

А. Г. Пинкевич, А. Н. Сунами (САНКТ-ПЕТЕРБУРГ)

ПРИКЛАДНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ: PEER MEDIATION

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ ШКОЛА КАК ПРОСТРАНСТВО КОНФЛИКТА

На протяжении последних двадцати с небольшим лет российская система образования находится в состоянии постоянного реформирования. Данные преобразования связаны не только с изменением организационно-структурных форм функционирования учебных заведений, но также и с самими дидактическими основами образовательного процесса. Российская школа претерпевает сильное влияние этого реформирования, которое можно назвать достаточно неустойчивым, изменчивым и далеко еще окончательно не завершенным.

Следует отметить, что место школы в системе современных российских социальных отношений до конца не определено: то ли это предприятие по оказанию образовательных услуг со всеми вытекающими отсюда правоотношениями между клиентом и организацией, между менеджментом и владельцем (государством), то ли это наиважнейший агент социализации, где коммерческой составляющей должно уделяться минимальное внимание, а целью его существования и развития должна быть не реализация частного интереса ученика, учителя, органов управления образованием или кого-то еще, а достижение некоего «общего блага».

Как правило, сигналы, поступающие от высшего руководства страны, нельзя истолковать однозначно в пользу того или иного подхода. С одной стороны, высшими должностными лицами страны декларируется приоритет образования по отношению к другим областям приложения государственного усилия, с другой — стратегические документы, подготовленные близкими к администрации экспертами, предполагают «инновационные» сценарии реформы образования, где, помимо прочего, часть инвестиций в школу предполагается переложить на плечи самих потребителей образовательных услуг.

В силу такого неопределенного положения школы, — она не только не стала тихой гаванью среди бурного моря преобразований и ломок, постигших российское общество в постсоветскую эпоху, но, наоборот, испытала на себе, может быть даже больше, чем другие социальные институты новой России, — негативное воздействие этих процессов. Что это за процессы — общеизвестно: культурно-нравственная деформация общества, резкое расслоение общества на бедных и богатых, коммерциализация общественных отношений, и, как следствие, — замена социального капитала доверия идеей жесткой конкуренции всех со всеми, разрушение производственных связей, девальвация патриотической идеи, ухудшение криминогенной обстановки, беспризорность и т. д. Общая социальная напряженность, порожденная перечисленными конфликтогенными факторами, как показывает практика, — способна регулярно генерировать конфликты в социальных отношениях, обладающих самым разным набором структурных характеристик, и может быть обозначена как состояние, аналогичное известной «войне всех против всех» Т. Гоббса. Естественно, что данные отношения не могли не возникнуть и в таком институте, как школа, построенном на межличностных отношениях, которые, очевидно, не могут быть предельно опосредованными имеющимися уставами, правилами внутреннего распорядка, стандартами образования.

Представляется, что, несмотря на все реформы, российская школа в плане человеческих отношений еще долгое время по инерции оставалась советской школой и до сих пор еще, наверно, не перестала быть таковой в некоторых своих характеристиках. Демократизировались стандарты образования, был достигнут плюрализм и разнообразие учебников, но модель отношений учителя и ученика в целом оставалась выстроенной на принципах иерархии, господства и подчинения, авторитета учителя исключительно по причине отсутствия реальной конкретизированной альтернативы этому. Вместе с тем, сама эта модель в названных выше условиях уже не могла работать. Вряд ли будет излишне смелым утверждение, что учитель оказался в современной России одной из наименее защищенных фигур. Падение престижа профессии педагога, низкий, приближающийся к нищенскому доход учителя в обществе, где модель авторитета вновь стала архаичной, построенной на грубой силе и богатстве — все это никак не способствовало выстраиванию отношений в школьном социуме вокруг фигуры учителя как формального и неформального лидера, более того, делало это практически невозможным. Все это до некоторой степени обуславливает состояние современной российской школы как конфликтного пространства.

