

По результатам группового интервью второго этапа 75 % участников испытывали эмоциональное напряжение во время игрового действия и указывали, какие конкретные слова других участников, по их мнению, провоцировали те или иные эмоции.

Анализ второго этапа показал, что игровая процедура «провоцирует» удовлетворение/ неудовлетворение таких основных потребностей как аффилиация и автономия с 75 % и 63 % вероятностью соответственно и способствует оформлению и фиксации причин возникновения эмоциональных реакций во время процедуры.

Следует отметить, что апробирование игровой процедуры осуществлялось в онлайн режиме посредством видеосвязи, что «сглаживает» эмоциональное реагирование и восприятие участников.

В результате апробирования разработанной игровой процедуры «Тетрис батл» была обнаружена связь между применением данной процедуры и фиксацией участниками собственных эмоциональных реакций во время процедуры, оказывающих влияние на результат переговорного процесса, и причин их возникновения, связанных с удовлетворением или неудовлетворением основных потребностей.

Разработка и апробирование игровой конструкции «Тетрис батл» – это лишь маленький шаг на пути к созданию тренинга по обучению управления эмоциями в переговорах.

В заключение следует еще раз отметить, что большинство переговорщиков считают эмоции препятствием к ясному, рациональному мышлению, но они не понимают, какие возможности могут открыть перед ними положительные эмоции. Во время переговорного процесса важно удерживать два момента: необходимо держать инициативу в своих руках и не ждать момента, пока проявит себя сильная эмоциональная реакция, чтобы только после этого отреагировать на нее. Во-вторых, обращаться следует к основным потребностям, а не к каждой конкретной эмоции.

Воздействие на основные потребности в ходе переговоров позволяют способствовать появлению положительных эмоций, которые повышают эффективность делового общения. К основным потребностям относятся: потребность в признании, аффилиация, автономия, статус и роль, каждая из которых вносит свой вклад в создание эмоционального фона как независимо от других, так и в совокупности с остальными.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОЛОДЁЖИ: СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНА «МОЛОДОСТЬ», ПЕРИОДИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ

Как известно, молодость – пора избыточной энергии и колоссальной активности, проб и ошибок, самоопределения и самореализации. Молодым людям сейчас зачастую атрибутируется праздность, но не осознанность, ответственность и самостоятельность, но почему? Отчего именно это время становится «переломным моментом», проходным этапом между юностью и взрослостью?

Молодость как жизненный период, через который проходим мы все, вызывает особый неподдельный интерес, и для того, чтобы этот интерес удовлетворить, важно выяснить, кто такая молодёжь, какая существует периодизации молодости, какова бывает специфика употребления этого термина, например, какими психологическими характеристиками отличается молодёжь, какие у молодых людей есть притязания и стремления, какие ценности.

Изучить молодёжь и связанные с периодом молодости характеристики, особенности и т.д. важно ещё и потому, что сейчас особенно актуальным является выстраивания взаимодействия молодых людей не только с представителями других возрастных и социальных групп, но и с государством в целом. Реальность такова, что энергетический ресурс молодых людей больше, чем перед ними появляется вызовов в обществе, на решение которых и необходимо тратить часть данного ресурса. Активность, имеющаяся в запасе у молодёжи, превышает возможности самореализации, которые предлагают институты занятости.

Проблема здесь заключается в том, чем «связывать» свободное время, имеющееся у молодёжи, как канализировать избыточную энергию? Должны ли применяться суррогаты занятости, необходимо ли продлевать период обучения (что интересно, в наши дни многие семьи могут позволить своим детям дольше учиться), стоит ли популяризировать государственные программы, связанные с лидерством, предпринимательством, кадровым резервом и т.д. Действительно ли, с точки зрения

социума, необходимо удерживать молодых людей в «инкубаторе»? Ответить на вышеперечисленные вопросы и определить, насколько притязания государства и молодёжи сходятся, насколько острым в наши дни является конфликт между этими двумя субъектами, представляется возможным лишь, прояснив, в чём специфика такого жизненного периода как молодость.

Молодёжь – довольно масштабная возрастная когорта, отличающаяся своими творческими способностями, уникальным потенциалом и избыточной энергией, которые позволяют молодым людям активно участвовать в решении волнующих проблем, заниматься инновациями, внедрением изменений, в которых нуждается общество, а также привлекать к реализации этих изменений взрослых людей.

При упоминании слова «молодёжь» в сознании сразу всплывает образ молодого человека, но образ этот расплывчат: какого он возраста, какими чертами характера обладает, какой деятельностью предпочитает заниматься? Ни для кого не секрет, что среди современного научного сообщества отсутствует единое понимание этого вопроса, авторы придерживаются разной возрастной периодизации и по-разному описывают данные годы. Именно поэтому стоит остановиться на детальном изучении точек зрения относительно возрастных и психологических границ такого периода жизни человека как молодость.

Как известно, возрастные периодизации разнятся в зависимости от стран, отраслей науки, школ психологии, времени деятельности того или иного исследователя и т.д. Так, например, в международной классификации Организация Объединённых Наций определяет молодёжь как людей, чей возраст составляет от 15 до 24 лет. Однако здесь же специализированное учреждение ООН по вопросам образования, науки и культуры утверждает, что «молодёжь – неоднородная, постоянно изменяющаяся группа людей» и особое внимание стоит уделять тому факту, что в разных странах в понятие «молодой» вкладывается далеко не одинаковый смысл [1].

Что касается нашей страны, в проекте Федерального закона «О государственной молодёжной политике» молодые граждане (молодёжь) определены как граждане РФ в возрасте от 14 до 25 лет включительно [2]. Определённо, международные и национальные нормы не содержат того полного и ёмкого описания физиологических,

психологических, эмоциональных характеристик молодёжи, которое содержится в работах выдающихся учёных и исследователей в данной сфере.

Мы полагаем, что в первую очередь стоит обратиться к истокам и отметить стадии психосоциального развития, описанные Э. Эриксонем в труде «Идентичность: юность и кризис». Выдающийся психолог и психоаналитик отмечает шестую стадию развития «За идентичностью», частью её является молодость или ранняя зрелость, возрастные рамки которой: 21 – 25 лет. Данной стадии предшествует «Отрочество»: 11 – 20 лет [3, с. 15].

Говоря об отличительных чертах молодости как о формальном начале взрослой жизни, Э. Эриксон останавливался на интимности как на достижении близости с другим человеком, слиянии с его идентичностью без опасения потерять самого себя. В случае если молодой человек не может достигать подобной близости, например, избегает её, то «его межличностные связи становятся стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции» [3, с. 147].

Данная стадия онтогенеза также характеризуется готовностью человека дистанцироваться от тех явлений и людей, которые кажутся ему опасными, способностью выстраивать и защищать свои границы. Интересно, что именно эта отличительная черта чёткого деления на «своих» и «чужих» может использоваться в сфере политики, особенно в ситуациях вооружённых столкновений. Данная стадия заканчивается переходом к взрослости в тот момент, когда молодой человек принимает сферы взрослой ответственности и отходит от идеологической убеждённости отрочества и морализма детства.

Термин «ранняя взрослость», отличный от термина «ранняя зрелость» употребляет в своих трудах Д. Б. Бромлей. В её классификацию включены пять циклов человеческой жизни: утробный, детство, юность, взрослость, старение [4, с. 20]. Интересующий нас период жизни в данной классификации находится в следующих границах: 21 – 25 лет. Ранняя взрослость характеризуется как полное включение молодым человеком во все виды социальной активности своей страны (правовая зрелость, избирательные права, создание семьи и рождение детей, становление в профессиональной деятельности, экономическая ответственность и т.д.).

На наш взгляд, к молодости можно отнести также вторую стадию юности (15 – 21 год), определённую Д. Б. Бромлей, ведь именно она знаменует собой завершение главной фазы биологического развития, начало самостоятельной жизни. Ключевой элемент здесь – переход к независимости от родителей, который является довольно болезненным для молодых людей и может сопровождаться антисоциальным поведением.

С точки зрения развития основных ступеней становления субъективной реальности человека возрастную периодизацию описывают В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев. Молодость, согласно авторам, входит в четвёртую ступень – ступень индивидуализации, и наступает после кризиса юности (17 – 21 год). Молодость здесь – это время синтеза субъекта социальной жизни, «полное включение во все виды социальной и общественной жизни страны», длится оно с 19 до 28 лет [5, с. 198].

Ключевое место в молодые годы занимает профессиональная деятельность, к концу периода молодёжь уже накопила необходимый опыт и начинает задумываться о возможности карьерного роста. Не менее важным здесь является способность выстраивать социальное взаимодействие, уже по-взрослому.

Данный возрастной период опасен тем, что в наши дни он намеренно «оттягивается», продлевается период юности, например, путём продления обучения, и это грозит запоздалым включением молодёжи в профессиональную и общественную жизнь, что может повлечь замедление темпов профессионального, социального и психологического развития.

В этот же период перед молодыми людьми ставится важная социальная задача: создание семьи. Авторы отмечают, что «чувство уверенности в себе, ответственности перед супругом, самим собой, детьми и обществом ... поднимают человека на высокий уровень жизнедеятельности и творчества» [5, с. 200]. Отмечается также значимость рождения и воспитания детей. Неудачные браки при этом могут негативно сказаться на личностном росте, профессиональном продвижении, социальном взаимодействии.

В период с 27 до 33 лет проходит период кризиса молодости – становления субъекта собственной жизнедеятельности. В это время молодые люди уже утверждают себя во взрослой жизни, зачастую приходят к переоценке ценностей,

происходит самоопределение в собственной жизнедеятельности, на смену молодости приходит взрослость.

Хотелось бы вновь отметить, что вариантов возрастной периодизации можно выделить достаточно большое количество. Различные исследователи, выдвигая свои идеи относительно определения границ молодости, основываются на условиях окружающей среды, общественном восприятии, историческом временном периоде, в котором они работали. Кто-то акцент делает на психологических характеристиках молодых людей, другие – на эмоциональных факторах, третьи – на физиологических.

Мы полагаем, что оптимальной классификацией здесь выступает определение границ молодости по В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву: с 19 до 33 лет, включая кризисы юности и молодости. Первый символизирует начало вступления в эпоху самостоятельной жизни, второй – осознание человеком своего места во взрослой жизни.

Отмечается, что понятие о молодости изменилось с процессом увеличения продолжительности жизни, детство и взрослость, несомненно, «потеснились». Как пишет А. В. Толстых в своём труде «Возрасты жизни», наиболее предпочтительным возрастом стала именно молодость, «влияющая своими вкусами, ценностями, привычками и т.д., на вкусы, ценности, привычки всего общества» [6, с. 158]. Именно поэтому люди склонны вступить в молодость как можно раньше и задержаться в этом периоде дольше.

Как известно, молодые люди способны легче приобретать новые знания, умения и навыки. С этим связано получение образования и профессиональное становление молодёжи в этот возрастной период, причём стоит отметить, что часть профессий доступны лишь молодёжи, например, спорт или авиация. Что интересно, наши дни славятся распространением образования не только в рядах молодёжи, но это также пользуется популярностью и среди взрослого населения. Возможно, именно это позволяет быть молодым дольше или же «вернуться» в молодость уже в зрелом возрасте.

Как уже было отмечено ранее, молодость – время возможностей и перемен, активных знакомств, профессионального становления, концентрации энергии для свершения прорывов и внедрения инноваций. Подводя итог, важно вновь отметить,

что, на наш взгляд, представители молодёжи полны энергии и стремятся участвовать в значимых событиях общества, принимать самостоятельные и важные решения, однако связанные с этим характеристики молодых людей им представителями государственной молодёжной политики не атрибутируются. Именно поэтому важно прояснить, какие цели стоят перед представителями современной молодёжи, на что претендует молодёжь и какими ценностными установками она руководствуется.

