

факторы, которые не типичны для рядового члена языкового коллектива.

Во-вторых, ассоциативные нормы легко поддаются математической обработке. В последние годы интерес к возможностям количественной оценки результатов социальных исследований, в том числе посредством ассоциативного эксперимента, сильно вырос.

В-третьих, важно, что ассоциативные нормы дают в очень удобной форме специфический для данного языка и данной культуры “ассоциативный профиль” лексических единиц. Сопоставление ассоциативных норм для разных языков показало, что хотя наиболее частотные стимулы и дают однотипные реакции, но даже в этих случаях “профиль” в целом чрезвычайно различен. Если нам нужно найти метод, позволяющий с наибольшей объективностью вскрыть “культурную” специфику слов, их “побочные” значения — без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент.

В-четвертых, ассоциативные нормы представляют собой мощное орудие социологического и социально-психологического исследования. Ассоциации позволяют построить совокупность представлений респондентов об изучаемом явлении, выявить смысл, который они вкладывают в него. Понимание смысла, индивидуального значения на уровне внутренних представлений людей (а не на их мнениях об этом) дает более глубокое и точное представление мотивов, потребностей, поведения людей, социальных групп в целом.

Е.В. Шалагина

Новые подходы в конфликтологии и проблема школьных конфликтов

Обращаясь к истории западной конфликтологии, можно выделить два направления.

В послевоенное время сложилась, так называемая, равновесная модель общества, разработанная в рамках структурно-функционального анализа. Эта модель строилась на представлении об обществе как целостном образовании, в котором гармонично взаимодействуют его части и элементы. Сторонники этих взглядов (Парсонс, Мейо) подчеркивали роль саморегулирующих механизмов в общественной жизни, которые и поддерживали устойчивость системы. Конфликты ими рассматри-

вались в качестве аномалий, которые требовали движения к поиску согласия и равновесия.

50-60е годы вызвали к жизни новую научную модель общества — конфликтную, основанную на признании конфликтов в качестве всепронизывающих компонентов. Дарендорф писал, что конфликт невозможно устранить никакими разумными действиями, с ним нужно считаться как с объективной реальностью (1). Конфликты не позволяют стагнировать обществу, создавая направление, в которое необходимо включаться.

Разработчики конфликтной модели (Л.Козер, К.Боулдинг) пытались найти и показать общие причины конфликтов и наметить пути оптимизации конфликтных процессов.

В российской науке на сегодняшний день прослеживаются те же тенденции. В термин “конфликтология” отечественные ученые вкладывают междисциплинарный смысл: либо расширяют это понятие, выводя его на стык наук (социологии, политологии и т.д.), либо сужают. Например, А.Г.Здравомыслов понимает под “конфликтологией” анализ переговорных процессов, а “социологию конфликтов” как дисциплину, базирующуюся на определенном понимании групповых интересов.(1)

В последние годы стали публиковаться работы, в которых исследователи развивают конфликтную модель новыми подходами.

Так, В.С. Дудченко считает, что ученые сами порождают конфликты. “Вводя все новые понятия, плодя новые концепции, все более расчленяя... процессы в рамках одной парадигмы, насыщая этими построениями массовую информацию, конфликтологи созидают саму конфликтную реальность”(2).

Вместе с тем, игнорирование развивающегося напряжения грозит эскалацией конфликта и разрушением общественной ткани. Автор предлагает новую стратегию работы с этим феноменом. Она заключается в построении иной системы отношений и деятельности (в частности, производственной) между участниками столкновения. Процесс формирования новой социальной реальности происходит рядом с очагом конфликта, но не касаясь его, не включает анализ, например, причин и последствий. В ходе отсинтеза люди переходят в другую плоскость системы взаимодействия.

Изучением конфликтов занимались не только социологические школы. Издревле интересовал этот феномен философов (Аристотель, Платон, Гоббс, Гегель). Обращались к нему культурологи (Г.Зиммель). И, конечно, существует масса психологических исследований (с времен психоанализа до наших дней).

На основе культурно-исторического подхода Л.Выготского, деятельностного подхода А.Леонтьева, представлений о критическом и стабильном периоде в развитии личности Д.Эльконины и Л.Божович, эпигенетической концепции Э.Эриксона строит свои взгляды Б.И.Хасан.