Как уже было отмечено выше, система взаимодействия в советской школе была построена на принципах авторитета фигуры учителя. Еще одним принципом можно назвать принцип солидарности и сотрудничества, касающийся в первую очередь взаимоотношения учеников. Соответственно, — модель управления конфликтами в советской школе также была подчинена этим принципам. Говоря о принципе сотрудничества и солидарности, необходимо обратить внимание на то, что это — не совсем то сотрудничество и солидарность, которые являются в современной прикладной конфликтологии необходимым условием разрешения конфликтов и снятия основного противоречия. Если последнее выступает осознанным и добровольным выбором конфликтующей стороны, — то принцип сотрудничества в советской школе являлся внешней данностью по отношению к ученикам и никак не вытекал из их интересов и потребностей. В конечном счете, общая «бесконфликтность» советского общества экстраполировалась и на школу. Признание конфликта, как реальности социального бытия вкупе с объективно возросшей социальной напряженностью в школе и снятием до определенных пределов контролирующего конфликтное поведение школьников барьеров, привело к актуализации поиска моделей управления конфликтами в школе и к появлению педагогической конфликтологии, «основным предназначением которой является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения» [1, с. 373].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Как можно заключить, педагогическая конфликтология является определенным ответом на изменившиеся отношения в школьном социуме. Вместе с тем, очевидно, что конфликты в школе не есть явление исключительно сегодняшнего дня. Процесс образования, имеющий историю, видимо, близкую по продолжительности к истории человечества, — менялся и развивался, при этом неизменным оставалась его коммуникативная природа, и, соответственно, — неизбежность возникновения в процессе общения ситуаций несовпадения интересов и потребностей, эмоциональной напряженности. Все это, в конечном счете, позволяет признавать нормальность и вневременность как конфликта в школе, так и деятельности по его управлению. Более того, в ряде работ предпринимаются попытки проследить исторический генезис отечественной педагогической конфликтологии и связать его со становлением педагогики в целом.

Исходя из этого основания, выделяются три периода развития отечественной педагогической конфликтологии:

- предпосылки зарождения проблемы конфликта в педагогике (до середины XIX в.),
- формирование взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии (с середины XIX в. до 1987 г.),
- становление педагогической конфликтологии (с 1990 г. по настоящее время) [2, С. 43–47.].

Не беря на себя смелость отстаивать идею о тысячелетней истории отечественной педагогической конфликтологии, мы можем зафиксировать, что ее настоящее связано, на наш взгляд, с тремя основными направлениями исследований.

К первому направлению таких исследований следует отнести разработку положений педагогической конфликтологии как элемента в рамках создания дидактической системы проблемно-развивающего обучения [3]. Целью проблемно-развивающего обучения является не столько предоставление ученику конечного знания, сколько — усвоение им пути к этому знанию. Достигается эта цель через создание на уроке проблемных ситуаций, мотивирующих ученика к усвоению нового материала в условиях ограниченности исходных данных. Задачей проблемно-развивающего образования является не только обучение, но также развитие и воспитание. Педагогическая конфликтология, таким образом, — становится необходимым элементом дидактической системы, так как сущностные характеристики последней предполагают отличную от традиционного школьного стиля преподавания интерактивность и, в некотором смысле, — установление иных отношений между учителем и учеником. Ученик становится не просто сосудом, который нужно наполнить знанием в рамках образовательного стандарта, а является полноценным участником учебно-воспитательного процесса, который, по сути, — преследует цель высказывания учеником собственного мнения по рассматриваемым проблемам. Как эффект внедрения подобных технологий — формируется инфраструктура конфликтного взаимодействия, ибо оно легитимируется, да и сам конфликт превращается в учебную задачу по развитию навыков своего конструктивного разрешения. Как итог, — конфликтологические знания становятся обязательной частью компетенции педагога.