Список источников:

1. Юнеско: работа с молодёжью и для молодёжи [Электронный ресурс] // Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Режим доступа : <http://www.unesco.org/new/ru/social-and-human-sciences/themes/youth/>.
2. О государственной молодёжной политике в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Проект Федерального закона № 428343-4 // Сайт «КонсультантПлюс». – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PRJ&n=53754#03458402758250829>.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. Bromley, D. B. The Psychology of human ageing / D. B. Bromley. – Harmondsworth: Penguin, 1966. – 365 pages.
5. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: ПСТГУ, 2013. – 540 с.
6. Толстых, А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 223 с.

ИНТЕРВЬЮ С ТРЕНЕРОМ

В рамках выпускной квалификационной работы на тему (исследовательской разработк) «Интервью как управляемый конфликт в процессе самоопределения» материалами для валификации разработанного инструмента стали фрагменты проведенных интервью с тренерами игрового движения Ассоциации молодых педагогов об их пути к самоопределенности в профессиональной клубной деятельности.. Ответы разных тренеров на предложенные вопросы кажутся мне особенно любопытными. Предлагаю «послушать», как тренеры размышляют о пути в своей деятельности.

Участников исследования на основании их тренерского статуса можно разделить на две условные группы:

1. Преподаватели программы, наставники, лидеры Ассоциации - группа участников, большинство которых стояло у истоков движения, являются основателями, идейными вдохновителями, держателями содержания, устойчиво из сезона в сезон осуществляющих тренерскую деятельность, имеющих относительно стабильную группу учеников, на которых в динамике можно наблюдать тренерское воздействие.

2. Обучающиеся тренерству, слушатели программы - представители данной группы, в прошлом имеющие опыт участия в играх в статусе ученика, обозначившие свою готовность и притязания на тренерскую позицию, выражающиеся в прохождении конкурсного отбора на программу "Тренер профессиональных метапредметных компетентностей (soft skills)", старт которой состоялся 1 октября 2019 года, устойчивых учеников нет.

Мотивация тренеров в участии была разная и может быть выделена в трех вариантах:

1. В ответ на предложение участник своим согласием как бы подтверждает для самого себя, что он занимает статус тренера, выражает причастность к тренерскому сообществу, например, «Зовут тренеров, значит - я иду!» (предъявление позиции - про

статус) или «Все тренеры идут, значит – я иду!» (принадлежность сообществу - про идентичность).

2. Участник соглашался принять участие с целью какой бы то ни было помощи в исследовании, а в процессе трансформировал свой интерес в личный.

3. Участнику важно содержательно продвигаться в тренерском движении, поэтому данное интервью могло представляться как полезное, как бы разговор с самим собой про то, что действительно важно, например, «Интересно, как разворачивается моя собственная мысль про тренерство?» (интересно все, что связано с темой тренерства).

Проведение исследования проводилось в апреле-мае 2020 года, было организовано в сети Интернет, на вебинарной площадке Zoom, с согласия интервьюируемого велась видеозапись. Длительность проведения интервью варьируется от полутора часов до двух.

Интервью с первым респондентом (фрагмент)

— *Чем тренер тренеров должен отличаться от тренера участников?*

— Не знаю. Я могу ответить, но понимаю, что это как раз, поэтому и не могу ответить, потому что это будет формалистский ответ, который мне не очень нравится. Тренеры условно пытаются с вызовом разобраться, а я как будто только вызовом и действую, но это очень не понятно и для меня самой, поэтому я говорю такими закрытыми фразами.

— *Если бы ты сравнивала себя прошлую и себя настоящую, в чем можно увидеть отличия?*

— Отличается тем, что мои действия в несколько шкатулочек упакованы: ситуации, мероприятия, турнира и профессионализма, раньше я этого не видела. Раньше казалось, что учитель и тренер это отдельно, а сейчас понятно, что тренерство - часть педагогического.

— *Когда ты об этом говоришь, складывается ощущение, что чего-то не хватает в твоём ответе, потому что все, что ты описываешь должен уметь делать обычный тренер (тренер участников). В чем все-таки заключается эта разница, когда ты говоришь себе «теперь я могу научить вас учить их»?*

— Я не знаю.

— *Не понятно про что я спрашиваю?*

— Я понимаю, но понимаю, что будто теперь тренер для меня это кто-то такой не совсем доделанный, а тренер тренеров это доделанный, то есть, на самом деле, это просто тренер, а не тренер тренеров, пока не знаю.

— *Когда тебе предлагают роль, ты же должен иметь представление о том, в чем она заключается, и тогда решаешь, можешь ли ты ей соответствовать?*

— Нет, такого не было.

— *То есть было объявлено о том, что лидеры лиг становятся тренерами тренеров, а там как получится?*

— Да-да-да.

— *Ты ощущаешь себя тренером тренеров?*

— Не знаю (пауза) есть благоприятный ответ, он состоит в том, что фишка лиги РПВ в том, чтобы постараться не приписать позицию ученика сразу, а попытаться ее пробудить. То есть ты априори заинтересован в том, кто там, это такая установка. И что ты должен не прямо сказать "сиди, пиши", а это твоя ответственность как-то его напрячь. Задача классного педагога по-настоящему в своих учениках пробудить желание. То же самое могу сказать и про тренеров, то есть этим же самым должен тренер обладать, а значит, я это в нем должна пробудить. Пока мне такой разницы сильно не видится. Почему? Потому что, если в моем представлении тренера ты и так был такой, то тренер тренеров... пока я не вижу большой разницы. Как будто для меня все учителя тренеры.

Когда ты тренер участников, ты можешь ориентироваться на среднее по больнице, а здесь ты не можешь так сделать, потому что у тебя 4-5 человек в лиге и они очень сильно разные, и впервые открывается, что нужно компоновать пары по-разному, кого-то хорошо в начало, кого-то в конец.

Я сейчас начала рассуждать. Возможно, когда ты тренер тренеров, разница в этом. Тебе открывается персональность, особенность. Ты не можешь не спросить про притязания, чего хочет человек, без этого ты не начнешь свое действие.

— *Есть ли на твоём тренерском пути то, что ты бы могла назвать провалом?*

— Ну, наверно, тренеры мои.

— *Что ты имеешь в виду?*

— Построить вызов тренерам.

— *Этого не случилось? В чем провал?*

— Кажется, не случилось, по тому, как нет никаких действий, ходов, есть только административная позиция "сделайте это и это", а когда спрашиваешь, а где сами, ой нам некогда было.

— *Ты сейчас говоришь об этом, потому что я тебя спросила про какой-то провал или ты действительно эмоционально ощутила, что что-то не получилось?*

— Здесь действительно есть эмоциональная привязка, начинается отторжение, я не хочу вступать в эту позицию.

— *Потому что не получилось?*

— Не знаю, может, потому что никакого эффекта не вижу, результата.

— *Эффекта для себя?*

— Вообще, для лиги. Не вижу никакой отдачи. Я не знаю, давай попробуем разобраться с примером. Помня себя в переходе в тренерскую позицию, я не помню, чтобы мне лидер говорил, что делать. Там были ключевые вопросы "как у вас с понимаем. куда вы двигаетесь?" и в конце "вы пришли туда, куда хотели"?. ты понимаешь, что тебе помешало. А сейчас я спрашиваю "куда идете, что используете", а в ответе включается "а что можно делать" или "а что нужно делать".

— *Тогда мне здесь не понятно, почему ты адресуешь этот провал себе?*

— Это может означать, что какой-то этап пропущен, то есть работа должна проходить на более ранних этапах, или может у них нет претензии на тренера развивающего, а есть претензия на тренера-аниматора, а еще у меня тренеры играющие пока.. получается, что у меня в лиге нет тренеров, значит, я не сработала.

— *Что ты собираешься с этим делить?*

— У меня сейчас никакой конкретики, я и находиться в этой позиции не хочу... В прошлом году уже хотела уйти из Ассоциации по итогам гранта. Что меня заставило остаться? Скорее, не какая-то тренерская позиция, а личные основания.

Лидерская позиция была вынужденная, думала, что войду, найду место, поищу основания, но получилось, что нет, постоянно включается мое обесценивание.

— *Давай выплывать из обесценивания, назови свое самое большое достижение в тренерстве?*

— Ха-ха, большое достижение в тренерстве. Видишь, ничего на ум не приходит.

— *В какой момент ты подумала "а оказывается, я могу"?*

— Рядом с этим "могу" возникает такое же по коэффициенту "не могу". Достижение для меня в тренерстве это то, что я стала более наглядной, использую техники визуализации и фиксации.

— *Как ты пришла к роли лидера лиги?*

— Ха, случайно. Мне кажется, я не взяла на себя роль лидера лиги. Я не приняла эту позицию. Да, я год в ней отработала, но принять и прочувствовать, что значит лидер лиги? Для меня это по иерархии значение выше тренера. Для меня лидер лиги обязательно какой-то состоявшийся тренер. Если ты не тренер, почему лидер тогда? Лидер - конструируемый этап. Я чувствую, что как тренер участников я состоялась, а как лидер с тренерами - нет.

— *Кажется, что в твоём ответе есть пробел. Я слышу, что ты считаешь, что не заняла позицию лидера, но уже определенное количество времени продолжаешь находиться в роли лидера, значит, у тебя есть для этого какие-то основания, есть что-то, почему ты считаешь, что можешь занимать эту роль?*

— А есть такое, что и не могу.

— *Можешь ли ты назвать, что находится на чаше "могу", а что на чаше "не могу"?*

— "Могу" - я удерживаю содержание, разбираюсь в нем, могу моделировать, конструировать, но здесь уже "не могу" делать это так, как делает предыдущий лидер. Позиция лидера очень сильно свободная и ты сам, как в печенье, что навояешь, то и будет. Чувствую ответственность за продолжение, чтобы не потерялась лига.

— *Можно ли сказать, что можешь в содержании - добавить, дополнить его, а про «не могу» слышу так - взять ответственность за управление лигой?*

— Да, не могу взять ответственность управлять, у меня и по жизни так, не могу взять полное управление и за это отвечать. Наверно, это из инфантильного, хочется чтобы кто-то всегда был рядом как подстраховка, на кого можно опереться, довериться, как ребенок ходить начинает. Тогда у меня возникает вопрос - имеется ли у меня право на такую ошибку, возможность сесть, передохнуть. Для меня видится, что такая позиция не имеет права на ошибку.

— *То есть ты фиксируешь недостаток какого-то ресурса, чтобы опираться на себя?*

— Смотри, в жизни у меня этой опоры не было никогда... и может поэтому я до сих пор в тренерстве, продолжаю идти и наталкиваюсь на свои дефициты. Как *** сказала мне, я чувствую, что лигу передала, и теперь делать ничего не нужно, а у меня такого нет, чтобы я могла расслабиться, потому что могут без меня.

— *Ты по-настоящему хочешь, чтобы могли без тебя?*

— Да, я не хочу за все держать, чувствую, что не тяну. ...это была безысходность момента, предыдущему лидеру нужно было уйти и кому-то эту лигу передать, а у нас никого не было вблизи.

— *То есть тебе отдали лигу, потому что больше было некому? А потом предыдущий лидер тебе говорит, что спокойно передает управление?*

— Просто так получилось.

— *Что это значит?*

— Ты мне катастрофические вопросы сейчас задаешь, на которые я не готова отвечать. Мне нравится сейчас это обнаруживать, то есть получается, что я сейчас маленькая девочка, которая наивно получила лигу в наследство, что-то поделала, что-то получилось, что-то не получилось, как разбазарить наследство - разбазарить не разбазарила, но и не преумножила.

Интервью с третьим респондентом (фрагмент)

— *Назови характеристики идеального образа тренера?*

— Большой список получился.

— *Выдели то, что ты считаешь важным?*

— Навыки общения, апеллирование знаниями, человечность.

