



ПОДГОТОВКА КАДРОВ

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В. Третьякова,
доцент, доктор филологических наук

Умение общаться относится к числу важных качеств людей многих профессий. К сфере так называемой «повышенной речевой ответственности» относится и педагогика. В любом образовательном учреждении огромную роль играет общение педагога с детьми. Что касается коммуникативной стороны профессиональной деятельности социального педагога, то последствия его речевого поведения трудно переоценить. Это связано с тем, что социальный педагог работает в особых условиях — условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений, школ-интернатов, детских домов. Эти условия характеризуются прежде всего специфическим контингентом детей, которые попали в данные образовательные учреждения с улицы, из неблагополучных семей. Часть этих детей отошла от общепринятых норм жизни, утратила коммуникативные способности, навыки общения, некоторые из них имеют недостатки умственного развития, психические и физические нарушения. Коммуникация социального педагога с такими детьми — это процесс не только обучения и воспитания, но и их реабилитации. Предлагаемые коммуникативные модели работы социального педагога являются реабилитационными моделями кооперативного бесконфликтного поведения в различных опасных ситуациях.





Типы коммуникативных ситуаций и соответствующие модели речевого поведения

Для того чтобы построить конструктивные модели речевого поведения, необходимо выявить типы коммуникативных ситуаций. По степени открытости (выраженности) противоречий интересов, целей, потребностей или ценностей сторон выделяют три типа ситуаций:

- потенциально конфликтные ситуации;
- ситуации конфликтного риска (предконфликтные);
- собственно конфликтные ситуации.

Первый тип ситуаций — потенциально конфликтные — содержат провоцирующие конфликт факторы (прагматические, психологические), которые не обнаруживаются явно: нет нарушений культурно-коммуникативного сценария, нет видимых маркеров, сигнализирующих об эмоциональной ситуации, и лишь известные собеседникам импликатуры (скрытые структуры, которые «вычисляются» на основе анализа коммуникативного контекста) свидетельствуют о наличии или возникновении напряжённости. Пример такой ситуации приводит Е.Н. Ширяев:

«У дома А и Б торгует мясом некто Нина, у которой А часто это мясо покупает.

А (обращаясь к Б): Сходи, купи мясо у Нины, она теперь поздно приходит»¹.

Вторая часть последней реплики имеет вполне определённую функцию — ликвидировать потенциально конфликтную ситуацию. Но, казалось бы, никакой почвы для её развития нет. Коммуникативный контекст объясняет, каким образом может быть спровоцирован конфликт в подобных ситуациях. Дело в том, что семейная «функ-

ция» приобретения мяса у Нины принадлежит А, Б этим не занимается. Просьба А к Б обусловлена тем, что А должна идти на работу и не застанет Нину, которая теперь поздно приходит. «Если бы А не сообщила об этом Б, — пишет Е.Н. Ширяев, — то вполне реален был бы конфликт, который мог бы развиваться так: «А почему я должен это делать? У меня и своих дел (домашних) вполне достаточно. Почему я должен ходить за мясом, это что ещё за новости?»².

Сообщение субъектом причины побуждения адресата к действию снимает у него готовность выразить недовольство, недовольство по поводу просьбы, отказ от её выполнения или другие нежелательные реакции. Поэтому речевая цель субъекта — «погасить конфликт в зародыше», не дать скрытым потенциально конфликтным факторам «сработать».

Для нейтрализации этих факторов необходимо применить следующие важные коммуникативные ходы.

1. Сообщение **причины** побуждения А к действию (в диалоге выделено курсивом):

— Дима, помоги донести тетради до учительской, **ты ведь в ту сторону пойдёшь, мне не донести всё**.

Называя причину просьбы, говорящий мотивирует своё побуждение: «тебя не затруднит моя просьба, поскольку ты всё равно *идёшь в ту сторону*».

2. Объяснение важности побуждения А к действию (в приведённом выше диалоге выделено полужирным курсивом).

Объясняя важность просьбы, говорящий снимает возможность конфликтного развития диалога типа: «А почему я должен это делать? Меня ребята ждут» и т.п.

3. Употребление косвенных форм, смягчающих побудительность:

¹ Ширяев Е.Н. Структура интенциональных конфликтов диалогов разговорного языка // Проблемы речевой коммуникации: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2000. С. 81.