Следующее *второе направление исследований педагогической конфликтологии* — связано с разработкой понятия конфликтологической культуры специалиста [4]. Концепция конфликтологической культуры предполагает на-

личие у человека в его профессиональной деятельности универсальных правил конфликтного поведения, сдерживающих конфликты, в первую очередь, связанные с выполнением им своих трудовых обязанностей в рамках разумного, рационального, конструктивного способа взаимодействия участников социальных отношений. Н. В. Самсонова описывает аргументы, которые, на ее взгляд, требуют введения в научный оборот понятия конфликтологической культуры специалиста, а в качестве конечной цели — внесения задачи формирования конфликтологической культуры в число обязательных педагогических задач подготовки специалистов.

Цепочка рассуждения здесь следующая. Практически любая профессиональная среда неизбежно носит конфликтогенный характер. Неразрешенные конфликты в рамках трудовых отношений оказывают негативное влияние на производительность труда и на эффективность работников. Для того, чтобы этого не происходило, необходимо, чтобы у работников был сформирован набор специфических компетенций, которые позволяли бы конфликтам не только не оказывать негативного влияния на производительность труда, но наоборот — способствовали бы через свое разрешение, то есть снятие предмета противоречия оптимизации трудового процесса, повышению эффективности труда, исключению из жизни коллектива проблем, мешающих работе, сигналом о которых и был искомый конфликт [4, с. 5–8]. Здесь педагогическая конфликтология становится набором знаний, направленных на формирование у слушателей, — в качестве которых могут и ученики, и учителя, — конфликтологической культуры с целью преобразования стереотипов их взаимодействия и, в конечном счете, — институциализации конфликтов в школе, в организации.

И, наконец, последними среди этих исследований, может быть наиболее близко подошедшим к созданию теоретико-методологической базы управления конфликтами в школе, необходимо назвать работы С. В. Баныкиной. В этих работах автором был сформулирован предмет педагогической конфликтологии, дано определение педагогического конфликта и других, связанных с ним понятий, названы основные виды педагогических конфликтов, перечислены наиболее значимые причины и детерминанты педагогических конфликтов, сформулирована в ряде тезисов «повестка дня» будущего развития педагогической конфликтологии. Педагогический конфликт рассматривается как «возникающая в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форма проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих

чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающая конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин» [1, с. 376]. Комментируя данное определение и в целом с ним соглашаясь, считаем нужным заметить, что звучащие в нем положения нельзя толковать узко: будто к педагогическому конфликту можно отнести лишь ситуации, источником которых является исключительно учебно-воспитательный процесс в том смысле, что объект, предмет этого конфликта, интересы и потребности занятых в нем сторон — связаны только с учебой и воспитанием. Следует помнить, что школа — это пространство, где ученики проводят очень много времени. При этом круг их деятельности и взаимодействий нельзя уложить в прокрустово ложе учебно-воспитательного процесса: учебно-воспитательный процесс для учеников так же, как для работников предприятия производственная деятельность, является лишь неким фоном их общения, а в случае возникновения конфликтных ситуаций может быть назван одним из возможных источников противоречия, наряду со многими другими. В этом смысле более точным представляется обозначить рассматриваемое явление как школьный конфликт или конфликт в школе с сохранением всех упомянутых в дефиниции признаков этого явления.

Исходя из пространства протекания данных конфликтов, С. В. Баныкина определила круг возможных сторон исследуемого конфликтного взаимодействия, согласно которому вся совокупность педагогических конфликтов делится на десять типов: «учитель-ученик», «учитель-администратор», «учитель-родитель», «учитель-учитель», «ученик-ученик» и т. д. Программа дальнейшего развития педагогической конфликтологии, по мнению автора, должна включить выполнение нескольких задач, среди которых наиболее значимыми мы считаем:

- объединение усилий ученых-исследователей и педагогов-практиков в разработке организационно-методических и технологических вопросов, обеспечивающих практическую применимость конфликтологической теории;
- создание банка кейсов педагогических конфликтов;
- разработка технологических способов предупреждения и разрешения реальных педагогических конфликтов;
- организация деятельности конфликтологических служб в школах РФ.