- Мне понятны критерии, которые ты выделяешь. Не понятно, за что ты тогда отнял у себе пять баллов, когда оценивал себя как тренера?
- Я критически к себе отношусь.
- Ты сейчас отвечаешь на вопрос "почему?", а не "за что?".
- Я считаю, что результат, который я получаю, является не только моим, но и тех, кто на него повлиял. Те дополнительные шестой, седьмой, восьмой баллы, вроде бы, у меня есть. Но я не могу полностью их причислять себе. У меня такой принцип оценки.
- Я могу тебе сейчас с юмором ответить - Кто тебя просил подарить им эти баллы? В этом пространстве есть ты, я и вопрос.
- С другой стороны, да, это верно. Как вообще можно оценить общение? Про человечность тоже.
- Но это ведь твои критерии.
- Мои критерии! Поэтому с одной стороны, человек, который пристрелил собаку - не человек, с другой стороны, собака - животное, которое к этому вообще никакого отношения не имеет.
- Напомню о том, что мы говорим об идеальном образе тренера. Какие действия ты совершаешь, чтобы приблизиться к данному образу?
- В сфере знаний, которую я упоминал - информация, то есть я прохожу дополнительную педагогическую подготовку, участвую в разных конкурсах про метапредмет, создаю новую программу. По поводу человечности - не знаю, попытка поставить себя на место другого.
- Как ты поймешь, что достиг идеального образа?
- Когда я получу обратную связь от тех, кого я обучаю. Три года назад я получил ответную реакцию от родителей, и тогда у меня оценка поднялась до десятки.
- Приведи пример обратной связи из будущего?
- Пример из прошлого тебе приведу, два года занимался с ребятами. Это оценили сами дети, их родители, повысилась школьная активность и успеваемость, начали принимать ответственность за свои решения.
- Если этот пример из прошлого, значит, фиксация достижения твоего идеального образа уже была, но ты все равно поставил себе пять, а не десять.

- В тот момент у меня еще не было осознания своей тренерской позиции.
- *Что ты имеешь в виду?*
- Я не ассоциировал себя с тренером. Сейчас, расставив все по полочкам, я понимаю.
- *Правильно ли я понимаю, что сейчас у тебя есть тренерская позиция?*
- Да.
- *В чем она заключается, как выглядит?*
- Есть те, кто интуитивно действует в какой-то роли, у меня было так. А сейчас у меня есть представление о тренерстве.
- *Тренерская позиция и представления о тренерстве - это разное. Ты согласен с этим?*
- Да, я согласен с тобой.
- *Мне понятно, что у тебя есть представления о тренерстве. А если говорить про позицию, она сформирована?*
- Не до конца, но да. Я сейчас топчусь на этом месте, утрамбовываю эту позицию, но это решится по результатам лета. Для меня позиция тренера - определенная сформированная организация последовательных действий и результатов. Когда моя система будет создана, тогда я смогу сказать, что у меня есть тренерская позиция.
- *Означает ли это, что сейчас у тебя нет тренерской позиции?*
- Да, скорее, да. Если говорить не категорично, я в процессе формирования позиции.

Интервью с четвертым респондентом (фрагмент)

- *Какую оценку от 0 до 10 ты бы поставила себе как тренеру?*
- Что-то вроде от шести до восьми. Когда ты говоришь об оценивании, мне не понятно, что значит единица, что значит десять.
- *Эти критерии не заданы, потому что для меня оценка себя предполагает в основаниях какие-то собственные критерии. Есть ли у тебя такие критерии?*
- Делаю - не делаю, получается - не получается, работает - не работает.
- *Что должно получаться и работать?*

— Моменты в тренировках, ходы, не знаю. Например, довести тренировку к задуманному. Допустим, не привела, но в какой-то точке обнаружилась крутая проблематизация... удалось ли построить вызов.

— *Правильно ли я понимаю, что ты, скорее, оцениваешь проведенный тренинг?*

— Да, смотрю, как сработало.

— *Есть ли у тебя еще какие-то критерии, помимо рамочных?*

— Не знаю.

— *За что ты отняла себе баллы?*

— Я еще не все вижу.

— *В чем?*

— Не знаю, опять хочется привязаться к каким-то рамкам.

— *Правильно ли я понимаю, что ты пытаешься взять средний показатель по всем проведенным тобой тренингам?*

— Да, это очень непонятно.

— *А если забыть про критерии. Когда ты отвечаешь, что оцениваешь себя на 6-8 баллов, я могу предположить, что у тебя есть мысль "10 нельзя". Почему не 10?*

— Потому что я про 10 и не думаю еще.

— *Какого тренера ты можешь назвать воплощением твоего идеального образа, своим ориентиром?*

— Все собирательное.

— *Какие характеристики есть у этого собирательного образа?*

— Не знаю, для меня это научиться удерживать переживания, не вставлять их в деятельность, не оценивать, а описывать, не ставить ярлыки как в школе. Я вижу не обзорно, выборочно, мало для себя. Умение переносить игрушки, менять в них условие под задачу, ручкой закрутить болтик, гибкость, подвергание убеждений сомнению, удержание всех маленьких частей и сведение их в логически завершённую модель, самооценność.. ну не знаю.

— *Можно ли сказать что, если я управляю своими эмоциями, никого не оцениваю и все прочее, что ты причислила, то складывается твой идеальный образ?*

Почему я спрашиваю? Я слышу, будто ты отвечаешь на другой вопрос - "чего не хватает мне?", говоришь о своих дефицитах. Правильно ли я понимаю тебя?

— Да, скорее всего, так и есть.

— *Что ты делаешь для того, чтобы перечисленные характеристики присвоить себе?*

— Ищу для себя ресурсы, то есть, как это можно сделать и где. Опять же, это нельзя назвать овладением, потому что это зависит больше от окружения и ситуации, а значит, еще не удерживаю и не владею.

Интервью с пятым респондентом (фрагмент)

— *Что тебе нравится в работе тренера?*

— Я не знаю, задаю себе этот вопрос постоянно, но отвечать на него - до сих пор не ответила, постоянный конфликт в этом. Никогда не могу сказать, что словила от этого какую-то эйфорию, всегда говорю "здесь вот еще круто бы поработать "а, здесь нашла, чего раньше не видела. А дальше вопрос - что с этим делать?"

— *Правильно ли я понимаю, что ты сейчас скорее говоришь про результат тренинга. Есть ли в процессе то, что тебя привлекает?*

— Рефлексия, обратная связь, без этого не состоялась бы позиция тренерская, это самые крутые моменты, когда ты наблюдаешь переход участника. Видно, с чем участник приходит, с чем уходит... не знаю, для меня это всегда двусторонний конфликт.

— *Можешь обозначить эти две стороны?*

— То, что я делаю и то, что делает другой. Всегда возникает вопрос - если не случилось, то, что ты делала? Что можно менять? Можно ли менять здесь вообще? Бывают ситуации, когда вторая сторона закрыта. Возникает вопрос - если это ей не нужно, то тогда тебе зачем? Много ходов я делаю только потому, что мне эти ходы нужны, а не участнику.

— *Правильно ли я понимаю, что с одной стороны, если придать более яркой эмоциональной окраски, у тебя "я хочу, чтобы вы сейчас все поняли, развились, потому что вот он шанс для этого, я пришла", а с другой стороны "а есть ли для этого сейчас место, а нужно ли это участникам"?*

— Да, для меня важно научиться видеть точки, соединяющие.

— Ты говоришь о том, что это твой постоянный конфликт, но ты ведь совершаешь какие-то действия, принимаешь решения, как ты разрешаешь его для себя в эти моменты?

— Он всегда двигается, трансформируется, в действия перетекает, в способы.

— Ты говоришь общие фразы, мне не понятно. Я представляю тебя в этом конфликте, когда ты выходишь к участникам. С одной стороны у тебя установка "максимизировать то, что ты можешь отдать"...

— Смотри, когда я начинаю работать, я провожу некоторую диагностику участников.

Интервью с шестым респондентом (фрагмент)

— Какую оценку от 0 до 10 ты бы поставила себе как тренеру?

— Я бы сказала, что семь, шесть, ну скорее, семь. Да, семь.

— Правильно ли я понимаю, что эту цифру ты называешь интуитивно, что у тебя нет критериев для оценивания?

— У меня есть такое - а рядом с кем? и я несколько человек рядом поставила -ооо, девятка, потом раз, других поставила так-так-так , четверочка.

— Когда ты их ставишь, ты же на что-то конкретное в них смотришь?

— Да, наверно, первое - это возможность вторгнуться в мышление, второе - такая широченная рамка, когда ты слышишь какую-то несусветную тупость или супер продвинутый комментарий, ты даже не понимаешь, о чем этот человек говорит, но твой кругозор позволяет тебе это взять и в тему встроить. И третье - в ситуации, когда ты не знаешь, что делать, можешь найти управленческое решение, выйти из ситуации неопределенности.

Я намеренно делаю эти отрывки публичными (с разрешения респондентов). Для чего? Мне думается, что в них можно увидеть себя.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

Как можно понять и буквально увидеть самоопределился управленец в своей позиции или нет?

Для меня этот вопрос возник в следствии наблюдений за коллегами во время наших еженедельных планерок. Внимание привлекла деятельность, направленная в большей степени на процесс, который не приносит результат. Анализируя в связи с этим наблюдением свое собственное самоопределение как личности и как лидера, я обнаружила, что позиция директора была и есть отражением моей эффективности для компании и самореализации как руководителя в этом месте. Иначе говоря, цели самореализации управленца вероятно должны совпадать с целями компании относительно результативности, и осуществляться в заданном контексте.

Г.П. Щедровицкий в одном из своих докладов, достаточно доступно объясняет, как феномен самоопределения связан с множеством ролевых функций, которые индивид выполняет в процессе своей жизни. Взаимодействие собственного «я» со своими многочисленными ролями – я мать, я студентка, я жена, я директор, в этом смысле происходит расщепление трех контекстов «Я», говорит Щедровицкий, позиция «я», ситуация, и контекст. В разных ролях «я» разные, исходя из позиции, ситуации и контекста, это, пожалуй, и есть самоопределение, самоорганизация и управление собой и тем как я это делаю.

В сюжет самоопределения всегда есть ситуация, которая требует определенности, принятия решения, занятия позиции, само регуляции. Самоопределяясь в профессиональной сфере, мы соотносим свои возможности и способности с требованиями, сопровождающими ту или иную должность. Таким образом при самоопределении в управленческой позиции, руководитель делает выбор стиля руководства, вида деятельности, соизмеряя со своими талантами, умениями и достижениями, одновременно учитывая систему организации, в которую он попал.

Роль и личность управленца оказывают взаимовлияние друг на друга. Я предполагаю, что содержание характера деятельности управленца в соответствии с его ролью и есть проявление управленческой позиции.

Я менеджер - это должность или позиция, или то и другое? Должность — это место и назначение, ролевая функция. Позиция – это готовность не

просто воспринимать вообще, а воспринимать то, что ты хочешь и так, как ты хочешь.

Так почему же есть управленцы, глядя на которых с уверенностью можно сказать, что этот человек самоопределился в своей должности, и наоборот?

Какие критерии можно применить к самоопределившемуся руководителю?

Итогом самоопределения является действие с определенной позиции не важно совпадает она с позицией вышестоящего руководства или нет, это лишь создает контекст, условия, для реализации позиции. Одной из характеристик самоопределившегося руководителя, является оппозиционность, направленная прежде всего на эффективность работы организации.

Все зависит от того, кем себя мыслит начальник — организатором, руководителем или управляющим. Или — четвёртый вариант — функционером в этой системе. И параллельно с этим возникает вопрос: что будет объектом его деятельности? - Г.П. Щедровицкий.

Только самоопределившейся руководитель способен быть устойчивым в своих решениях, и лишь в таком случае его действия являются активными и направленными на благо организации.