² Там же.



просьба в виде вопроса *«Не мог бы ты...?»* и т.п.

4. Использование этикетных форм общения, смягчающих побудительность: *извини, простите, пожалуйста, будь так добр* и т.п.

Приведём диалог, в котором нейтрализовался потенциальный конфликт:

— Рома, не разговаривай, *пожалуйста*. Не успеешь выполнить работу. К тому же ребятам мешаешь.

— Извините, Татьяна Ивановна.

Выбор для анализа побудительных речевых жанров просьбы и замечания неслучаен, поскольку цель воздействия — побудить, заставить, принудить адресата изменить своё поведение или состояние в собственных интересах — всегда содержит конфликтно-провокационные факторы. Владеть ситуацией, не давая ей переходить в зону дисгармонии или конфликта, — значит знать эти факторы, способы их нейтрализации и уметь их применять. В этом случае мы говорим о пропедевтике конфликта.

Модели, которые могут быть построены на основе данного анализа, назовём моделями предупреждения конфликта.

Модель предупреждения конфликта в побудительных речевых жанрах выглядит так: собственно побуждение (просьба, замечание и т.п.) + причина побуждения + обоснование важности побуждения для субъекта + этикетные формулы.

Семантическая модель: *пожалуйста, сделай (не делай) это (этого), потому что...»*.

Проверим эту модель ещё на одном речевом жанре вопроса, который является типичным побуждением с необходимой реакцией на него (требуется ответ). Вопросно-ответные диалоги могут развиваться как гармоническим путём, так и дисгармоническим. Это

объясняется наличием конфликтного потенциала в реплике-вопросе. Поскольку вопрос — это средство получить искомую информацию, ликвидировать незнание, то у адресата могут возникнуть ответные реакции также в виде вопросов: *«Почему ты задаёшь мне этот вопрос?»*; *«Зачем тебе нужно знать это?»*; *«Почему я это должна помнить?»*. Поэтому, спрашивая, говорящий должен предугадать реактивные реплики в виде встречных вопросов дополнительными, но очень важными коммуникативными ходами.

1. Сообщить о причине, по которой считает возможным задать этот вопрос (обоснование вопроса). Эта причина чаще всего заключается в том, что адресат владеет искомой информацией и может дать ответ на вопрос.

— Дима, ты куда положил циркуль? Ты последний им пользовался. *Я не могу без него работать.*

— Я положил его в стеклянный шкаф, где все приборы лежат.

Без сообщения причины возможно предположить ответные реакции: *«Я откуда знаю?»*; *«Почему я это должен знать?»* и т.п. Следуя сценарному развитию диалога «вопрос — ответ», мы планируем дальнейший ход ситуации: последует ответ с объяснением причины, по которой говорящий считал возможным задать этот вопрос: *«Но ведь ты последний им пользовался?!»*. Это будет уже реактивная реплика на вопрос — вопрос на фоне определённого эмоционального (психологического) дискомфорта. Возникает ситуация риска и дальнейшее развитие диалога вполне может происходить в конфликтной форме.

2. Объяснить важность той информации, которую он хочет получить от адресата (в диалоге выделено курсивом).



³ Ситуация предложена студенткой Н. Чекасиной.

В случае сопровождения вопроса этикетным обращением, словами извинения, вежливой формой «*Не могли бы вы...*» и т.п. происходит дополнительная нейтрализация возможных негативных реакций на вопрос.

К первому типу ситуаций (потенциально конфликтных) отнесём также ситуации, в которых эмоциогенный фактор заложен самим процессом коммуникации. Обычно это оценочные ситуации, потенциально угрожающие партнёру, например, когда говорящий вынужден изложить свою точку зрения, которая может не соответствовать ожиданиям партнёра.

В таком случае говорящий должен осознать, что его ответ (сообщение) может нанести вред собеседнику, смутить, обидеть, оскорбить его, и постараться избежать этого, найти такие языковые средства, которые позволят «сохранить лицо» как своё, так и слушающего. Выбор тактики — это творческое решение, которое далеко не всегда одинаково оценивается носителями языка (кому-то оно покажется более удачным, кому-то — менее удачным), поэтому на вопрос о выборе тактики в подобных ситуациях нужно посмотреть глазами не только говорящего, но и адресата, того, на кого направлено действие избранной тактики.