Выделенные задачи представляются нам важными по следующей причине. Характеризуя в целом названные направления исследования конфликтов в школе, — мы можем сказать, что они составляют первый этап развития отечественной педагогической конфликтологии. Его сущностным признаком,

объединяющим все три направления исследований, является инкорпорирование классических положений конфликтологии Г. Зиммеля, Л. Козера, Р. Дарендорфа и других известных исследователей данного исследовательского направления в тело современной педагогики. Если выразиться проще, целью данного этапа можно назвать *наращивание педагогического знания конфликтологическими идеями*. Естественно, что при этом основной задачей педагогической конфликтологии автоматически становится повышение грамотности — в первую очередь педагогов — касательно конфликтов, способов работы с ними. Такое инкорпорирование часто носило прежде механистический характер заимствования отдельных положений конфликтологии, что не позволяло выстроить стройную модель педагогической конфликтологии. Поэтому задачи, сформулированные С. В. Баныкиной и особо выделенные нами, как кажется, — должны характеризовать следующий этап развития педагогической конфликтологии — *создание ее прикладного момента, появление технологий, алгоритмов, институциональных основ управления конфликтами в школе*.

ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК ПРИКЛАДНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Развитие прикладной педагогической конфликтологии в России шло, условно говоря, от практики и связано было с взаимодействием ряда организаций так называемого «третьего сектора» и конкретных школ преимущественно при финансовой поддержке зарубежных фондов. Так, первые школьные службы примирения были созданы при содействии общественного центра «Судебно-правовая реформа» в 2001 г. [6, с. 52]. В рамках сотрудничества НКО и образовательных учреждений появились определенные стандарты, процедуры, принципы организации школьной медиации. При этом на протяжении десяти лет вмешательство официальных органов образования если и было, то носило нерегулярный, несистемный характер. В конечном счете, вопрос организации школьной службы примирения продолжает находиться в сфере ответственности руководителя образовательного учреждения, который может инициировать внесение в устав школы пункта о наличии такой службы и организовать ее при методической поддержке специализирующихся на медиации общественных объединений. Естественно, что никаких специальных единиц в стандартное штатное расписание образовательного учреждения не вводится.

Подвижки в признании медиации в качестве легитимной альтернативной процедуры урегулирования споров, связанные со вступлением в силу в 2011 г.

соответствующего федерального закона, дают повод рассчитывать, что внедрение прикладных технологий конфликтологии в инфраструктуру общественных отношений выйдет за пределы исключительно судебной системы. Вполне очевидным свидетельством наметившейся тенденции является то, что осенью 2011 г. Комиссия по развитию образования Общественной Палаты Российской Федерации совместно с АНО «Научно-методический центр медиации и права» провела круглый стол по вопросам включения в практику школьной медиации. По итогам была принята резолюция, в которой содержались, в частности, рекомендации Министерству образования и науки РФ:

– при разработке Федеральных образовательных стандартов подготовки учителей, социальных педагогов, школьных психологов и иных работников образовательной сферы включить в качестве необходимой компетенции владение основами метода «Школьная медиация» и медиативными навыками;

– рекомендовать включить ознакомительный курс «Метод Школьной медиации» в программу высших образовательных учреждений, готовящих работников сферы образования;

– рассмотреть возможность проведения «Пилотного проекта» по интеграции метода «Школьная медиация» в образовательно-воспитательных учреждениях на территории 2–3 субъектов РФ;

– предусмотреть в рамках существующих Федеральных целевых программ развития образования проекта «Школьная медиация» как одного из наиболее актуальных в условиях усложняющихся отношений в образовательном пространстве [6].

Похожие рекомендации, естественно — в пределах компетенции соответствующих органов власти, — были адресованы Министерству здравоохранения и социального развития, Министерству внутренних дел, Министерству культуры и еще ряду ведомств.

Вступивший в силу Федеральный закон об альтернативной процедуре урегулирования споров, думается, — поспособствовал популяризации в России прикладной конфликтологии. Поэтому мы не будем подробно описывать саму технологию медиации. При этом стоит обратить внимание на то, что среди методов, уже используемых в российской практике школьного конфликто разрешения, — есть те, которые не слишком хорошо известны российской научной общественности, но весьма распространены за рубежом. Такой технологией является «peer mediation».