Окружать себя единомышленниками, вполне естественная стратегия со стороны любого управленца, собственника компании или руководителя. Но в какой мере эти люди способны изменить организацию, отделить свои личные интересы от интересов дела? Ведь оппозиция организации, это прежде всего способность увидеть прорехи и ошибки, которые необходимо исправить, критический взгляд это и есть путь к развитию. Если руководитель перестал спорить ведет себя как исполнитель воли собственника, это эффективный менеджер, или это атом, молекула, в теле организации идущий по заданному направлению? Субъектность руководителя, это еще один

критерий активной позиции, способность к целеполаганию и действий адекватных достижению целей.

Таким образом, самоопределившегося руководителя можно распознать по его способности осуществлять управленческую деятельность с субъектной позиции, применяя собственные знания, анализ и видение ситуации.

Оргуправленческая деятельность, по сути своей, есть деятельность над деятельностями, пишет Г.П. Щедровицкий

На мой взгляд, ответственность современного руководителя, заключается в способе его самоопределения в управленческой позиции, ведь от этого зависит результат деятельности других людей, которые в свою очередь являются мощнейшим ресурсом для достижения целей организации.

«Управляющая система – всегда захватническая...

Это нужно четко знать. Иного отношения не может быть.

Но захват этот очень интересный – это захват мыслью.

Чтобы осуществить этот захват, надо развить средства прогнозирования, проектирования, средства следования возможных траекторий.

И тогда оказывается, вся тайна и специфика управленческой деятельности заложена в наших знаниях...» Г.П. Щедровицкий.

О ПОЗИЦИИ

Что такое позиция? Чем любое непозиционное действие отличается от позиционного? Обращаясь к культурным источникам, мы видим, что в переговорах, в управлении, в образовании, юриспруденции и др. авторы используют понятие «позиция» без определения её принципиальных функций, отличающих её от понятия «роли», «субъекта» и другой непозиционной деятельности.

Разбирая понятие «позиции» на составляющие, мы будем опираться на теоретические представления деятельностного подхода (Леонтьев А.Н., Петровский, Хасан Б.И., Щедровицкий Г.П.), а так же, рассматривать основания формирования позиции в других сферах: образовательной (Давыдов, Выготский), юридической (Воскобитова, Лысенко) и спортивной.

Обращаясь к истории спортивной игры, мы видим, что изначально позиций игроков не было, участники играли в мяч ради удовольствия, но как только игра начала носить результативный характер, начали появляться первые игровые позиции: противник, судья, а затем, и внутри команды начинают оформляться роли и функции. То есть, как только появляется потребность иметь какой бы то не было результат, появляется потребность иметь позицию, которая бы выполняла определённые функции для достижения результата.[1] И если рассматривать критерии позиции в игре, то можно выделить следующие:

- 1) Место позиции (конкретное место и/или место относительно других позиций)
- 2) Относительно другого (место описывается как действие относительно другого)
- 3) Функции позиции (задачи, которые должна выполнить функция)
- 4) Программа по реализации позиции конкретным человеком, соотнесение его ресурсов и дефицитов. Этот критерий самый напряжённый, так как он с одной стороны описан слабо, с другой стороны, именно он собой представляет развитие позиции через развитие конкретного человека, занимающего

позицию.

Обращаясь к спортивной позиции, важным было увидеть эту связку: позиция - результат. Для достижения наилучшего результата, разбивка команды на позиции может обеспечить более эффективную работу.

В правовой сфере, несколько важных фиксаций, относительно позиции - это основания возникновения позиции, ответственность, цели и взаимосвязность. Обращаясь к статье Воскобитовой Л.А. «Выработка позиции по делу», [2] мы видим то, что до появления позиции по делу, необходимо как бы создать место, относительно которого будет заниматься позиция: «Каждая из сторон предлагает к исследованию свой набор обстоятельств дела, которым сторона придаёт юридическое значение. Они-то и составляют основу правовой позиции стороны и существо состязания сторон перед судом <...> Поэтому в конкретном уголовном деле каждая из сторон процесса представляет для обсуждения в судебном разбирательстве собственный вариант фактических обстоятельств дела, составляющих своеобразную историю, в которой есть время, место, действующие субъекты, сами действия, совершенные или в определённой последовательности, определённым способом и с определённой целью». [2, стр 168] Таким образом, мы можем сказать, что для реализации адвокатом позиции по делу, необходимо создать место, относительно которого будет строиться позиция. Другими словами: позиция только тогда является позицией, когда имеет под собой основания для действий и конкретную функциональную направленность этих действий.

«Обвинение не может идти в суд лишь с предположением, оно должно быть уверено в правильности своего познания». [2, стр 169] Несмотря на то, что позиция по делу - это всегда точка зрения одной из сторон, но это такая точка зрения, которая, вступая в действие на правовом поле, готова отвечать за последствия. Таким образом, критерий ответственности полностью наделяет правовую позицию смыслом. Именно ответственность является одним из оснований возникновения позиции, и именно ответственность является рамкой для позиции, которая в свою очередь задаёт направленность действию.

Направленность позиционному действию задает и такой критерий, как целесообразность. Ведь, с одной стороны, позиция формируется в ответ на обстоятельства, а с другой стороны, имеет свои притязания. [1, стр 221]

В ходе анализа работ в правовой сфере, мы видим, что только встреча двух и более разных позиций обеспечивает деятельность и место. Другими словами, если бы в правовом поле существовала только одна позиция, то и такого поля бы не возникало. Только наличие двух и более взаимосвязанных позиций организует место, в котором происходит правовое урегулирование. Так, их взаимосвязность обуславливается еще и тем, что изменение в одной позиции несёт изменения в другой, что дополняет критерий построения позиции всегда относительно других позиций. Отсюда можно построить гипотезу о том, что если мы хотим увидеть позиционное действие, то мы должны его рассматривать только в связке с другой позицией иначе это действие мы может интерпретировать как любое иное, но не позиционное.

В дополнении к этой гипотезе мы обращаемся к образовательной сфере, в которой обсуждается позиция ученика. «Учить самого себя — это значит строить отношения с самим собой, как с «другими»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, недопонимавшим того, что сегодня стало понятно» - процесс так же рассматривается на стыке двух позиций, занимающих одним человеком. [3, стр 17] Так, Эльконин, Давыдов и другие, показывают, что действие ученика как позиционное возникает в том случае, когда он преобразует действительность для связки разных позиций.(рис 1)

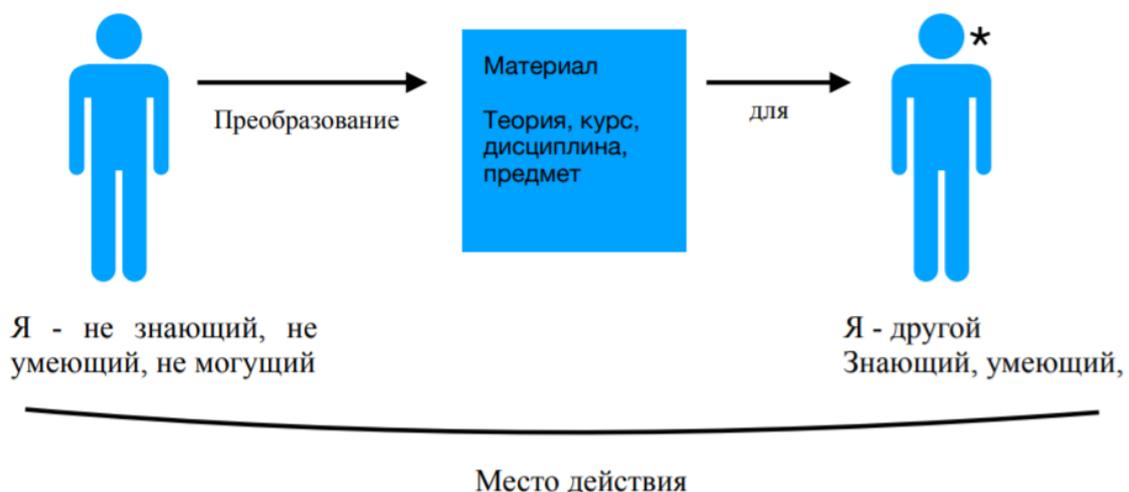


Рисунок 1 – Реализация позиции ученика

Таким образом, видя эту связку, мы обнаруживаем, что для реализации такого вида позиции, необходимо возникновение вопросов на старте, которые затрагивают цели, ценности, способы и задачи. «Мышление, направленное на решение задач, нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий». [3, стр 18] Мы не анализируем способы построения такой позиции, мы лишь фиксируем это как критерий, который отличает позиционность действия.

Подводя итог, мы можем зафиксировать основные критерии позиции:

- 1) Место позиции;
- 2) Основания для возникновения позиции;
- 3) Наличие другой позиции;
- 4) Функции позиции;
- 5) Ответственность;
- 6) Целесообразность;
- 7) Развитие.

Эти критерии позволяют сделать вывод о том, что позиция возникает там, где требуется обеспечить реалистичное и результативное действие. Действие, которое с одной стороны несет в себе ответственность за результат, а с другой стороны оно построено на личном решении о необходимости данного действия и переживается как субъектное.

Позиция, будь то в спорте, управлении, образовании или переговорах, всегда строится относительно чего-то. У неё есть роль, функция, элемент воздействия и преобразования того места, относительно которого она стоит.

Позиция начинается с образа желаемого будущего. Именно желание задаёт субъектную направленность позиции и служит основанием для формирования цели и задач. Такая очередность действий позволяет обнаружить дефицитарность ресурсов и обеспечить связность действий и результатов.

Говоря о позиции, как о свершившейся, характерное отличие от непозиционного действия будет наличие ответственности. Действия,

совершаемое человеком, несущим ответственность за успешный или неуспешный результат, может указывать на то, что действие несёт позиционный характер.

Рассматривая позицию не как свершенную, а как свершающуюся, для понимания «а что есть позиция», необходимо увидеть формирующие её элементы. Деятельный подход описывает позиционное действие как оснащенное, обеспеченное всем необходимым для его свершения с целью получения результата. Вместе с тем, важно удерживать различие позиционного действия и действия предписанного. Щедровицкий Г.П. всё время указывает позицию в плоскости развития, то есть, наличие собственного «я» и реализация действия на стыке «я» и «другой - я». Поэтому, если рассматривать первостепенное действие в построении позиции - «хочу», то вторым должно идти - «а кто я, который этого хочу». Как связывается некоторая идентичность с притязаниями? Получается, что позиция с одной стороны обеспечивает достижение результата, а с другой стороны движение к достижению результата

обеспечивает развитие действующего. (рис 2)