Второй тип ситуаций — **ситуации конфликтного риска**, в которых уже случилось отклонение от общекультурного сценарного варианта. Это отклонение сигнализирует об опасности приближающегося конфликта. Примеров ситуаций риска встречается много в разных сферах взаимодействия людей:

1) молодой человек «плюхнул» на единственное свободное место в трамвае, не предложив место рядом стоящему пожилому человеку;

2) учитель входит в класс, где учащиеся сидят в темноте, сославшись на то, что не работает выключатель;

3) вам назначил встречу сослуживец, который пришёл, опоздав на 10 минут, и, не извинившись, начал разговор;

4) покупатель на вопрос «Сколько стоит кефир?» получает ответ «Где вы увидели кефир?» и т.п.

Ситуация риска возникает в случае, если в потенциально конфликтных ситуациях партнёр по коммуникации не следовал в общении моделям предупреждения конфликта, которые были рассмотрены.

Приведём пример коммуникативной ситуации³.

В проблемную семью недавно был возвращён воспитанник приюта. Социальный педагог посетил эту семью.

Социальный педагог: Здравствуйте. Ну что, как у вас дела?

Родитель: Зачем вы пришли? Что вам ещё надо?

Социальный педагог: Мне бы хотелось узнать, как вы живёте, ходит ли ваш ребёнок в школу?

Родитель: Всё у нас хорошо. И нечего к нам ходить. Всё им интересно... (Демонстративно захлопнул дверь.)

Говорящий не объяснил причину, по которой он обращается за информацией к собеседнику. Он не использовал этикетные знаки, необходимые в данной ситуации. Становится возможным такое развитие сценария, которое мы видим: вместо ответа на вопрос — встречный вопрос. Из потенциально конфликтной ситуация трансформируется в ситуацию риска, которая развивается в открытый конфликт.

В ситуации риска, по крайней мере, один из собеседников должен осознать опасность возможного кон-

В. Третьякова

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАБОТЫ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА



фликта и найти способ адаптации. Следовательно, **модель гармонизирующего речевого поведения в ситуациях риска** включает такие мыслительные действия и коммуникативные тактики: во-первых, опознание ситуации риска (например, маркером такой ситуации может быть прямая реакция на вопрос в форме встречного вопроса); во-вторых, применение речевых тактик, направленных на нейтрализацию ситуации риска (например, использование уточняющего вопроса, объяснение причины, повлекшей повышенную конфликтную опасность, признание ошибки, вызвавшей коммуникативную неудачу); в-третьих, применение этикетных форм (например, извинения, благодарности).

Модель речевого поведения в ситуациях риска назовём **моделью нейтрализации конфликта**. Данная модель не может быть представлена единой формулой, поскольку ситуации риска требуют дополнительных усилий по сравнению с потенциально конфликтными ситуациями и более разнообразных речевых действий от человека, стремящегося гармонизировать общение. Его поведение — это ответ на действия конфликтующей стороны, и то, как он будет реагировать, зависит от способов и средств, которые применяет конфликтующий. А поскольку действия последнего могут быть трудно предсказуемыми и разнообразными, то и поведение другой стороны, гармонизирующей общение, — более вариативно. Оно распадается на самостоятельные этапы нейтрализации конфликта. Тем не менее типизация речевого поведения в конфликтных ситуациях возможна на уровне выявления типовых гармонизирующих речевых тактик, в частности тактики «говорящий знает, а их комбинации составляет сам». Это высший уровень коммуникативной компетенции человека. Такое

речевое поведение можно сравнить с шахматной игрой, когда гроссмейстер, зная, как ходят шахматные фигуры, ход за ходом комбинирует игру в зависимости от ситуации на шахматном поле.

Третий тип ситуаций — **конфликтные**. В них возникают и эксплицируются «различия в диспозициях, ценностях, правилах поведения, которые образуют потенциал противостояния»⁴.

Рассмотрим следующую коммуникативную ситуацию⁵.

Звонок. В задумчивости Майданов пошёл куда-то по коридору. Появилась Эмма Павловна (Э.П.).

Э.П.: Смородин, почему не заходишь?

Алёша безмолвно скрывается в кабинете химии.

Э.П.: Майданов, а тебе отдельное приглашение?

Майданов: Эмма Пална... Я сейчас подойду. Вы пока начинайте без меня...