ЧТО ТАКОЕ PEER MEDIATION?

Термин «peer» хорошо известен пользователям Интернета. Принцип «peer-to-peer», «от пользователя к пользователю» — лежит в основе многих сетевых технологий, в частности, — столь ненавидимого правообладателями способа файлообмена через торрент-клиенты. Перевести на русский язык слово «peer» можно как «равный» или «ровесник», соответственно «peer mediation» или «peer-to-peer mediation» — означает медиацию ровесниками для ровесников. Peer mediation является одной из форм поддержки сверстников (peer support). Поддержка сверстников сверстниками широко распространена в американских школах и может включать в себя наставничество, дружескую поддержку, лидерство и т. д. Помимо peer mediation к конфликто-разрешающим программам поддержки сверстников можно отнести peer tutoring [25] и peer counseling [10; 23], наставничество и консультирование соответственно. Peer mediation определяют как способ управления конфликтами в школе, в котором дети обучены помогать сторонам обсуждать свои потребности, чувства, с тем, чтобы придти к мирному разрешению своих разногласий [17, с. 220]. Помимо собственно конфликто-разрешающей функции, — такая деятельность школьников преследует цели социализации и обретения детьми навыков взаимодействия в социуме. «Способность мирно разрешать конфликты является фундаментальным навыком для выживания как никогда раньше <...> трудно утверждать, что есть более важные вещи, которым стоит учиться детям, чтобы двигаться в XXI век» [12, с. 142].

Основанные на научных исследованиях программы peer mediation — стартовали в США в 1960-х годах в рамках программ обучения студентов миротворчеству (Teaching Students to Be Peacemakers Program). Программы базировались на теории взаимозависимости М. Дойча и фокусировали свое внимание на обучении школьников природе конфликтного взаимодействия, умению использовать технологии интегративных переговоров в конфликтах и тому, как выступать в качестве посредников в конфликтах среди сверстников [20, с. 460]. В настоящее время программы разрешения школьных конфликтов, основанные на принципах «peer mediation» — есть в каждом американском штате, а, начиная с конца 1980-х гг., — распространились и за пределы США [11, с. 30]. Подобные программы появились и в России в рамках описанного выше сотрудничества сообществ медиаторов и образовательных учреждений [5, с. 8–9].

Итак, обозначим, на что может быть направлена программа peer mediation в конкретной школе:

- предложение школьникам инфраструктуры для урегулирования конфликтов [15];

- предоставление школьникам возможности взять на себя ответственность за свое собственное поведение [24];
- снижение нагрузки на учителей и администрацию, уменьшив количество конфликтных ситуаций, в которые они вынуждены вмешиваться, и увеличение реального учебного времени [9];
- помощь школьникам в понимании того, как культурные различия влияют на межличностное общение и взаимодействие [18].

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ PEER MEDIATION.

В зарубежных источниках можно обнаружить описание конкретных кейсов программ peer mediation [11; 14]. В самом общем виде программа может быть описана следующим образом. Программа по посредничеству сверстников реализуется часто с общешкольными программами разрешения конфликтов (Conflict Resolution Program), в рамках которых происходит обучение эффективной коммуникации, управления гневом в контексте восприятия конфликта как нормального элемента социальной жизни. Программы пишутся для нескольких классов в разных версиях, например, — для 6, 7, 8 классов. Далее выбираются будущие медиаторы (25–30 школьников), которые будут работать посредниками в спорах на протяжении всего учебного года. Также профессионалами, инициаторами проекта в течение 1–2 дней обучаются учителя в качестве экспертных посредников (обычно 4–6 педагогов), которые, в свою очередь, будут обучать выбранных школьников. Службой медиаторов ведутся специальные формы, в которых содержится информация о конфликте (стороны, краткое писание проблемы и т. д.). Как и в привычной нам медиации, — между сторонами конфликта и медиатором заключается соглашение, в котором содержатся данные о состоявшейся процедуре, достигнутые договоренности. Педагоги-консультанты должны быть доступны в течение всего периода действия программы. Тем не менее, в рамках проекта есть стремление минимизировать степень их вмешательства в процедуру peer mediation, в том числе и с целью исполнения одного из краеугольных принципов медиации — принципа конфиденциальности.