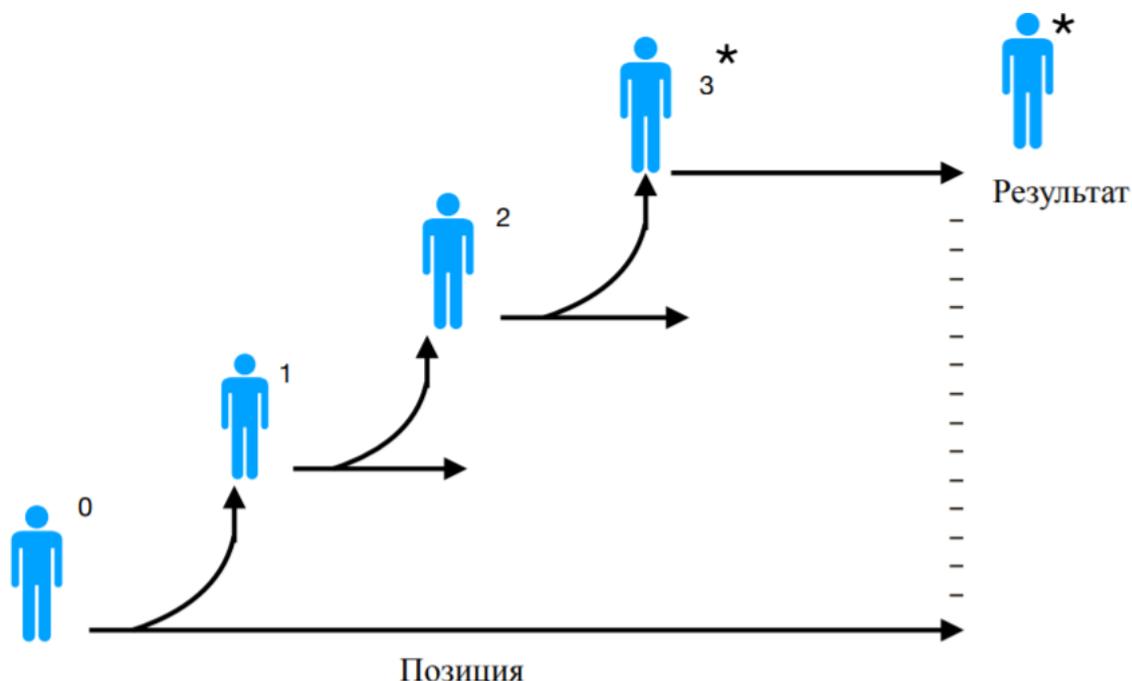


Рисунок 2 - шаг развития в реализации позиции

Позиционное действие имеет социальный и исторический контакт: откуда оно взялось, какие имеет основания и что будет после. Поскольку позиция

всегда стоит относительно чего-то или кого-то, то одним из важных элементов ее построения является осмысленность результата и ответы на вопросы:

- Какие хронологические рамки в реализации позиции?
- Что будет, если этого не произойдет?
- Что будет с тобой и что будет с другим?
- Готов ли ты отвечать за реализацию или не реализацию функций позиции?
- Чем будешь отвечать (платить), если этого не случиться?

Имея ответы на эти вопросы, мы имеем основания квалифицировать действие, как позиционное, оставляя себе большой вопрос о том, как позиция принимается человеком, как интегрируется с ним, поскольку позиция - это многогранное понятие, описывающее особый тип действия, которое строится в общем поле, в системе, но строится всегда относительно субъекта деятельности и реализуется им, с его переживаниями и отношениями.

Варфоломеева Юлия

Конгаров Артур

Конгарова Дарья

ПЕРЕГОВОРНЫЕ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ

(анализ опыта внедрения переговорных практик в МАОУ «Красноярская университетская гимназия №1 Универс»)

На сегодняшний день тема школьных служб медиации является одной из наиболее обсуждаемых в российском образовании.

Появление служб школьной медиации (школьных служб примирения) во многом обусловлено появлением Письма министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации»[1], которое, в свою очередь было разработано во исполнение Плана первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. N 1916-р [2].

Уже позднее появилось «Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2014 N 1430-р (ред. от 01.09.2018) Об утверждении Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность» [3].

И последний значимый документ – это Письмо Минобрнауки России от 26.12.2017 N 07-7657 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций») [4].

Кроме этого, правовой основой деятельности службы медиации в школе являются:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской

Федерации».

- Федеральный Закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка Российской Федерации».

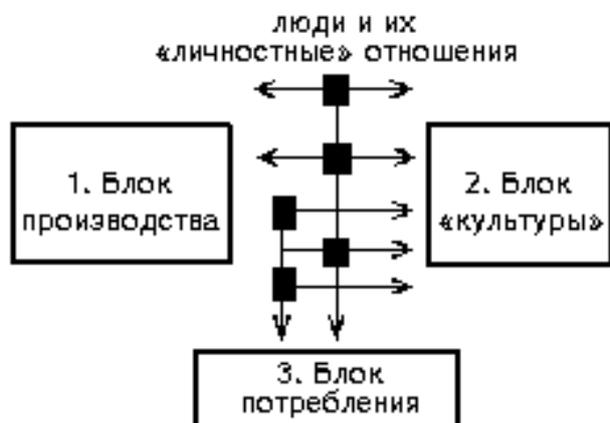
- Федеральный Закон от 27.07.2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

Отвечая на внешние вызовы, приказы и внутренние потребности и запросы самой школы, учителя, социальные педагоги начинают активно заниматься внедрением медиативных технологий в школьную жизнь. Большинство из тех, кто пытается решать такую задачу на практике, говорят о том, что создать службу формально или номинально не составляет труда, а сделать так, чтобы она систематически функционировала, давала результаты, и у службы были "нефиктивные" клиенты — почти не представляется возможным. При этом конфликтов среди всех субъектов образования по-прежнему довольно много, и нередко эти конфликты разворачиваются неконструктивно для участников.

Для создания новой практики обучения в школах необходимо понять, каковы теоретические основания нашей работы. Решая эту задачу, нам кажется важным задать модель детского сообщества, имитирующего «взрослое общество». Теоретико-методологические основания изучения детского общества представлены в разработках Г.П.Щедровицкого [5], предложившего модель изучения детского сообщества как единицы, отображающей общество в целом.

Согласно его модели, человеческое общество представлено как системное образование через элементы и связи между ними. Каждый элемент представляет форму человеческого существования. Целостность общества как предмета исследований и проектных разработок задается, с одной стороны, совокупностью данных форм, с другой – морфологией данных элементов. Люди в обществе существуют как носители производственных ролей, как реализация определенных культурных норм, как потребители общественного продукта и как личности в пространстве взаимоотношений (клубном пространстве), контактирующие с другими элементами общества.

Схема модели общества



«В каждой из этих структур, образно говоря, есть “места” для людей; люди на какой-то промежуток времени подключаются к каждой из них, “за-нимают” эти места, но только на время, а затем покидают их и “переходят” в другие структуры. Значит, жизнь людей охватывает все эти структуры, но не сводится к ним, она проходит еще и вне их, во всяком случае, в моменты переходов. Поэтому, отвлекаясь от пространственно-временных условий жизни людей, но точно передавая логику отношения (по крайней мере, в первом приближении), мы должны поместить людей в особой сфере, лежащей как бы между этими тремя блоками. Это – особое “пространство” человеческой жизни, в котором происходит “свободное” движение людей; в нем они сталкиваются и взаимодействуют как независимые личности, в нем они устанавливают связи друг с другом в области производства, потребления и культуры. Это сфера особых, личных и “личностных” отношений. Именно она объединяет три других блока системы в одно целое и образует область, без которой не может быть “общества”. Именно отсюда три других блока “черпают” человеческий материал, и сюда же они возвращают его “использованным” или обогащенным в зависимости от социально-экономической структуры сфер производства, потребления и обучения» [5].

Такая схема позволяет выделить следующие определяющие детское сообщество элементы:

- производство как система жестко определенных социальных мест (на- пример, структура мест «учители-ученики», «родители-дети»);
- культура как канал трансляции норм, позволяющих деятельности воспроизводиться и определяющих содержание воспитания и обучения человека;
- быт и потребление;
- клубные (личностные) отношения. И здесь важно отметить, что воспитание детей и усвоение цивилизованных норм с точки зрения данной модели происходит в клубе – пространстве личностных взаимоотношений.

«Вывод, полученный из анализа понятия “общество”, может быть перенесен уже непосредственно на жизнь детей. Конечно, наивным и неправильным было бы искать у детей “общество” с точно такой же структурой, как изображенная на схеме. У детей не может быть “общества” в точном смысле этого слова, “общества”, живущего независимо от влияния взрослых. Взрослые, и в частности воспитатели, постоянно вмешиваются в жизнь детей, организуют и перестраивают ее по своему усмотрению, в соответствии со своими задачами. И так всегда должно быть. Но вопрос в том, во что они вмешиваются и как вмешиваются.

Часто вмешиваются так, что при этом разрушается и даже совсем исключается сфера личностных отношений между детьми, их самостоятельность в установлении и построении этих отношений. Вместо самостоятельности детей и их отношений друг к другу мы получаем сферу “парных отношений” воспитатель-ребенок, в которой очень мало остается от собственно общественных отношений (ибо нет равенства возможностей), в которой у ребенка не может быть свободы в построении своих отношений и, следовательно, не могут развиваться общественные и истинно нравственные качества.

Значит, для формирования у детей общественных качеств и нравственного самосознания нужно создавать соответствующие условия, организовывать и постоянно сохранять сферу их “личностных” отношений, стимулировать самостоятельность детей, “свободу” в установлении отношений друг с другом.

Но это и будет созданием “общества” детей, “детского общества” в точном соответствии со структурой разобранного понятия.

И такой вывод определяет как работу воспитателя, так и направление дальнейших исследований. Необходимо ответить на вопрос, как можно и нужно вмешиваться в жизнь детей и активно организовывать ее, чтобы при этом не разрушалась детская самостоятельность в сфере “личностных” отношений, чтобы не разрушалось “детское общество”. Где и как это возможно?» [5].

В настоящее время необходимость работы с конфликтом медленно, но верно проникает в общество, издается все больше литературы по конфликтологии, организуются и проводятся занятия, в том числе в программах высшего педагогического образования, но управление конфликтом как освоенная компетентность, а не совокупность теоретических знаний о конфликте в большинстве учебных заведений не осваивается.

Школьные службы медиации по своим основаниям должны быть примером трансляции конструктивных способов взаимоотношений между детьми через самих детей. Однако, в реальных условиях, в ситуации, когда «медиатором» выступает условный «завуч», какой бы тренинг или курс по медиации он не прошел, такого рода процедура не имеет ничего общего с медиацией, одним из принципов которой является реальное нейтральность посредника.

Школьные службы медиации уже работают во многих школах. По данным мониторинга Министерства образования Красноярского края: в первом полугодии 2019 года в учреждениях, курируемых министерством образования края, действует 740 служб медиации, из них: в муниципальных образовательных организациях – 672, в краевых общеобразовательных организациях – 27, в профессиональных образовательных организациях, подведомственных министерству, – 18, в краевых государственных казенных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 23.

За 2018/19 учебный год в службы медиации образовательных организаций для проведения процедуры медиации поступило 2 641 обращение, проведены 2 559 процедур медиации (в 2018 г. - 2225, 2017 г. -1351).

Красноярская гимназия «Универс» является одним из первопроходцев в данном

направлении. Еще в 1998 году на базе гимназии была создана детско-взрослая общественная организация «Мир без конфронтации», миссией которой является формирование и развитие культуры конструктивного конфликтования. В течение последних семи лет в «Универсе» в логике данной линии разворачивается проект «Служба *переговоров* в школе». Решая задачу внедрения переговорных практик, мы предлагаем говорить о службе *переговоров*, а не о службе медиации или примирения. Работая в конструктивном подходе к конфликту, нужно отметить, что разрешением конфликта является отнюдь не примирение сторон, а заключение соглашения – договоренность о дальнейшем взаимодействии или его завершении. При этом ключевым способом разрешения конфликта являются переговоры. Медиация же, в свою очередь, является лишь частным случаем переговоров. Таким образом, мы говорим о более широкой рамке работы службы, где ценна не сама по себе медиация, а именно конструктивный способ решения конфликта – переговоры, в том числе переговоры с посредником (медиатором, модератором).

Далее предлагаем обсудить «*Службу* переговоров в школе». Если в организации появляется какая-либо служба, то она претендует на «служение», на решение каких-либо задач, повышающих эффективность работы данной организации. Какие задачи может решать служба переговоров в школе и кому она должна «служить»? Конкретизируя данный вопрос, необходимо говорить о том, кому в школе нужны переговоры? Что может стать предметом переговоров в школе и кто является субъектами переговоров?