Он вводит понятие “конфликтофобический синдром” как основной характеристики культурной традиции, сложившейся в русской ментальности по отношению к конфликту. Суть механизма конфликтной фобии заключается в том, что “...конфликт — это выбор, выбор — это всегда отказ, отказ от себя даже частично — болезненно и страшно!”(3).

По его мнению, уничтожить конфликтующую часть “Я” невозможно, так как “...это суицидально подобный акт”(3).

Автор предлагает отойти от линейной картины развития конфликта, развернуть опыт успешно разрешенных, но оставшихся незамеченными конфликтов. А главное, отказаться от субстанционального отношения к этому феномену. Конфликт не существует как вещь, независимо от людей, включенных в него. Это характеристика любого взаимодействия. Следовательно, необходимо работать прежде всего с конфликтофобическим синдромом, создавая иную традицию взглядов на взаимодействие. Во-вторых, целенаправленно повышать конфликтную компетентность личности (развитие осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения и умений их реализовать). Именно эти процессы Б.Хасан ставит в качестве цели и задач школьного образования.

Но когда речь заходит о проблемах по взаимодействию учеников и учителей практически всегда обсуждается вопрос о конфликтах в школе. Серьезные и легко разрешаемые, затяжные и краткие, единичные и повторяющиеся. Как же быть с конфликтом, который происходит в стенах образовательного учреждения? Существуют ли какие-то особенности у такого рода столкновений и непониманий?

Термина “педагогический конфликт” вообще-то быть не должно, так как там, где есть конфликт между учителем и учеником, уже нет педагога, а возникает личность взрослого человека и личность ребенка. Уметь перевести начавшееся противостояние в “педагогическую ситуацию” — это профессиональная обязанность учителя, то, чему его нужно научить в педагогическом ВУЗе.

Однако, трудности в общении и взаимодействии в школе кажутся неизбежными. Учителя и ученики — это две группы людей, которые можно дифференцировать как минимум по трем критериям.

Прежде всего, они представляют два типа культуры (взрослая и детская). У одних есть возможность обратиться к общечеловеческим нормам. А другие находятся в определенной степени культурной дикости. Они живут в природной стихии и постепенно, в ходе процесса социализации, получают образцы поведения, действий и отношений. Довольно продолжительное время они не умеют любить, уважать, понимать, проявлять терпимость, не владеют механизмами конструктивного взаимодействия с людьми.

Этим группам присущ разный темп жизни: спокойный, рациональный, репродуктивный, с одной стороны, и активный, эмоциональный, ищущий — с другой. И то, что является естественным, единственно приемлемым для первого типа, отстает, затягивает, кажется не интересным и не важным для другого.

К тому же, деятельность учителя представляет собой профессию, дело, которое оплачивается обществом, имеет должностные инструкции и обязанности, подразумевает контроль вышестоящих организаций. А для ребенка роль ученика не выступает в качестве профессионального занятия. У него прежде всего нужно сформировать мотивацию к учебной деятельности, что является чрезвычайно сложным моментом, так как зависит от целого ряда факторов. Учебная мотивация должна быть сформирована в начальной школе, и если этот процесс прошел неудачно, то в следующий период (старшее звено школы) повысить мотивацию практически не удастся — срабатывают иные механизмы. Вступают в силу закономерности подросткового возраста, когда, на первый план, отодвигая учебу, выходит сфера общения со сверстниками. И тогда начинаются проблемы с учебой (по данным КСИ, проведенного в 1996 году в школах Верх-Исетского района, эта причина указывается подростками как одна из основных в школьных конфликтах) и в отношениях с учителями, которые согласно своему профессиональному долгу пытаются научить того, кто учиться не хочет.

Таким образом, в системе взаимодействия учеников и учителей конфликты следует рассматривать как закономерное явление, в котором участники проявляют свои природные, психологические и социальные особенности — ведь в учебном процессе сталкиваются нормы культуры и образы жизни ДВУХ социальных групп. Тем не менее, эта система требует специально организованного регулирования, в ходе которого должны конструктивно решаться проблемы взаимоотношений в школе с учетом выше названных особенностей и интересов.