Отмечается, что хотя каждая школа имеет свои особенности и некоторая вариативность в содержании и формах реализации программ peer mediation допустима, тем не менее есть ряд элементов, без которых эффективная работа программы маловероятна: лидеры, последовательность, квалификация сверстников-посредников, логистика (техника организации работы), постконфликтное поведение сторон, система информирования о программе [14]. Важно отметить, что данные элементы выделяются, как нам кажется, в силу того,

что они наиболее уязвимы для объективных рисков, вытекающих из кондиций функционирования современных школ, причем — не только в развитых странах. Остановимся на каждом из этих элементов.

В качестве лидеров программы выступает руководство школы и группа, которая взялась за внедрение программы. Поддержка административного персонала является первоочередным условием для эффективного внедрения программ peer mediation. В то же время отмечается, что современные руководители американских школ находятся под постоянным давлением требований контролирующих органов бороться с уровнем школьного насилия и повышать безопасность учебного заведения. Это давление вкупе с возрастающим культурным, этническим и прочим разнообразием учащихся вызывает у администрации школ соблазн немедленного внедрения программ peer mediation без соответствующего методологического обеспечения и полного обследования конкретной школы [14]. Обращается внимание на то, что последние меры являются необходимым условием эффективного внедрения программ peer supporting вместе с гарантией материальной поддержки программы и полного содействия группе, которая данную программу внедряет в школьную практику. Данная команда должна быть составлена преимущественно из персонала школы, ибо они владеют необходимой информацией о конкретной школе, ее учениках. При этом участники данной команды должны быть добровольно заинтересованы работать в ней.

Последовательность реализации программы наталкивается на объективно существующую проблему нехватки временных и кадровых ресурсов в условиях сверхнасыщенной учебной программы современной школы. По этой причине — реализация программы часто сталкивается с просьбой максимального сокращения до пределов некой локальной акции. Отмечается, что peer mediation достигает максимальной эффективности только как привычная, длительная, последовательно функционирующая инфраструктура конфликто-разрешения школы.

Контроль качества медиаторов есть последовательная реализация двух процессов: отбора и мониторинга деятельности. Естественный риск здесь заключается в том, что, очевидно, не все школьники способны себя проявить в качестве медиаторов и их «биография» отнюдь не гарантирует, что имеющиеся у них качества позволят им успешно урегулировать споры между ровесниками. Так, качества «лидерства» и «успешности» могут сработать в негативную сторону, ибо первое часто связано с эгоизмом и подавлением воли окружающих, а «успешность» в некоторых аспектах школьной жизни дает мало оснований для успешного разрешения конфликтов, например, между

сверстниками, склонными к агрессии, нарушению порядка и т. д. Не нужно забывать, что работа посредником может быть чрезвычайно полезной для ребенка, которому не хватает самоуважения и навыков лидерства, а также и то, что группа посредников не должна быть командой избранных, чтобы не возникали естественные в таком случае барьеры между ровесниками-медиаторами и остальными, кто не попал в их круг [8; 17].

Логистика программы peer mediation представляет собой ответ на ряд вопросов [14]. Например:

- Как и кем будут направляться в программу студенты?
- Какого рода конфликты могут быть разрешены с помощью медиации?
- Где будет проходить медиация?
- Как часто школьники-посредники могут прогуливать занятия и может ли учитель не отпустить их для проведения медиации?

Как и в традиционной медиации, чрезвычайно важно, насколько стороны удовлетворены как процедурой медиации, так и тем соглашением, которого они достигли. В силу этого возможно постконфликтное сопровождение сторон с тем, чтобы, спустя некоторое время после проведения медиации, оценить эту степень удовлетворенности. Ну и наконец, программа peer mediation должна быть хорошо, но ненавязчиво популяризована среди школьников. В конечном счете, ее успех зависит от того, насколько интенсивно дети будут пользоваться этим институтом для разрешения имеющихся между ним противоречий.