Поскольку мы считаем, что задачей службы является формирование культуры переговоров, то работа службы должна быть связана не столько со случившимися конфликтами, сколько с потенциальными. То есть переговоры должны стать способом взаимодействия в ситуациях, требующих согласования совместных действий. В школьной действительности в качестве таких ситуаций могут выступать, например, разработка и реализация проектов (детских, взрослых и детско-взрослых). Также предметом переговоров могут стать критерии оценивания, индивидуальные образовательные запросы и планы. В таком случае мы будем иметь дело с переходом на переговорный тип отношений между учителями и учениками. При таком развороте можно уже говорить не столько о службе, а о внедрении культуры конструктивного

действия в конфликте, культуре построения отношений сотрудничества. Это возможно за счет обустройства в школе **института переговорных практик**, который, безусловно, должен быть адекватным возрастным особенностям учеников, и на разных ступенях школы устроен по-разному. И здесь хотелось бы усилить тезис. Мы считаем, что переговорные практики не просто должны соответствовать возрастным особенностям, переговоры являются той культурной формой взаимодействия, в которой в том числе и происходит возрастное развитие.

Российская школа переходит к реализации новых образовательных стандартов. В стандарты всех ступеней образования заложена ориентация на формирование социальной компетентности [6]. Например, образовательными результатами начальной школы являются навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий. В федеральном стандарте основного общего образования обозначены такие результаты, как **умение** организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; **работать индивидуально и в группе:** находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. К результатам старшей школы предъявляются следующие требования: готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения; иметь навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности; умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты.

Таким образом, федеральные стандарты, с одной стороны, устанавливают необходимость развития конфликтной и переговорной компетентностей, но, с другой стороны, не достаточно различают и не конкретизируют уровни сформированности и возрастную динамику данных результатов внутри возрастных периодов. Например,

для всех образовательных ступеней предъявляется требование к умению сотрудничать: выпускник начальной школы должен иметь навыки сотрудничества, выпускник подростковой – уметь организовать сотрудничество, старшей школы – сотрудничать для достижения общей цели. Это означает, что для реализации образовательных стандартов и для внедрения переговорных практик в школьную действительность необходимо иметь представления о структурно-динамической модели переговорной компетентности, что требует специального исследования и оформления его результатов.

Если мы говорим о переговорных и медиационных практиках в образовании, то мы должны сместить фокус результативности с того, насколько меньше стало конфликтов или насколько более эффективно стали они разрешаться, на то, что приобретают при этом участники образовательного процесса? Таким образом для нас приоритетным становится вопрос: какие условия необходимы для *оформления* переговорной компетентности в подростковом возрасте?

Используя термин *оформление* компетентности, мы имеем ввиду два важных аспекта – формирование (то есть специально организованное ее становление, «выращивание») и оформление (обнаружение, явленность) для самого подростка. Это, на наш взгляд является важным условием формирования компетентности, поскольку подросток может действовать правильно, но не осознавать это. В таком случае мы не можем говорить о компетентности: здесь нет владения своим ресурсом, ресурс, умение как бы «живет на человеке».

Говоря о переговорной компетентности, мы выделяем уровни, последовательные ступени формирования, и полагаем, что в подростковом возрасте не происходит становление компетентности в полном объеме, но закладывается фундамент – переговорная способность и переговорная позиция, то есть личностная готовность вести переговоры. Под переговорной позицией мы понимаем способность видеть необходимый ресурс в другом, и (главное!) видеть в себе ресурс для другого, осознавать себя как собственника ресурса, в этом смысле автора, управляющего собой [7].

Поскольку мы считаем, что задачей службы является формирование культуры переговоров, то работа службы должна быть связана не столько со случившимися

конфликтами, сколько с потенциальными. То есть переговоры должны стать способом взаимодействия в ситуациях, требующих согласования совместных действий. В школьной действительно в качестве таких ситуаций могут выступать, например, разработка и реализация проектов (детских, взрослых и детско-взрослых). Также предметом переговоров могут стать критерии оценивания, индивидуальные образовательные запросы и планы. В таком случае мы будем иметь дело с переходом на переговорный тип отношений между учителями и учениками. В этом месте, мы сталкиваемся с сопротивлением традиционной системы устройства школьного образовательного пространства. И лишь разрешение данного противоречия в сторону перехода на такой тип отношений позволит формировать культуру конструктивного действия в конфликте. Таким образом, внедрение службы переговоров в школу требует серьезных изменений в устройстве школы в целом. В связи с этим служба переговоров становится не просто структурой в школе, а практикой, и прежде всего практикой нового типа отношений всех субъектов образовательного процесса.

Мы полагаем, что нужно говорить не о службе, а о внедрении культуры конструктивного действия в конфликте, культуре построения отношений сотрудничества. Это возможно за счет обустройства в школе **института переговорных практик**, который, безусловно, должен быть адекватным возрастным особенностям учеников, и на разных ступенях школы устроен по-разному. И здесь хотелось бы усилить тезис. Мы считаем, что переговорные практики не просто должны соответствовать возрастным особенностям, переговоры являются той культурной формой взаимодействия, в которой в том числе и происходит возрастное развитие.

Мы считаем, что линия переговорных практик может быть развернута во всём школьном процессе от 1-го к 11-му классу, но в рамках данной работы хотим обратить внимание на разворачивание этой линии в подростковом возрасте.

На наш взгляд, для разворачивания переговорных практик необходима организация трёх линий:

1. Учебная: организация семинарских и тренинговых занятий по работе с конфликтом и ведению переговоров с подростками-организаторами «Службы переговоров».

2. Практикование: работа с реальными конфликтами (в качестве стороны, в качестве посредника (медиатора), в качестве аналитика, консультанта, в качестве конструктора).

3. Исследование: анализ эффективности работы, анализ динамики переговорной компетентности участников «Службы».

В рамках третьей линии было проведено исследование результативности обустройства переговорных практик в Гимназии «Универс». Задачей исследования было – определить, есть ли прирост в переговорной компетентности активных участников «Службы переговоров».

В результате проведенного исследования относительно обнаружения динамики формирования переговорной компетентности мы определили, что активное систематическое участие подростков в переговорных практиках способствует оформлению переговорной компетентности. При это наблюдается динамика в переговороспособности – основе для дальнейшего формирования компетентности - и небольшой шаг в динамике непосредственно переговорной компетентности. Но важным является то, что благодаря участию в переговорных практиках, подростки начинают осознавать наличие у себя ресурсов переговорной компетентности, и видеть дефициты. Это дает возможность предположить, что уже после участия – за пределами школы, будут проявляться «следы» и переговорная компетентность получит дальнейшее развитие.

Список источников:

1. «Вестник образования», N 4, февраль, 2014
2. «Собрание законодательства РФ», 22.10.2012, N 43, ст. 5908
3. «Собрание законодательства РФ», 11.08.2014, N 32, ст. 4557
4. «Вестник образования», N 9, май, 2018
5. Щедровицкий Г. П. Игра и «детское общество» // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Шк.Культ.Полит., 1995
6. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. От 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) //

«Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти», N 9, 28.02.2011.

7. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Б.И. Хасан. - М.: Издательский центр «Академия», 2004

ИГРОВАЯ КОНФЛИКТНАЯ КОНСТРУКЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Проблематика диагностики потенциала личностно-профессионального развития обсуждается в связи с наличием как минимум двух источников постоянного запроса на методический и инструментальный аппарат в этой области.

Первый – собственный запрос личности, связанный с решением задач профессионального самоопределения, “инвентаризации” личностных ресурсов, самоактуализации, индивидуального развития (например, в смысле, который вкладывает в это понятие Д.А. Леонтьев, – “...способа живого существа справляться с трудностями и решать проблемы в самом широком смысле слова” [1, с. 67]).

Второй очевидный источник запроса на диагностику потенциала профессионально-личностного развития (однако не являющийся предметом прямого интереса для нас) – практики управления персоналом (как в широком, так и в узком смысле). Интерес к категории потенциала профессионального развития в них связан с задачами профессионального отбора, развития персонала, формирования кадровых резервов.

Серьезным поводом для дискуссии является само понятие потенциала развития. В зависимости от предметности, под потенциалом может пониматься «величина потенциальной энергии», «совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания чего-либо» (Толковый словарь Ушакова); величина, которая «...характеризует «уровень энергии», определяет направление, в котором должен совершаться ее переход» (Большая медицинская энциклопедия); «ресурсы, заряд, резерв, запас, (внутренние, жизненные) резервы» (Словарь синонимов русского языка); «величина, характеризующая запас энергии тела, находящегося в данной точке

поля (электрического, магнитного)» (Словарь галлицизмов русского языка); «источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (напр., экономический потенциал)» (Большой Энциклопедический словарь); «совокупность наличных средств, возможностей в некоей области, некоем отношении» (Большая психологическая энциклопедия).

Общим содержанием этих определений является представление об энергии или силе, заключенной в объекте. Корни этого представления лежат в происхождении слова «потенциал» - от лат. *Potentia* – сила, которое, в свою очередь, происходит от лат. *Potens, potentis* – обладающий силами, могущий, способный (на что-либо). Схожее содержание вкладывается в родственные-однокоренные понятия. Например, потенциальность – «присущая жизненной субстанции тенденция, которая при известных благоприятных условиях достигает своей цели (Философский словарь). В свою очередь, потенция – это:

- «возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» (толковый словарь Ожегова);
- «возможность, способность, обладание достаточной силой для проявления каких-нибудь действий, какой-нибудь деятельности» (толковый словарь Ушакова);
- «наличие сил, материальных средств и других возможностей (часто ещё не раскрывшихся) для каких-либо действий» (Большая советская энциклопедия).

Наконец, потенциальное – «возможное, могущее быть» (Философский словарь).

Выделим наиболее важные общие содержательные элементы этих понятий:

1) Потенциал — это не данность, не предзаданность, а лишь возможность. Категория потенциала или потенциального описывает то, что не явлено сейчас, но может быть явлено позже — в ином времени и в иных условиях.

2) Потенциал зависит от некоторых (благоприятных для проявления или реализации) условий.

3) Потенциальное скрыто, недоступно непосредственному наблюдению иначе, чем в таких благоприятных условиях.

Они, в свою очередь, могут быть или результатом «удачного» стечения обстоятельств (и тогда можно говорить о «стихийной», «натуральной» реализации потенциала), или — результатом специального создания и/или поддержания таких условий.

Соответственно, для оценки потенциала в иных условиях, чем натуральные для его проявления, требуются специальные действия, направленные на преодоление его «скрытости». Необходимо не только сделать его доступным для наблюдения (путем обеспечения соответствующих искусственных условий его проявления), но обеспечить способ и средства его оценивания.

Итак, потенциал личностного развития можно рассматривать как совокупность внутренних ресурсов – наличных, но не опосредствованных. То есть, они либо не явлены индивиду как имеющиеся в распоряжении (не обнаружены, и, прибегая к натуральной метафоре, их можно именовать “сырьем” [2]), либо не освоены, поскольку отсутствуют способы использования их в деятельности. Открытие их носителю, их самообнаружение – необходимое (хотя и не достаточное) условие собственно развития.

В свою очередь, развитие понимается как открытие и обретение новых степеней свободы действия, способность осуществлять действие новым способом в отрыве от ситуации, в которой этот способ был освоен.

Процесс обнаружения потенциала развития можно разделить на условные этапы:

- (Само-)обнаружение ресурса-основания для освоения нового способа действия.
- Проба нового способа действия с опорой на обнаруженный ресурс.
- Переживание нового способа действия как желаемого – когда овладение новым

способом действия становится значимым, а открытие ресурса и нового способа – как акта развития.

- Автономизация нового способа действия от ситуации, в которой он был обнаружен и освоен.

Фокусировка внимания на новизне обнаруживаемого ресурса для личности дает серьезное обоснование для поиска средств и инструментов диагностики потенциала развития за пределами традиционного психодиагностического инструментария. Такой инструментарий по определению направлен на констатирование, фиксацию наличной картины. Обсуждая его в терминах развития, можно метафорически говорить, что такой инструментарий обращается к прошлому, выявляя результаты и эффекты шага развития, отстоящего от нас во времени. Потенциал же – категория будущего, как обосновывалось ранее: перспектива (а не данность и не предзаданность), *возможный* результат отдаленного во времени шага развития.

