

Б. И. ХАСАН, П. А. СЕРГОМАНОВ

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И ПЕРЕГОВОРЫ

*Рекомендовано
Советом по психологии УМО
по классическому университетскому образованию
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению и специальностям психологии*

2-е издание, стереотипное



Москва
Издательский центр «Академия»
2006

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.53я73
Х24

Рецензенты:

доктор психологических наук *К. Н. Поливанова*,
кандидат психологических наук *А. В. Морозов*

Хасан Б. И.

Х24 Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2006. — 192 с.

ISBN 5-7695-3532-6

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

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

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.53я73

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

© Хасан Б.И., Сергоманов П.А., 2004

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2004

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2004

ISBN 5-7695-3532-6

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	8

Часть I. КОНФЛИКТ

1. Современное состояние исследований проблемы конфликта (методологический аспект)	17
2. Конфликт в контексте традиционных психологических теорий	20
2.1. Психоаналитическая традиция	20
2.2. Традиция генетической эпистемологии	25
2.3. Конфликт в культурно-исторической психологии	32
3. Понятие и феномен конфликта	37
3.1. Структурное описание конфликта	37
3.2. Функциональное описание конфликта	42
3.3. Процессуальное описание конфликта	45
3.4. Конфликтная ситуация, ее возникновение и динамика	46
3.5. Участники конфликта	52
3.6. Стратегии и тактики в конфликте	61
4. Разрешимые и неразрешимые конфликты	68
5. Специфика конфликтов в образовательных процессах	72
6. Учебная ситуация как образец и модель конфликтной	78
7. Половозрастная специфика конфликта	84

Часть II. ПРАКТИКУМ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ (ВАРИАНТ ПРОГРАММЫ)

Шаг 1. Обсуждение ожиданий слушателей и содержания программы	106
Шаг 2. Введение в модели разрешения конфликта	110
Шаг 3. Введение в переговоры. Игра «Переговоры в организации»: обнаружение стереотипов конфронтации	113
Шаг 4. Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров	120
Шаг 5. Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой	123
Шаг 6. Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднение	126
Шаг 7. Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров	128
Шаг 8. Обсуждение результатов практикума	130

Справочные материалы для студентов	131
1. Позиционно-функциональные модели организации взаимодействия	131
Арбитраж	131
Давление (конфронтация)	133
Переговоры	135
2. Дополнительные модели разрешения конфликта	136
Переговоры при помощи посредника	136
Консультирование	137
Представительство	140
Миротворчество (примирение сторон)	141

Часть III. МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО АНАЛИЗУ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЮ ПЕРЕГОВОРОВ

1. Эксперимент для изучения переговоров	143
2. Определение поля «Prima acta»	145
Шкалы оценки действия	146
Расшифровка значения шкал	146
Интерпретация результатов	147
3. Эксперимент для изучения рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии	148
4. Игровая процедура «Поток»	152
5. Игровая процедура «Общий ресурс»	154
6. Игровая процедура «Конфликт понимания»	159
7. Игровая процедура «Экстериоризация внутреннего конфликта»	160

Часть IV. ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

1. Исследования конфликтов человеческой души в глубинной психологии и в психоанализе	163
2. Социально-психологическая традиция исследования межличностных и межгрупповых конфликтов	165
3. Исследования по социологии конфликта	168
4. Игровой подход к исследованию конфликта и игровое моделирование	169
5. Исследования конфликта в психологии организаций	170
6. Исследования конфликта в рамках психологии развития и педагогической психологии	172
7. Конфликтологические работы	175
Приложение. Рекомендации к построению курса «Эффективное поведение в конфликте» для гуманитарного профиля в старшей школе	179

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

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

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

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

* * *

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

Страх перед конфликтом, как и любой другой страх, — плохой советчик. И если опираться на него как на главное основание практики конфликтования, то понятно, почему мы получили то, что получили. За много веков так называемого культурного бытия мы по-прежнему имеем в качестве самого убедительного аргумента в любом споре демонстрацию или применение силы. Все искусство конфликтования по-прежнему сводится к умению победить противника. В этой связи Р. Акофф и Ф. Эмери замечают: «Любопытной чертой нашей цивилизации является то, что повышению нашей эффективности в конфликтах посвящено значительно больше исследований, чем сотрудничеству. Способность к эффективному поведению в конфликтах не подразумевает способности эффективно осуществлять сотрудничество. Такая неравномерность в распределении научных усилий и ресурсов порождает наше умение более успешно вести войну, чем вершить мирные дела» [1, с. 199].