ВКЛАД ПРАКТИКИ PEER MEDIATION В ТЕОРИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Необходимо сказать, что программы конфликто-разрешения в школах позволили не только создать получившую широкое признание технологию управления школьными конфликтами, но и сделали возможным появление теоретического обобщения исследований природы школьных конфликтов. Программы peer mediation позиционируются как способ уменьшения насилия в школах. При этом есть научные разногласия о природе насилия в школе. С одной стороны, школа представляется как некий слепок общества и, соответственно, чем больше насилия вокруг школы, тем больше насилия и в ней самой. С другой стороны, школа должна быть местом, где дети могут быть защищены от насилия [20, с. 462–463]. Положительное влияние на снижение уровня насилия в школе отмечается как несомненная характеристика программ peer mediation [17, с. 229]. Ведь если драка для многих школьников

является единственным способом завоевать уважение [13, с. 72], то peer mediation может уменьшить эту агрессию как лейкопластырь уменьшает кровотечение [19]. Здесь речь идет об опосредованном влиянии peer mediation на уровень насилия в школе. Но насколько peer mediation может непосредственно урегулировать конфликты, в которых есть насилие? Однозначного ответа на этот вопрос нет. В целом, обзор литературы позволяет сделать вывод, что разрешению с помощью медиации наиболее поддаются конфликты на основе интересов между школьниками, когда действия одного человека в попытке достичь своих целей блокируют или мешают достижению целей другим человеком [16]. Конфликты же, связанные с агрессией, конкуренцией, господством, — требуют своего переформатирования в конфликт на основе интересов для работы в программах peer mediation [20, с. 463].

Накопленные за историю реализации конфликто-разрешающих программ в американских школах кейсы позволяют сделать вывод, что подавляющее большинство школьных конфликтов связано с физической или вербальной агрессией некриминального уровня [21; 22]. Двухлетняя реализации программ peer mediation в старшей школе показала распределение причин школьных конфликтов по группам сплетни/слухи (27%), притеснение/преследование (27%), несовместимость позиций (20%), поведение в классе (9%) [7]. Изменение в характере конфликтного взаимодействия показывают исследования школьников до и после реализации программ peer mediation. До реализации программ характерны стратегии ухода, подавления, применение силы, запугивание, дебаты с нулевой суммой, после реализации программ peer mediation — выяснение отношений лицом к лицу, использование конфликто-разрешающих процедур, перевод ситуаций в конфликты, не мешающие учебному процессу [20, с. 472–482].

Характерными результатами конфликтов школьников, не прошедших программу peer mediation, было ухудшение школьного климата, снижение достижений, психологическая дезадаптация, проблемы с поведением, после прохождения программы — позитивное отношение к конфликту как к способу прояснения ситуации и удовлетворения потребностей, согласие в коллективе, стремление школьников самостоятельно разрешать свои конфликты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Значительный зарубежный опыт использования прикладных технологий конфликтологии, в частности, программ peer mediation, демонстрирует, что здесь наблюдается высокий потенциал их реализации в современной школе с одновременным приращением теоретических положений, сформулирован-

ных в отечественной педагогической конфликтологии, практико-ориентированными методами работы в школе как в пространстве конфликта. При этом необходимо понимать, что использование данного опыта невозможно без строгой реализации тех положений, которые были сформулированы эмпирическим путем, а именно:

- предварительного конфликтологического обследования конкретного учебного заведения;
- появления лидеров, в том числе обязательно среди руководителей школ;
- грамотного отбора кандидатов в сверстники-медиаторы;
- продуманной логистики разрешения конфликтов в конкретной школе;
- последовательности и основательности в реализации программы;
- постконфликтного сопровождения участников с целью повышения собственной компетентности и просвещения школьников относительно возможностей данной программы.