Как обеспечить ситуацию обнаружения (в первую очередь, самообнаружения) таких ресурсов, и одновременно сделать обнаруженное значимым, а факт обнаружения – переживаемым?

В качестве способа (само-)диагностики потенциала профессионально-личностного развития полагается игра. Игровая деятельность обладает ключевой характеристикой, делающей её не просто применимой для указанной цели, но и, вероятно, – единственно применимой: игра есть пространство свободы [4], в котором только и возможно открытие и освоение личных ресурсов. Только в игре (не в любой, а в специально сконструированной игре) возможно сочетание сразу нескольких факторов:

– Возможность предъявления неискusstvenного препятствия (“игровое” не равнозначно “искусственное”), которое, в свою очередь, может обнаружить разрыв между осредствленностью индивида и требуемыми деятельностными средствами.

– Возможность обозначения этого разрыва на разных материалах (то есть возможность адаптации игрового материала к профессиональной деятельности).

- Возможность пробы преодоления этого разрыва в “безопасных” условиях, связанных с одной из культурной игры как пространства деятельностных проб.
- Возможность сравнительно “безболезненной” рефлексивной остановки как в самой игре, так и за пределами игровой ситуации - по поводу материала игры и игровых действий.

Необходимо подчеркнуть, что обсуждается не игра вообще, и не любая игра, а та, ядром которой является конфликтная конструкция - специально организованное, оформленное (как игровая ситуация/процедура) и удерживаемое (границами и нормами игровой ситуации\процедуры) противоречие [3], которое “заточено” на выявление и самообнаружение потенциальных ресурсов персонажа-участника благодаря своему специальному устройству и обязательному рефлексивному обеспечению.

Литература

1. Леонтьев Д.А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67-80
2. Рац М.В., Ойзерман М.Т., Слепцов Б.Г. Ресурсы и ресурсная политика // Вопросы методологии. 1996. № 1-2. С. 4-19
3. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018
4. Хейзинга Йохан. Homo Ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011

КОНФЛИКТ ПОКОЛЕНИЙ: ВЧЕРА, СЕЙЧАС И ВСЕГДА!

“Есть пьесы настолько слабые, что они не в силах сойти со сцены”.

Станислав Ежи Лец

Поколения сменяли и сменяют друг друга – так мы говорим про какой-то любопытный процесс, который (спасибо Ивану Сергеевичу Тургеневу) довольно прочно поселился на сцене и, похоже, совсем не собирается ее покидать и скорее всего не из-за собственной слабости.

Я попробую просто порассуждать на эту тему. И не только в плане отношений родовых, но и в целом как человек, перешагнувший определенную возрастную границу и оглядывающийся назад с вопросом: идет ли кто-то следом?

Конечно, очень хотелось бы остановиться на определении поколенческой границы, потому что мы часто разговаривая о поколениях, говорим так: детство - взрослость или: зрелость – юность. А где заканчивается один и где начинается следующий этап? И исчерпывается ли эта структура двумя, весьма масштабными, единицами, или есть какие-то более строгие варианты? Известно, например, что отрочество появилось в истории культуры сравнительно недавно. Для нас, живущих в современности, понятие подросток привычное, и мы этому феномену даже относительно конкретные границы задали. Хочется на эту тему поговорить, но я предпочту использовать этот вариант как рамочку. Где граница? Сколько лет должно пройти для появления смены? Мы из этого поколения или не из этого? Кто попадает в мою поколенческую страту? По какому принципу? Некоторые социологические попытки отвечать на эти вопросы содержатся в недавней интересной книжке Вадима Радаева «Миллениалы», но я хочу попробовать взглянуть не только на картинку смены, но и само ее устройство.

Очень важную вещь, на мой взгляд, сказал Л.С. Выготский о том, что когда мы оформляем границы возраста, то важно обсуждать не только притязания, не только то, на что претендуем, и в этом смысле, чего еще нет, но чего уже хочется, но важно определять и то, чего уже не хочется из того, что хотелось, но уже было взято. Как

оформляется завершение этапа? В чём, в каких признаках мы можем удерживать представление о том, что какая-то возрастная группа вышла из состава поколенческой страты и перешла в другую?

Обычно, мы пользуемся при этом какими-то формально-юридическими вещами и традициями. Когда-то существовали обряды переходов. Сейчас изменилась ситуация, стала сложнее, никаких обрядов нет кроме получения паспорта, или наоборот, всего так много и все такое разное, что невозможно определить где сигнал точный и для всех.. Раньше мы могли этому только радоваться, нам казалось, что это замечательно, когда пришёл человек в школу, у него кончилось дошкольное детство, его взяли и привели в школу. И родители тревожатся чаще всего по поводу того, впишется их ребенок в эту когорту или нет. У детей тревоги, конечно, совсем иного типа.

И мы даже когда-то изучали этот вопрос - откуда дети получают представление об образе школ. Было 10-летнее исследование социально-психологическое, и мы обнаружили, что большое число молодых людей в возрасте 6-ти с небольшим лет в школу вовсе не хотят идти. И нам было интересно, почему школа потеряла для них привлекательность. Взрослая идея была такая - ребенок всегда хочет в школу, для него это перспектива. А мы вдруг выяснили, что в представлении ребенка это не так. И, когда мы спрашивали детей про это, они отвечали нам, например, так: “В школе не кормят”, “В школе не спят днем”. Из чего мы поняли, что на самом деле - это аргументация “для нас”, на самом деле дети не любят тихий час и редко когда понимают, что голодны. А нам они говорили про это, потому что мы их про это спрашивали.

Следом было проведено тоже такое замечательное исследование, в котором мы выясняли как реагируют дети на всякого рода социологические опросы. Мы сделали большое количество фокус-групп с детьми, нашли среди них значительное количество экспертов, в искренности которых были уверены. Мы выясняли, что думают дети, когда к ним подходят с разными вопросами. Например, хорошая у тебя школа или нет. Первая реакция ребенка состояла в том, что они вообще ни о чем таком не думают, они всё время думают о чём-то своем, о другом, но ответить, что они про это ничего не думают, они не могут. И ребенок говорит: “думаю, что хорошая”. Ответ его часто

зависит от настроения или еще от чего-либо. А на самом деле они думают: “что нужно этому человеку ответить, чтобы он отстал”.

И вот что мы выяснили в итоге. Наши представления о детстве существенно расходятся с представлениями о детстве у самого детства. Детство позиционирует себя несколько иначе, чем мы об этом говорим и пишем, и чем мы можем располагать, пытаюсь изучить это самое детство. Это предположение у нас исходило из целого ряда представлений, сложившихся в культуре, например, из того, что детство экспансивно по отношению к взрослости.

Детство всегда осуществляет экспансию. Суть этой экспансии состоит в том, что взрослость - это штука неизбежная. Почему-то в культуре идея взросления понимается как положительная, т.е. быть взрослым - хорошо, а быть не взрослым (ребенком) - это хуже. Откуда это представление?

Ещё одно исследование в рамках старшей школы и в рамках старших курсов вузов, где есть формальная институциональная граница, привело нас примерно к тем же выводам. Хотя здесь мы обнаруживаем существенные различия в том, как об этом говорят молодые люди, относящие себя к мужскому полу и к женскому. И тут не понять - либо это преувеличенная женская откровенность и мужская скрытность или они просто так аккуратно врут или наоборот, искренне говорят, что они думают. То же самое, примерно, мы обнаруживаем и в конце вузовского периода. Если исключить тот мотив “как надоела эта школа или институт”, то оказывается, что они на самом деле не против приостановиться и никуда особо не шагать.

Это забавное противоречие выявляется во многих исследованиях. Мы предполагаем, что есть притязание, экспансия на взрослость и одновременно полагаем, что есть определенные сдерживающие факторы. Некоторая неспешность во взрослость, в зрелость потому что там есть атрибуты, которые присвоить себе человек не очень торопится.

Итак, с одной стороны детство экспансивно по отношению к взрослости, претендует на взрослость. Похоже, что есть какой-то период «предвзрослости», в котором люди рассматривают взросление как положительную перспективу и одновременно есть ряд сдерживающих факторов, часто не осознаваемых, иногда - сознательных, в которых эта перспектива сдерживается или просматривается как

нежелательная. Т.е. мы имеем некоторый внутренний конфликт или картинку конфликта, противоречия. Это со стороны предвзрослых когорт.

Это пока про такой, с позволения сказать, «внутрипоколенный» конфликт, оформляющий противоречия взросления.

А со стороны взрослости? Про отношение предыдущего поколения к последующему... Воспользуюсь метафорой «завещание».

Известно, что можно написать завещание в любом возрасте. И можно спросить: зачем люди, находящиеся в расцвете лет, пишут завещание? Есть ряд вариантов. Вообще завещание пишется перед «концом», когда человек начинает размышлять, что останется после него, и что я кому завещаю. И в этот момент он представляет себе, что его уже нет. А тут странная ситуация - завещание написано, а человек здоров и продолжает жить. А тот, кому завещание адресовано начинает чувствовать себя как его получивший. И получается, что завещанное не отдано, а только обещано. Но, говорят, что обещанного три года ждут... И вот вопрос - как «пишут завещание» или как взрослое поколение представляет себе молодое. Где оно передаёт наследство?

Был такой старый кинофильм. Там суть сюжета в том, что существовал большой завод. И вот приходит на этот завод молодой секретарь парткома (в те времена эта фигура была не менее важной, а зачастую и более, чем директор завода) и решают провести эксперимент - передать завод молодым рабочим кадрам. И на заводе остается только молодёжь, а все старики уходят. Но, оставляют, конечно, своих информаторов на предприятии. И вот молодые начинают вводить различные новации. А старики за ними наблюдают, но затем, конечно, вмешиваются. И вот это перерастает в конфликт. Молодые, которых сначала пустили «поиграть», а потом дали по рукам, и вот старики, которые как бы говорят молодым: «Мы завещание переписываем, мы вам дали возможность распоряжаться, но нам не понравилось как вы это сделали, поэтому переписываем теперь завещание». И молодые, соответственно, обиделись, часть людей уволились. Вот такой сюжет. Что я в этом месте обсуждаю? Как старшее поколение видит молодое? И как молодое видит старшее? И как они представлены друг другу? И реально вот эта представленность, т.е. «поставленность перед» - на мой взгляд, это вещь нетривиальная, потому что чаще всего мы друг перед другом не становимся, а пользуемся условными картинками.

Я говорю: “У меня есть картинка следующего поколения со всей его структурой, со всем его развитием, с логикой”. У меня достаточно ресурсов, чтобы всё соответствовало. Что такое взросление в этом смысле. Взросление - это претензия на ресурсы, которыми, якобы, обладают взрослые. При этом есть “тайна взрослости”. И открытие этой “тайны” или открытие того, как приобретаются эти ресурсы, как осуществляется овладение ими, соответственно, распоряжение, как так распоряжаться ресурсами, чтобы они не убывали, а наоборот - должны прибывать.

И я теперь, с позиции молодёжи, говорю: “Если старшее поколение ухитрится каким-то неизвестным для меня образом преумножать ресурсы, распоряжается ими так, что видно как они умножаются, то я говорю, что это успешное поколение, и оно достойно подражания”. И тут появляется такая форма поведения - уподобление. Однако это не то уподобление, которое из Ветхого завета. Там, по видимому, уподобиться Образу предполагается через Действие Творения (или Со-творения), а здесь - \ «Я хочу быть таким, потому что это успешно». «А если взрослое поколение не смогло убедительным образом показать, что оно умеет распоряжаться ресурсами так, что они умножаются, то это поколение не представляет для меня образа успешности, и я, соответственно не хочу быть уподобленным ему, а буду делать по-другому». Но вот как - по-другому? Замечательно, если есть хотя бы пара образцов.