Э.П.: Вот спасибо, что разрешил! Входит в кабинет.

Так... значит, у нас сегодня гуляет Майданов. Ещё кого нет? Адамяна Женечки? Слава богу! Один раз отдохнуть от его великой учёности и такого же нахальства... Начали урок! Тишина. Косицкая расскажет нам про бензол и вообще про ароматические углеводороды...

Женя (открыл дверь): Разрешите?

Э.П.: Ну вот, только обрадовалась! Адамян, ты у меня уже отсутствуешь, всё, поздно!

Женя: Да я на минуту опоздал.

Э.П.: Не знаю, не знаю... Иди гуляй с Майдановым. У меня ты отсутствуешь!

Женя: Но это субъективный идеализм, Эмма Павловна! Всякий материалист скажет вам, что я присутствую...

⁴ Кох И.А. Конфликтология. Екатеринбург, 1997. С. 109.

⁵ Полонский Г. Репетитор: Пьесы. М., 1984. С. 157.



Что я реальность, а не комбинация ваших ощущений.

Э.П.: Ох, словоблуд! Ну вот что! Я уже отметила в журнале «нб». Поэтому ты или испаряешься... или заходишь, но на весь урок делаешься как рыба!

Женя: А что легче, Эмма Павловна, — вам зачеркнуть вашу пометочку или мне отрастить жабры и метать икру?

Смех в классе.

Э.П.: Молчать! Вон из класса.

Причина противостояния обозначилась: прозвенел звонок, а Смородин и Майданов не заходят в класс. Замечание учителя выражается вопросом, в котором обнаруживается различие интересов и целей. Ошибка учителя заключается в тактике — вопрос-замечание вместо вопроса-выяснения причины поступка.

Объяснение ученика (Майданова) не содержит причины опоздания на урок. Оно этикетно в рамках заданного вопроса. Тактические ходы учителя — ирония, «благодарность» ученику, сообщение классу об отсутствии Майданова — снижают статус учителя и провоцируют обострение ситуации.

Высказывания об Адамяне свидетельствуют о сложившейся негативной ситуации в отношениях учителя с этим учеником. Подобные оценки возможны только в ситуации ссоры. Они имеют оттенок иронии, издёвки, направлены на унижение адресата и дискредитацию его в глазах класса.

Этикетный вопрос и оправдание Адамяна не меняют негативную установку учителя на общение. Высказывания Эммы Павловны становятся всё более категоричными и провоцируют Адамяна на соответствующую словесную реакцию в форме иронии, юмора.

Категоричность требования усиливается за счёт предлагаемой альтернативы: учитель не хочет уступить ученику, так как он уже принял решение и ни за что его не изменит; обидное обращение и просторечные слова, неуместные в деловой ситуации общения, всё более обостряют ситуацию.

Симпатии класса на стороне Адамяна, о чём говорит невербальная реакция (смех). Осознание этого выводит из равновесия Эмму Павловну. Весь потенциал противостояния реализуется в стремлении «уничтожить» соперника, заблокировать его действия. Возникает ситуация открытого конфликта.

В подобных ситуациях ограничиться рекомендациями только речевого плана недостаточно. Противостояние определяется неречевыми целями одного из коммуникантов — Эммы Павловны, продиктованными её представлениями о своей работе. Её первостепенная профессиональная цель (неречевая) — информационная, сообщить ученикам сумму знаний по предмету, ограничив рамки общения с ними деловой сферой. Но школьная жизнь не может уложиться в эти рамки, поскольку у учеников свои интересы, цели, проблемы, свои ценности, отличные от взрослых людей — учителей. Школьная жизнь наполнена сложными проблемными ситуациями, которые нельзя оставлять без внимания, их нужно решать. Но для Эммы Павловны всё, что мешает решать учебные задачи (опоздание, наличие личных проблем у учеников), вызывает непонимание, неприятие и сопротивление. И это не усталость от трудной работы, это не результат огромного эмоционального напряжения. Нет, это установка, которая определяет выбор стратегий поведения — стратегии подчинения, принуждения, выражаю-

В. Третьякова

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАБОТЫ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА



щихся в агрессивной реакции на любое отступление от стандартных представлений Эммы Павловны о школе, мешающее счастливо преподавать свой предмет: прозвенел звонок — все в класс, сели за парты — никаких нарушений, учитель говорит — ученики не должны рассуждать и делать комментарии по поводу того, что он говорит...