Понимание и обсуждение природы конфликтофобии — отдельная задача, решая которую мы можем открыть много полезных и нелицеприятных фактов. Однако уже сейчас необходимо признать, что она имеет экзистенциальные корни и старательно поддерживается традицией и условиями жизни современного человека.

Тот факт, что всякая победа над другим человеком оборачивается не разрешением противоречия, а воспроизводством конфликта, тоже не является новостью (см., например: [10; 11]). Идея Маргарет Фоллет состояла в том, чтобы подвинуть исследовате-

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

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

Не имея ничего против такой синтетической области знания (тем более что достаточно давно мы сами указывали на то, что понимание конфликта требует полипредметного подхода [8]), заметим, что движение пошло по пути технологизации самого процесса конфликтования. Большую популярность получили работы по переговорам и медиации [2]. Терапия конфликтных переживаний разделила пальму первенства с организационными формами взаимодействия конфликтующих сторон. Еще немного — и практическая психология теснейшим образом свяжется с процессуальным правом. И это было бы замечательно, если бы при этом четко удерживался путь технологического обеспечения содержательных преобразований. Но у нас есть опасения, что конфликтология может уподобиться праву, которое по большей части занято самообслуживанием, а не разрешением противоречий в правовой форме.

Конфликт — всего лишь форма, в которой мы можем явить себе противоречие, для того чтобы попробовать его разрешить. При этом важно, конечно, не забывать, что форма должна быть специально организована. Мы же до сих пор принимаем форму за саму сущность и при этом, надо заметить, до сих пор не научились с ней (формой) обращаться, т.е. организовывать ее и адекватно интерпретировать. Вероятно, потому и не научились, что не различаем, где форма, а где то, что в ней представлено. Отсюда множество иллюзий. Наиболее распространенной из них является представление о возможности победы одного человека над другим. С этой иллюзией тесно связано самое стойкое заблуждение человека о том, что совершенствование оружейной оснащенности — синоним человеческого могущества. Или, иными словами, силен тот, кто вооружен. Поэтому отношение к конфликтам со времен М. Фоллет развивалось как преодоление страха перед конфликтом через овладение техникой и завоевание ресурсов. Предполагалось, что оснащенность психотехническими приемами поведения в межличностных (межгрупповых и т.п.) конфликтах и есть путь овладения конфликтом, но не тем, что в нем представлено.

На наш взгляд, это был необходимый период на пути преодоления конфликтобоязни. Теперь уже можно всерьез заняться, буквально увлечься, конфликтами вместо того, чтобы их избегать. Конечно увлечения конфликтами в современном мире уже с избытком. Весь мир самозабвенно на протяжении веков «играет» в войну с непроходящей надеждой на выигрыш. Но мы имеем в виду другое увлечение. Образно говоря, мы предлагаем попробо-

вать положить конфликт на предметный столик, чтобы разглядеть не только его собственное устройство, но и то, что через него (как через особый инструмент) нам явлено.

Надо сказать, что не так-то просто ухватить именно эту функцию конфликта — формально-инструментальную. Противоречие очень тщательно спрятано в упаковке конфликта. А упаковка, в свою очередь, выглядит либо весьма страшно, либо весьма привлекательно, а чаще всего сочетает в себе оба эти качества. Как это ни парадоксально, но никого уже не удивляет любопытство человека к жестокостям, катастрофам и ко всему, что заставляет ужаснуться. В этой связи, как бы критически ни относиться к психоанализу, но именно З. Фрейд и его последователи предприняли самые плодотворные попытки понимания этого человеческого парадокса. Но разве даже в самых убедительных своих рассуждениях психоанализ указывает нам приемлемый путь? (См. письмо З. Фрейда А. Эйнштейну «Почему война?» [9].) И тема эта далеко не исчерпана.

Наблюдается очевидная амбивалентность, которая, будучи доведена до крайности, имеет диапазон: от конфликтофобии до конфликтофилии, от панического страха перед конфликтом, приводящего к избеганию, до самозабвенного увлечения конфликтом же (см., например, все виды спортивных единоборств, игры в войну, детективный жанр, триллеры и т. п.).