Итак, представлены картинки, которые соотносятся с какой-то реальностью, при этом картинки обобщенные, а реальность конкретная. У взрослых на картинке примерно так же нарисовано детство. У меня есть предположение о том, что картинка детства для взрослых, как и картинка взрослости для детства имеют очень сильное искажение.

Пункт первый - это наша ситуация. Чтобы внести коррективы в эти искаженные картинки. Для этого надо посмотреть, каковы источники их изображений, какова их история, как они реально изображены и в какой мере изображения согласованы? Это важно.

Итак, картинка взрослости для детства выглядит определенным образом. В своё время, особенно в том месте, где мы с вами живем, приключилась такая вещь, которая происходит часто, когда старшее поколение сильно и резко дискредитируется как успешное. Проходят массовые PR-акции, которые говорят о том, что старшее

поколение всё делает не так. И ресурсы все убили, и страну поставили на колени, полная зависимость, никакой автономии, распределение ресурсов плохое. И возникает рассогласованность. Вот эти картинки, которые каждый раз возникают, когда поколение напрочь дискредитируется, тогда новое поколение начинает искать свой путь, который не наследуемый, потому что в завещании одни долги. Эта замечательная идея с завидной регулярностью воспроизводится. Но, я думаю, что эта нарисованная картинка требует некоторых коррективов. Мне это напоминает борьбу с наркоманией. Мы понимаем, что с этим явлением мы должны бороться. Если у нас есть надежда на победу, то мы должны вселять в аудиторию некоторый оптимизм. Чтобы появлялась идея того, что победа возможна. И, более того, что она именно нами достижима. Надо говорить о собственной силе и о собственных ресурсах, а не наоборот. А наши действия сегодня строятся с точностью «до наоборот». Из всех материалов, которые мы сегодня читаем, мы выясняем, что это явление такое страшное, что никаких сил для борьбы с ним нет. А у нас всегда стремятся сначала запугать. А запуганный, естественно, сдаётся. С другой стороны – другая крайность – абсолютно героическая, но сильно напоминающая компьютерную графику или анимацию. И та и другая картинка какие-то неприглядные.

Теперь изображение со стороны взрослости - как нарисовано для взрослых детство. Здесь масса проблем.

Вопрос: как выглядят те, кто следует за нами. Тут можно прибегнуть к тексту Маргарет Мид. Она нарисовала три возможные картинки отношений между взрослостью и детством.

Первый тип отношений - дети всегда следуют за взрослыми и повторяют их жизнь. В этой системе каждое следующее поколение следует за предыдущим. Небольшие отступления в этом случае возможны, они могут кое-что улучшить. Но всё менять нельзя. Взрослые не позволяют. Они создали массу институтов воспроизводства себя.

Второй тип отношений, который можно помыслить - сосуществование. Два мира живут сами по себе. И у них при этом возникают отношения терпимости или нетерпимости. Параллельные возможности сосуществования.

И возможен третий тип отношений - детство начинает забегать вперед взрослости. Взрослые в этом случае обнаруживают, что им, оказывается, есть чему учиться у своих детей. Дети открывают и осваивают в мире нечто, для взрослых сокрытое.

Оказывается, что отношение детства и взрослости - это отношение взаимной экспансии. Если дети постигают тайну взрослости, то они тем самым претендуют на взрослость. Если наоборот, то взрослые становятся инфантилами, регрессируют до детства. По Маргарет Мид, это один из типов сосуществования в культуре. На чём основана картинка детства для взрослости? Если взрослость строится таким образом для ребенка: есть идеальная взрослость - это полное владение ресурсами, умениями распоряжаться для достижения успехов и развития. Сила и могущество. Что по сути дела видно в разного рода достижениях. Есть мечты, которые постепенно сбываются. А есть реальная взрослость, которая либо в какой-то мере согласуется с этим, либо не очень. В ответах на вопрос о том, какие именно взрослые являются образцами около 40% детей указывают своих ближайших родственников. А как выглядит в этой картинке для взрослых детство? Идеальное и реальное. У взрослых, обычно, есть три картинки (здесь начинается масса трудностей очень интересных): идеальное детство; реальное детство; а есть “моё” детство.

Итак, есть еще и то, что я удерживаю как своё собственное прошлое, маркированное мной как моё детство. И пространство отношений между этими тремя образами довольно сложное. И тут одно из ключевых противоречий связано со страхом “не успеть”. В чём суть противоречия? Оно, кстати, хорошо известно, но не очень часто обсуждается.

Наше сознание и мышление устроено так, что мы можем охватить им огромные промежутки жизни. Такие у нас возможности. Мы можем помыслить жизнь до нашего существования и после. Можем рассуждать категориями столетий, тысячелетий. Вот это ощущение возможности помыслить в огромном масштабе и, одновременно, ощущение краткости пребывания в этой жизни, пребывания между гигантскими масштабами, в которые мы проникаем в своём мышлении и реальным временем жизни, породило массу мечт. В.П. Зинченко как-то сказал: “Есть такая максима - умирают только другие”. И я в детстве тоже так думал, что пока я до взрослости

доживу, эти учёные что-нибудь придумают, чтобы я не умер. Позже я начал размышлять о возможности реинкарнации... Попытка преодоления ограничений натурального бытия, его кратковременности.

Но одна из попыток преодолеть этот рубеж и это противоречие - это успеть как можно больше пока ты здесь. Интенсифицировать жизнь. Так появляется идея ускорения. Надо всё делать быстрее, потому что времени мало. Возможности осуществления рассогласуются жутко. Надо успевать, но как ты не торопишься, а успевать не получается. И создается такое ощущение, что мы по всем генеральным показателям не успеваем. Есть ощущение, что нужно еще быстрее (в этом месте очень показателен разворачивающийся в настоящее время сценарий цифровизации как своеобразной гонки – куда?).

И один из вариантов разрешения проблемы “успеть-не-успеть” - продлить собственную жизнь. Это связано отчасти с родовой идеей. Если я ассоциирую себя не только с этим исключительно местным, бранным существованием, то тогда понятно, что я - не один я, а целый род. Вот эта идея продлить себя в другом - идея простая. Следовательно, и надежды и планы должны этим -- другим продолжением меня, осуществляться. В этом колоссальная экспансия взрослости на детство. Т.е., детство - это есть фактически меня продолжение. Но, при этом того, который вообще передвигается самостоятельно, контролировать сложнее. Он отделился и пошёл. Свернул за угол и уже не видно, как он там ходит. У взрослых всегда есть потребность компенсировать, восстановить контроль, потому что это и есть “я”, моё продолжение.

Александр Моисеевич Аронов как-то утверждал, что дети становятся самостоятельными не по собственной инициативе, а потому что мы их бросаем. Им нужно много внимания уделять, а хочется себе. «Я же еще здесь, живой, а как бы принадлежу ребенку». Отсюда и симметричное отношение – «тогда и он мне принадлежит». Но все чаще и чаще хочется от него освободиться и побыть собой. Вот в эти «уходы» взрослых, оставшийся без опеки и опор, ребенок вынужден становиться самостоятельным. Потом взрослый «возвращается», а ситуация уже другая.

Экспансия совершенно уникальная вещь. Я все время вспоминаю своё собственное детство, воспроизвожу то, в отношении которого я определился как “моё”, полностью контролировать и определять его движение, а оно уже само ходит -

моё продолжение. И у него появляются мысли, которые ему надуло со стороны, а не с помощью родовой генетической передачи. Вот проблема.

И идея продолжения контролируемого детства с одной стороны, а с другой стороны - идея сдерживания экспансии. И вот это противоречие заставляет нас говорить: “ты ещё мал!”. И ребенок понимает, что когда нам надо - он для нас взрослый, а когда нам выгодно - он маленький. И он не понимает, как тут себя вести. Этот сюжет фактически воспроизводится и в более поздних периодах между так называемым старшим поколением и молодостью.

Внешняя рамка у этой ситуации совершенно замечательная, она связана с тем, что действительно взрослость, с одной стороны, всё время претендует на детство с точки зрения обеспечения, становления, самостоятельности и ответственности. С моей точки зрения слово «ответственность» - ключевое, потому что взрослость по целому ряду исследований определяется тем, ответственность за какого масштаба действия готов взять на себя человек и эту ответственность реально осуществлять. Это и есть критерии взрослости, которые проявляются и в экономических и в социально-психологических типах позиционирования. Речь идет о масштабе решений, за которые человек берет на себя ответственность и реально готов эту ответственность нести. Потому что, когда мы говорим “ты отвечаешь за то, что ты это делаешь”, масштаб задачи ясен.

Есть еще и внутренняя рамка противоречия, сильно влияющая на то, как мы определяем эти отношения, в каком материале эти отношения начинают возникать и обостряются, где у нас возникают конфликты и реальные способы их разрешения на уровне когорт или межличностных отношений. Подрастающее поколение (становящееся) претендует на места и ресурсы старшего (ставшего), ему уже надо что-то делать, как-то себя реализовывать, чтобы чувствовать свою значимость. Чтобы вообще Себя Чувствовать!

И тут снова - место занято. Потому что уже сравнительно небольшая часть трудоспособного населения обеспечивает все потребности. Т.е. в развитых странах заняты в производстве, обеспечивающем прямые потребности человека, уже меньше 20 % трудоспособного населения. Надо создавать какие-то формы занятости, в которых человек мог бы почувствовать себя реально живущим вместе с другими

людьми. Занят он всё меньше и меньше, а свободного времени всё больше. Нужно чем-то занимать молодых людей. Они приходят в мир и говорят: “Дайте нам что-то делать”, а мы говорим: “потребляйте пока”. И это есть нормальная взрослая позиция, которая связана с мораторием - удерживать где-то большие когорты людей, которые уже половозрелые, имеют некоторые физические характеристики, связанные с их притязаниями на социальное позиционирование. А мест для социального позиционирования нет. Новых форм не придумано. Поэтому создаются компенсирующие ниши и люди в эти ниши погружаются. Коммунисты решали эту задачку с моей точки зрения гениально. Появлялись такие проекты как Целина, БАМ, молодежные жилищные кооперативы (МЖК), студенческие стройотряды, и молодёжь себя сделала. Это сработало как мораторий. И в это время сила, энергия и притязания были точно канализированы. И соответствующий PR был.

Итак, у каждого своя картинка, каждый с ней живет и на основании этой картинки с другим сталкивается. При этом, столкнувшись, содержание картинки не выкладывает, культуры такой нет. Может быть, в этом и состоит Вызов – создавать такую культуру диалога поколений. Переговорный процесс между представителями различных поколенческих групп мог бы разворачиваться на разных уровнях, в разных формах и масштабах, но везде должны быть культурные переговоры, где оформляются интересы. Это вызов, но вызов моему поколению, скорее. Потому что я не думаю, что следующие за нами идут “в след”, это трудно, несмотря на то, что есть такая необходимость. Далее могут быть конструктивные переговоры, предметом которых могут быть проблемы и взгляд на них тех и других.

Потому что мне не раз приходилось убеждаться, что взгляд молодых не менее основателен, чем обусловленный опытом. Другое дело, что мы не привыкли собственно вести переговорные процессы. Мы привыкли быстро принимать решения, быстро их осуществлять, потом подсчитывать убытки и квалифицировать действия как поспешное и неэффективное. После чего без особого анализа мы приступаем к следующему мероприятию и этот “мероприятийный” подход скончался, с моей точки зрения.

Похоже, что конфликт поколений не сходит с культурно-исторической сцены не потому, что у него нет сил и он не разрешается. По видимому, он и не должен

разрешаться в терминальном смысле. Ему на этой сцене отведено специальное место, в котором и совершается поколенческий переход. Но хорошо бы, чтобы это место было соответствующим образом организовано.