Применяемые тактики свидетельствуют о конфликтной стратегии: замечание, в то время как можно было выяснить причину опоздания, ирония, унижение ученика (хорошего!) вместо попытки понять его, конструктивно поговорить с ним; категоричное требование вместо разрешения присутствовать на уроке, нападение вместо уступки. Корректировка поведения учеников путём оценки их поступков при недостаточной информации об истинных причинах этих поступков приводит к ошибкам в речевом поведении учителя и вызывает вполне оправданное сопротивление учеников. Профессиональная позиция учителя в конфликтной ситуации как человека с более богатым жизненным опытом **обязывает его взять на себя инициативу в разрешении конфликта, поставив на первое место интересы ученика и интересы дела.**

В ходе развития ситуации, по мере вызревания в ней конфликта, т.е. пока ещё ситуация является предконфликтной, учителю необходимо:

1. Определить проблему (противоречие), сфокусировав внимание не только на ученике (ты плохой), но и на себе.

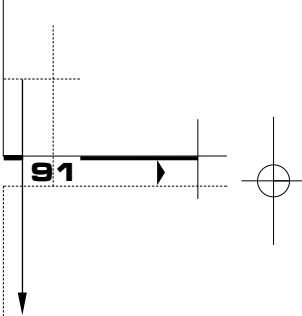
2. Попытаться изменить не столько поведение или состояние ученика, сколько себя, среду, в которой происходит взаимодействие. Например, в анализируемой ситуации учитель должен сообщить ученику о том, что он чувствует при подобном поведении

учащихся (*«Мне трудно работать, когда кто-нибудь постоянно опаздывает»*). В случае же с Эммой Павловной замечания несут оценочную информацию только об ученике (причём всегда негативную). Чаще всего в таких случаях ученик делает несправедливое (или справедливое) умозаключение об учителе — он придирчив, невнимателен, бесчувственен и т.п. Поэтому ученик вряд ли будет беспокоиться о том, чтобы помогать учителю, сотрудничать с ним, не мешать ему. Скорее, он вынужден защищаться, доказывать, что учитель не прав, как это и сделал Адамян.

Механизм действия замечаний, направленных на изменение себя и среды, совсем иной, нежели механизм предписывающих или подавляющих замечаний, цель которых изменить поведение ученика. Рассмотрим это на примере такой ситуации: «Вам удалось наладить контакт с плохим учеником (двоечником). Вы разговариваете с ним, и в это время вас прерывает другой ученик («отличник», ваша опора и надежда класса). Вы раздражены. Ваша реакция: *«Какой ты невоспитанный!»*⁶.

В этом случае школьник обвиняется в контактировании с учителем независимо от имеющихся у него причин. Ученик слышит в подобном замечании оценку себя: «учитель думает, что я плохой». Учителю следовало бы сделать замечание, полностью соответствующее тому состоянию, которое он ощущает: *«Я раздражаюсь, когда меня перебивают»*⁷. В этом случае ученик получает информацию: «учитель раздражён».

Такое замечание не содержит негативной оценки личности ученика, что позволяет ему быть разумным, нести ответственность за своё поведение, идти навстречу учителю, а не обижаться и сопротивляться. Как отмеча-



⁶ Крупенин А.Л., Красина И.М. Эффективный учитель: Практическая психология для педагогов. Ростов н/Д, 1995. С. 267.

⁷ Там же. С. 277.



⁸ Крупенин А.Л.,
Красина И.М.
Эффективный
учитель: Практи-
ческая психоло-
гия для педаго-
гов. Ростов н/Д
1995. С. 345.

ют психологи, «школьник вдруг с удивлением открывает для себя, что учитель — не говорящая машина с розгами, а настоящий человек, потому что он показывает свои чувства, сперва самому себе, а потом окружающим. Что учитель также может гневаться, бояться, радоваться, негодовать, расстраиваться, как и они. Что у учителя могут быть минуты слабости, что он может плакать, что он может откровенно на людях смеяться — словом, быть таким же, как и школьники»⁸.

3. Проанализировав проблему, принять решение о применении вербальных средств для её ликвидации.