Между этими крайностями лежит (как всегда — истина посредине) уже многими замеченная, но пока еще недостаточно отрафлексированная, относительно новая стратегия, которая заключается в использовании конфликтной формы для удерживания противоречия в разрешаемом виде. Такая стратегия обеспечивает поиск и апробацию адекватных для данного противоречия средств его (именно его, а не представляющей его конфликтной формы) разрешения. Поэтому, например, *переговоры только тогда плодотворны, когда они не являются только замаскированной под временное согласие формой борьбы, а позволяют вскрыть с помощью их участников те подлинные противоречия, которые привели к столкновению.*

Мы несколько не хотим умалить роль ведения переговоров по известным правилам, необходимость разработки технологий и техник посредничества и арбитража. На наш взгляд, самое важное — это умение разобраться в том, насколько точно в оформляемом в переговорном процессе конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения *всякий эффективный переговорный процесс — это совместная исследовательская работа его участников.* Причем такая работа может и, мы думаем, должна иметь свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни.

Предлагаемое пособие состоит из четырех частей.

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

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

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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

ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

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

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

Теперь определимся с тем, что мы, пока в самом общем виде, называем конфликтами.

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

Отсюда следует, что существует два уровня профессиональной конфликтной компетентности:

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

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

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

Полагая, что конфликтная компетентность — одна из важнейших характеристик психологического профессионализма, мы рассматриваем ее как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. В самом общем виде мы можем определить *конфликтную компетентность* как *умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.*

При проведении занятий по конфликтной компетентности со взрослыми людьми мы исходим из нескольких главных положений.

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

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

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

Курс выстроен как практикум, предназначенный для апробирования и последующей личной систематизации участниками навыков анализа конфликтных ситуаций, распознавания их разновидностей; навыков ведения переговоров для разрешения противоречий; навыков проектирования и конструирования продуктивно ориентированных конфликтов с целью достижения эффектов развития.

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

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

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

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

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

Практикум предполагает работу в малой группе, поэтому важно, чтобы студенты уже имели навыки общения (построение обратной связи с собеседником, слушание, интерпретация высказываний собеседника, задавание вопросов, построение ситуативных высказываний и т. п.).

Студенты ко времени прохождения курса должны также изучить базовые гуманитарные университетские курсы: философию, культурологию, право, социальную психологию, психологию развития, возрастную психологию, социологию, антропологию (философскую), историю Отечества, историю культуры и т. д.

Кроме того, необходимо, чтобы студенты имели опыт работы с людьми в современных организациях — в постоянном или временном коллективе. Важно, чтобы этот опыт был зафиксирован в описаниях (дневники, отчеты о практике и т. п.).

Курс может быть проведен как тренинг с небольшими вводными лекциями и отработкой практических навыков анализа конфликта, поведения в конфликте и ведения переговоров. Мы предлагаем использовать известные преимущества малых учебных групп: динамические эффекты (групповая сплоченность, ценностно-ориентационное единство, идентификация с группой, групповое влияние), пространственную организацию (общее контактное поле — круг), прямой контакт студентов (face-to-face contact), работу в микрогруппах. Это означает, что число студентов в группе должно быть не более 12—18. План и временная организация занятий могут быть построены исходя из этих соображений.

Один из возможных вариантов общей логики и пошаговой последовательности занятий отражен в табл. 1. Курс можно разворачивать как определенную последовательность совместных действий преподавателя и студентов. В этом варианте каждый шаг начинается с постановки общей задачи (совместного действия), которую необходимо решить. Совместное действие выстраивается таким образом, что в результате его осуществления достигаются предварительно определенные результаты, фиксируемые также совместно.

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

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

Таблица 1

Общая пошаговая последовательность практикума

Шаги	Последовательность
1	Ожидания
2	Теоретическая лекционно-семинарская часть занятий: понятийный аппарат и схемы описания и анализа конфликтов
3	Анализ случаев. Введение представлений о моделях разрешения конфликта
4	Семинарские занятия: особенности нового подхода к проблеме конфликта с использованием игровых процедур
5	Игра «Переговоры в организации»: обнаружение стереотипов конфронтации
6	Введение представлений о технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров
7	Введение представлений о подготовке к переговорам. Тренировка переговоров с подготовкой
8	Введение представлений об анализе переговоров. Тренировка анализа переговоров через затруднения
9	Введение представлений об организации переговоров (посредничество). Тренировка организации переговоров
10	Обсуждение результатов практикума