Также, помимо непосредственного эффекта, выражающегося в снижении конфликтогенности внутри-школьных отношений, **нельзя забывать и о важном социальном опыте, который получают школьники, участвующие в программе: формирование социального капитала доверия друг к другу, освоение навыков кооперации, позитивного конфликтного взаимодействия.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 592 с.
2. Врачинская Т. В. Периодизация исторического развития отечественной педагогической конфликтологии // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — Т. 2. — № 2.
3. Гребенюк О. С. Общая педагогика. — Калининград: Калинингр. ун-т, 1996. — 107 с.
4. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. — Калининград: Изд-во КГУ, 2002. — 308 с.
5. Устинова Т. И., Гребенкин Е. В., Никитина З. В. Школьная служба примирения: от идеи к действиям // Педагогическое обозрение. — 2010. — № 10 (107).
6. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов / Сост. и отв. ред. Н. Л. Хананашвили. — М: Фонд «Новая Евразия», 2012. — 90 с.
7. Araki C. Dispute management in the schools // Mediation Quarterly. — 1990. — № 8. — P. 51–62.
8. Bell S., Coleman J., Anderson A., Whelan J., Wilder C. The effectiveness of peer mediation in a low-SES rural elementary school // Psychology in the Schools. — 2000. — № 37 (6). — P. 16–505.

9. *Benson A. J., Benson J. M.* Peer mediation: Conflict resolution in schools // *Journal of School Psychology*. — 1993. — № 31. — P. 427–430.
10. *Cowie H., Sharp S.* *Peer Counselling in Schools*. — London: David Fulton Publishers, 1996. — 72 p.
11. *Cremin H.* *Peer mediation: Citizenship And Social Inclusion Revisited*. — Maidenhead (England); New York: Open University Press, 2007. — 169 p.
12. *Cremin H.* Pupils resolving disputes: successful peer mediation schemes share their secrets // *Support for Learning*. — 2002. — № 17 (3). — P. 42–138.
13. *Curwin R.* A humane approach to reducing violence in schools // *Educational Leadership*. — 1995. — № 52 (5). — P. 5–72.
14. *Daunic A. P., Smith S. W., Robinson R., Miller M. D., Landry K. L.* School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experience in three middle schools // *Intervention in School and Clinic*. — 2000. — Vol. 36, № 2. — P. 94–100.
15. *Deutsch M.* *Constructive conflict resolution: Principles, training, and research* // *Journal of Social Issues*. — 1994. — № 50. — P. 13–32.
16. *Deutsch M.* *The resolution of conflict*. — New Haven, CT: Yale University Press, 1973. — 420 c.
17. *Flecknoe M.* What does anyone know about peer mediation? // *Improving Schools*. — 2005. — № 8. — P. 221–235.
18. *Girard K., Koch S. J.* *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. — San Francisco: Jossey-Bass, 1996. — 224 c.
19. *Hart S., Hodson V. K.* *The Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning*. — San Francisco (CA): PuddleDancer, 2004. — 208 c.
20. *Johnson D. W., Johnson R. T.* Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the Research // *Review of Educational Research*. — 1996. — № 66. — P. 459–506.
21. *Jones T., Carlin D.* Philadelphia peer mediation program: Report for 1992–1994 period. — Philadelphia: Good Shepherd Neighborhood House and the Office of Desegregation of the Philadelphia Public School District, 1994.
22. *MacDonald I., da Costa J.* Reframing the meaning of school violence: Perceptions of Alberta junior high school students // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. — New York, 1996.
23. *McNamara K.* «Say NO to bullying!»: a message from your peers // *Pastoral Care in Education*. — 1996. — №14 (2). — P. 16–20.
24. *Schrumpf E., Crawford D., Usadel H. C.* *Peer mediation: Conflict resolution in the schools*. — Champaign, IL: Research Press, 1991.
25. *Topping K.* Reaching where adults cannot: peer education and peer counseling // *Educational Psychology in Practice*. — 1996. — № 11(4). — P. 23–29.