В побудительных и оценочных суждениях важно сообщить собеседнику о том факте, который составляет проблему и может стать причиной конфликта. Это сообщение не должно содержать обвинения, негативной оценки, морализирования, предписания и т.п. Его лучше всего начать со слова «когда»: «*Когда ты перебиваешь меня...*»; «*Когда я вижу, что...*»; «*Когда я не могу...*». Такая конструкция указывает на то, что данная ситуация исключительная, специфическая, а не постоянно повторяющаяся, она сравнивается с положительной, обычной и указывается направление к её изменению. Желательно, чтобы в этой фразе не конкретизировался автор неприемлемого поведения, поскольку это тоже обостряет ситуацию: «*Когда кто-то перебивает меня...*» вместо «*Когда ты перебиваешь меня...*».

Вторая часть высказывания в подобных ситуациях должна содержать конкретный осязаемый эффект, который будет иметь место в случае неприемлемого поведения собеседника: «*Когда кто-то опаздывает, мне трудно сосредоточиться на материале*» (значимый эффект). «*Когда вы перебиваете меня, я раздражаюсь*» (зна-

чимый эффект). Необходимо показать собеседнику, что результаты его поведения действительно создают проблему и спровоцировать его на реакцию типа: «*Извините, я не думал...*»; «*Я не предполагал, что...*».

Возможна и третья часть высказывания, содержащая указание на негативные последствия: «*Когда кто-то опаздывает, мне трудно сосредоточиться на материале и я боюсь, что ребята не поймут меня*» (последствия). «*Когда вы оставляете двери открытыми, на меня сильно дует, и я боюсь простудиться*» (последствия).

При такой последовательности изложения (ситуация — поведение) (эффект — последствия) собеседник понимает, что негативные последствия возникают по отношению к возможному эффекту, но не к его поведению. Собеседник оказывается как бы защищённым специально созданным буфером (эффектом), что позволяет ему не активизировать свои защитные средства.

Таким образом, модель поведения в ситуациях подобного типа (замечания, оценочные высказывания по поводу неприемлемых поступков адресата) содержит три части: безоценочное описание ситуации (факта) + значимый эффект + негативные последствия.

Таким образом, основными «шагами», которые определяют речеведение учителя в предконфликтной ситуации, должны быть следующие:

- предоставить возможность ученику обосновать причину и важность своих поступков: «*Почему ты не заходишь в класс?*»; «*Это очень важно для тебя?*»; «*Это необходимо?*»;

- использовать трёхчастные высказывания, включающие безоценочное описание ситуации, значимый эффект и негативные последствия, ориентированные не на «ты»-высказыва-

В. Третьякова

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАБОТЫ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА



ния («ты меня раздражаешь»), а на «я»-высказывания («я чувствую себя раздражённым»), не затрагивающие личность школьника;

- не реагировать на агрессию ответной агрессией, уходя таким образом от конфликта и сохраняя своё достоинство.

Нередко конфликт характеризуется открытым столкновением интересов, стремлений, индивидуальных целей, что вызывает определённые речевые действия одного из участников, направленные против другого. Стремление одной из сторон реализовать свои интересы сочетается с желанием нанести ущерб другой стороне, заблокировать действия соперника, «уничтожить» его. Фраза Эммы Павловны из предыдущего диалога («Молчать! Вон из класса!») свидетельствует о непримиримости позиций сторон и является ярким сигналом конфликта.

Модели речевого поведения в ситуациях открытого конфликта

Как показал анализ различных коммуникативных ситуаций, люди, столкнувшись со стремлениями и целями других людей, которые оказались несовместимыми с их собственными стремлениями и целями, по-разному реагируют на сложившуюся ситуацию. Основные модели поведения в подобных ситуациях:

1. «Подыгрывание партнёру».

Цель этой модели бесконфликтного общения — не обострять отношения с партнёром, не выносить возникшие разногласия на открытое обсуждение, не выяснять отношения. Применяются тактики согласия, уступки, одобрения, похвалы, обещаний и т.п. От говорящего, выбравшего эту модель поведения, требуется умение так строить своё высказывание, чтобы оправдать ожида-

ния собеседника. Уступчивость и сосредоточенность не только на себе, но и на другом — главные качества говорящего, требующиеся для общения по данной модели. Обычно данную модель поведения избирают люди, относящиеся к бесконфликтному (гармоничному) или конформному (кооперативно-конформному) типу, имеющие установку на кооперацию. Эта модель даёт положительный эффект (достижение цели) даже в случае несимметричного (неравноправного) положения партнёров.