Методическая последовательность занятий

Содержание шагов	Совместное действие (цель)	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат шага
Ожидания	Соотнесение ожиданий, знакомство	Оформление ожиданий	Оформление ожиданий	Сформулированные ожидания и цели
Понятийный аппарат и схемы описания конфликта	Лекции, семинары, освоение базовых единиц описания и понимания феномена и проблемы	Предъявление теоретического материала, организация дискуссий по проблематике	Изучение теоретических подходов, участие в дискуссиях, занятие позиций	Овладение языком описания и анализа конфликтов
Введение представлений о моделях разрешения конфликта	Выделение структурных, сценарных и динамических характеристик конфликта	Содержание вопросов и процедуры	Интерпретация ситуации с точки зрения вопросов	Оформление общей схемы анализа
Особенности нового подхода к проблеме конфликта	Прояснение нормативных представлений о модели как о процессе	Сообщение о моделях	Прояснение представлений о моделях	Представление о трех базовых и четырех дополнительных моделях
Возможны вводные игровые процедуры из ч. 3 курса	Обсуждение преимуществ и ограничений конструктивно-продуктивного подхода	Предъявление специфических характеристик конструктивно-продуктивного подхода	Оценки и позиционное самоопределение относительно нового подхода, соотнесение с традицией	Расширение позиционного диапазона и представления о возможностях реализации конструктивных стратегий

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

Введение представлений об анализе переговоров	Освоение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение схемы анализа через затруднение	Опыт применения схемы анализа
Тренировка анализа переговоров через затруднения	Применение схемы анализа через затруднения в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба схемы анализа	Опыт применения схемы анализа
Введение представлений об организации переговоров (посредничество)	Прояснение особой роли посредника	Организация сообщения и обсуждения	Прояснение основных задач посредника и техник его работы	Представление об основных задачах посредника и техниках его работы
Тренировка организации переговоров Использование материалов ч. 3 курса	Проба процедур и техник посреднической работы в переговорах	Организация пробы и ее обсуждение, мотивирование студентов на новый опыт	Проба процедур и техник работы посредника	Опыт работы посредником
Обсуждение результатов практикума	Выделить эмоционально значимые результаты, изменения в представлениях и знаниях, изменения в поведении участников	Организация рефлексии	Рефлексия опыта работы на практикуме	Сформулированные результаты (индивидуальные и групповые)

неформальной обстановке. Это создает атмосферу, при которой знания и навыки, осваиваемые на практикуме, расцениваются студентами как общие для всех, универсальные. Это, в свою очередь, создает предпосылки серьезного образовательного эффекта и перестройки социального поведения студентов. Очень важными являются ожидания преподавателя. Они должны быть сформулированы ясно, в простой форме и иметь отношение к социальному поведению студентов, к их навыкам общения и взаимодействия.

Процесс обсуждения ожиданий на практикуме желательно строить как первую пробу переговоров, итогом которых должно стать явное или неявное соглашение о работе между преподавателем и студентами. Соглашение должно быть достигнуто по узловым моментам практикума: теме (как ее интерпретировать и понимать), программе (что нам предстоит), целям (чего мы хотим), расписанию (когда мы будем заниматься), оцениванию (как будет оцениваться работа) и нормам (каким нормам мы будем следовать в работе).

Вопросы для самостоятельной работы

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

ЛИТЕРАТУРА

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

ЧАСТЬ I

КОНФЛИКТ

1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ КОНФЛИКТА (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

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

Станислав Ежи Лец

Если определять временные рамки оформления проблемы конфликта как относительно самостоятельной, то, по-видимому, следует начать с работы Георга Зиммеля «Конфликт современной культуры» [1]. Разумеется, и до нее были серьезные работы, так или иначе касающиеся конфликта (см., например: [2; 5]), но в книге Г. Зиммеля впервые предпринята попытка рассмотреть конфликт как системное и необходимое явление культуры в целом, а не как предмет отдельного научного знания.

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

...Скрытый смысл упомянутой эволюции заключается в том, что жизненная стихия, беспокойная в своем вечном движении, ведет постоянную борьбу с продуктами собственной деятельности, отверделыми ее остатками, противящимися ее напору. Но так как ее внешнее бытие может осуществиться лишь в определенных формах, то весь этот процесс представляется нашему сознанию как процесс зримого вытеснения старых форм новыми. Непрерывная изменчивость содержания отдельных культурных явлений и даже целых культурных стилей есть осязаемый результат бесконечной плодovitости жизни, но одновременно и манифестация того противоречия, в каком неизменно находится вечное становление с объективной значимостью и самоутверждением форм. Жизнь движется от смерти к бытию и от бытия к смерти». Г. Зиммель [4, с. 494 — 495].