В модели «подыгрывание партнёру» в конфликт могут вступать прагматические цели говорящего. Например, цели «быть честным» и «не обострять отношения с собеседником» заставляют говорящего выбирать такие средства, которые вносили бы максимальный вклад в решение как той, так и другой задачи, т. е. появляется сверхцель, с которой говорящий должен справиться.

2. «Игнорирование проблемы».

Эта модель поведения предусматривает прекращение дальнейшего обсуждения проблемы при назревании конфликтной ситуации. Говорящий меняет тему разговора, не вмешивается в решение и поступки партнёра, может предложить ему поступить так, как он считает нужным (характеризует пассивно-конформный тип коммуникантов). Поведение может включать тактики умолчания — молчаливое разрешение партнёру самостоятельно принять решение; уход от темы или смена сценария. Уклонение от темы или смена сценария диктуется неудовлетворённостью ходом развития ситуации, и говорящий «конструирует» ситуацию более благоприятную для себя и своего партнёра. Модель «игнорирование проблемы» детерминирована рядом целей, главная из которых — желание не обо-





⁹ Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: Практикум. Новосибирск, 1997. С. 11.

¹⁰ См.: Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. М., 1992.

строить отношения с партнёром, не навредить себе и ему. Эта цель обуславливает уступчивость говорящего и ориентированность как на себя, так и на партнёра в реализации целей общения.

Использование данной модели наиболее целесообразно в ситуации открытого конфликта. Тактика молчания, применяемая в рамках этой модели, — эффективный путь для ухода от конфликта. Применяя эту тактику, говорящему, независимо от того, прав он или нет, необходимо произнести этикетную фразу типа «извините» или «виноват», а затем замолчать, не реагировать на действия собеседника, как бы он себя ни вёл, даже если он унижает партнёра. Нужно отвлечься от «распоясавшегося агрессора» даже взглядом (рассматривать вид в окне, свой костюм). Аудитория обязательно поддержит молчаливого партнёра, так как «тот, кто молчит, ведёт себя достойнее того, кто неистовствует»⁹.

3. «Интересы дела прежде всего» — это одна из самых конструктивных моделей в конфликте. Она предполагает выработку взаимоприемлемого решения, предусматривает понимание и компромисс. Человек, который прибегает к этой модели поведения, обеспокоен не только собственными интересами, но думает об интересах и другой стороны. Стратегии компромисса и сотрудничества — основные в поведении человека, использующего данную модель, они реализуются с помощью бесконфликтных тактик переговоров, уступок, советов, согласий, предположений, просьб, убеждений и т.п.

Некоторые приёмы выработки взаимоприемлемого решения рассматриваются в пособиях по полемике, технике ведения переговоров и делового

общения. Суть этих приёмов заключается в следующем:

1. Поставьте себя на место противника.
2. Сосредоточьтесь на интересах, а не на позициях.
3. Разбирайтесь с проблемой, а не с людьми.
4. Будьте тверды, говоря о проблемах, но мягки с людьми.
5. Говорите так, чтобы вас поняли.
6. Позвольте другой стороне «выпустить пар».
7. Изобретайте взаимовыгодные варианты¹⁰.

Все отмеченные приёмы мирного решения конфликта отражают логику американцев с характерной акцентировкой на деловитости, прагматизме. Американский стандарт мышления не всегда совпадает с русской психологией, хотя и позволяет лучше понять других, освободиться от собственных схем и привычных стереотипов. Подобные правила формулируют и русские психологи, говоря о технологиях эффективного общения в конфликтном взаимодействии. Мы приведём наиболее существенные из них:

1. Концентрируйте внимание на говорящем, его сообщении.
2. Уточняйте, правильно ли поняли как общее содержание информации, так и её детали.
3. Сообщайте другой стороне в перефразированной форме смысл принятой информации.
4. В процессе приёма информации не перебивайте говорящего, не давайте советы, не критикуйте, не подводите итог, не отвлекайтесь на подготовку ответа. Это можно сделать после получения информации и её уточнения.
5. Добивайтесь, чтобы вас услышали и поняли. Соблюдайте последовательность сообщения информации.

В. Третьякова

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ РАБОТЫ
СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА



Не убедившись в точности принятой партнёром информации, не переходите к новым сообщениям.

6. Поддерживайте атмосферу доверия, взаимного уважения, проявляйте эмпатию к собеседнику.

7. Используйте невербальные средства коммуникации: частый контакт глаз; кивание головы в знак понимания и другие, располагающие к конструктивному диалогу приёмы¹¹.

Однако приёмы, сформулированные в таком виде, не являются рекомендациями, которым можно следовать и которые можно взять за основу в обучении бесконфликтному общению. Они имеют скорее форму правил, которые хорошо знать, но трудно практически применять.

В условиях конфликтной ситуации, когда одна из сторон предприняла действия, наносящие ущерб другой стороне, необходимо решить, как достойно выйти из конфликта. Путь выхода определяется целями, которые на данном этапе оказываются для собеседника первоочередными. Если становится понятным, что основной цели, ради которой затевалось общение и достижение которой породило конфликт, достичь невозможно, то говорящий должен определить приоритет других целей: отказаться от попыток достичь главную цель и наладить коммуникативный контакт с соперником; постараться оставить хорошее впечатление о себе, «не уронить лицо»; сохранить эмоциональное равновесие и избежать разрушительных последствий для своего здоровья и собственных личностных установок. Какая цель станет главной для участника конфликта, определяется многими факторами, например содержанием предмета конфликта, типом личности собеседника и др. Но особое место среди них занимает фактор значимости для говорящего межличностных отноше-

ний с конфликтующей стороной. Признание ценности межличностных отношений, как правило, является существенной причиной конструктивного поведения в конфликте. В этом случае человек идёт на уступку или отстраняется (отказ от выбора решения и предоставление возможности это сделать своему сопернику). И, естественно, наоборот, если для одного из участников конфликтного взаимодействия межличностные отношения — дружба, любовь, партнёрство — не представляют ценности, то и поведение его будет деструктивным: он будет унижать партнёра, проявлять недоверие к нему, нарушать правила речевого поведения, т.е. обострять конфликт.

Результаты коммуникативной деятельности зависят прежде всего от того, какими средствами человек владеет применительно к конкретному моменту общения. Бедность средств не остановит саму деятельность, но повлияет на характер и эффективность взаимодействия. Попадая в ту или иную ситуацию, каждый интуитивно ищет способ поведения в ней. Как выразить сочувствие? Как ответить на искреннее признание собеседника? Как отказать кому-нибудь в чём-либо, не нанеся ущерба себе и партнёру? Говорящий использует модели общения, увиденные в жизни, в кинофильмах, извлекает их из прочитанных книг, полагается на собственный опыт. Поэтому очень важно говорящему знать как можно больше возможных моделей речевого поведения, а также путей формирования навыков их использования и интерпретации.

Модели бесконфликтного общения могут стать предметом обучения бесконфликтному общению. Главная задача такого обучения заключается в обогащении индивидуального репертуара моделей. Методы, используемые для выработки навыков позитивного

¹¹ См.: Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб., 2001. С. 121–122.



поведения, предполагают активно-деятельностное участие обучаемых в процессе освоения новых сценариев и моделей. Деятельностный подход подразумевает, во-первых, актуализацию социального и личностного коммуникативного опыта обучаемых, а во-вторых, корректировку его и обогащение новыми, наиболее продуктивными моделями в процессе упражнений и непосредственного общения, конструирование и реконструирование различного рода коммуникативных ситуаций. Выбор ситуаций зависит от возраста обучающихся. В этом мы видим один из путей формирования лингвистической и коммуникативной компетенции говорящих. Приобретение поведенческих навыков базируется на знании теории успешного дискурса, которое невозможно без чёткого представления о

факторах, препятствующих гармонии общения.

В каждой предложенной модели гармонизирующего общения заложены основные постулаты общения, в частности, постулаты качества общения (не навреди партнёру), количества (сообщай значимые истинные факты), релевантности (учитывай ожидания партнёра), которые представляют основной принцип коммуникации — принцип кооперации. Другими ведущими принципами успешного взаимодействия являются принцип вежливости и этикетизации общения (повышение «образа» партнёра), а также сотрудничества (сосредоточенности на себе и на другом).

В реальной речевой практике подразумевается творческий подход к использованию такого типа моделей в каждом конкретном случае.