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

«Психоаналитический конфликт — это противоположность противоречивых требований внутри субъекта. Конфликт может быть явным (например, конфликт между желанием и нравственным требованием или между двумя противоречивыми требованиями) или же скрытым. В последнем случае конфликт искаженно выражается в явном конфликте, прежде всего в симптомах, нарушениях поведения, в трудностях характера и пр. Психоанализ считает конфликт основой человеческого существа, причем в различных смыслах: это конфликт между желанием и защитой, конфликт между различными системами или инстанциями, наконец, Эдипов конфликт, при котором происходит не только взаимное столкновение желаний, но также и их столкновение с запретом». Ж.Лапланш, Ж. Б. Понталис [7, с. 213].

Дальнейшие подходы более всего эксплуатировали понятие межличностного, межгруппового (имея в виду в том числе и большие группы) конфликта как социального феномена (см., например, Дж.Бернард, Р.Дарендорф, Л.Козер и др. [3; 6]).

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

Нас интересуют скорее функции, а не дисфункции социального конфликта, то есть те его последствия, которые служат усилению, а не ослаблению адаптации и приспособляемости конкретных социальных отношений или групп. Социальный конфликт отнюдь не представляет собой только “негативный” фактор, ведущий к разрыву и распаду, он может выполнять ряд определяющих функций в группах и межличностных отношениях». Л.Козер [6, с. 32].

Наряду с социологическими и психологическими определениями конфликта следует отметить группу представлений с позиции формальной логики или теории игр. В этом подходе конфликт выглядит как метаявление, абсолютно связанное с максимизацией выигрыша, минимизацией проигрыша в условиях равнозначимых альтернатив (см., например: А.Рапопорт, Р.Акофф, Ф.Эмери и др. [1; 8]).

«Заметив, что его эффективность страдает от поведения другого лица или что его собственное поведение уменьшает эффективность другого лица, индивид может либо удалиться из данного конфликтного окружения, либо, оставаясь в нем, изменить свое поведение. Если он ограничивается поиском способов действий, минимизирующих нежелательные для него последствия поведения другого лица, то принято называть такой подход теоретико-игровым и говорить, что индивид ищет решения конфликта. В этих случаях игра используется как представление или модель конфликтной ситуации». Р.Акофф, Ф.Эмери [1, с. 198].

Современный интерес к проблематике конфликта настолько велик, что попытка полно изложить имеющиеся в литературе определения заняла бы слишком много места, поэтому тем, кто интересуется всем многообразием подходов и дефиниций, мы рекомендуем обратиться к библиографии (Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов).

Вместе с тем все эти подходы, несмотря на их разнопредметные основания и существенно различающиеся языки описания, роднит достаточно ясно выраженное представление о конфликте:

1) как о явлении, случающемся с человеком (людьми), т. е. таком феномене, который происходит необходимо-неизбежно и несет на себе отпечаток негативизма;

2) как о явлении, имеющем однозначно линейный характер (предпочтение — отвергание, победа — поражение, выигрыш — проигрыш).

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

Понимая важность адекватного описания явления, практически все исследователи, однако, обращают внимание на внешнюю — феноменальную и внутреннюю — не явную стороны конфликта, на его типологические характеристики, связанные с масштабом столкновения, особенностями участвующих сторон и их интересами, на динамические характеристики.

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

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

Конфликт — это такая специальная организованность взаимодействия, которая позволяет удерживать единство столкнувшихся действий за счет процесса поиска или создания ресурсов и средств разрешения представленного в столкновении противоречия.

Вопросы для самостоятельной работы

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

ЛИТЕРАТУРА

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

2. КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

2.1. Психоаналитическая традиция

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

Станислав Ежи Лец

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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

2.2. Традиция генетической эпистемологии

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

Станислав Ежи Лец

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Приведем схемы самых простых разговоров:

- I. 1) Высказывание ребенка А.
- 2) Высказывание ребенка В, приспособленное к высказыванию А.
- 3) Высказывание А, приспособленное к высказыванию В.
- II. 1) Высказывание А.
- 2) Высказывание В, приспособленное к этому высказыванию А.
- 3) Высказывание С, приспособленное к высказыванию А или к высказыванию В [4, с. 49—50].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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