

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Федеральный институт медиации»

ОТЧЕТ
О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

по теме:

«Исследование и обобщение опыта зарубежных органов и организаций, работающих в области школьной медиации в образовательных организациях с целью разработки предложений по совершенствованию служб школьной медиации в Российской Федерации»

(уникальный номер реестровой записи 1104010000000000007100)

Москва 2016

СПИСОК ИСПОЛНИТЕЛЕЙ**Руководитель работ**

Научный руководитель, к.м.н. *Ц.А. Шамликашвили*

Научно-исследовательский коллектив

М.н.с. Пентин А.А. (ответственный)

М.н.с. Быкова М.В.

М.н.с. Гордийчук Н.В.

Методист Графский В.П.

Медиатор Пачеко-Рейнага А.Х.

М.н.с., к. псих.н. Сильницкая А.С.

Реферат

Отчет: 27 страниц, 13 источников.

В исследовании представлен обобщенный обзор зарубежного опыта внедрения медиации в деятельность образовательных учреждений, выделены ключевые темы в данном контексте и подробно описана концепция восстановительной культуры в школе как целостной, комплексной парадигмы формирования культуры доверия, договоропригодности, ответственности и взаимного уважения с опорой на использование медиативных технологий. Данная концепция выбрана в связи с невысоким уровнем развития правосознания в Российской Федерации и представляется одним из наиболее эффективных способов его формирования с опорой на метод «школьной медиации» и «медиативный подход».

По итогам исследования подготовлены проект публичного доклада в Министерство образования и науки РФ и статья.

Ключевые слова: медиация, школьная медиация, восстановительный подход, службы школьной медиации, восстановительная культура в школе, воспитание, образование.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СПИСОК ИСПОЛНИТЕЛЕЙ.....	2
Реферат.....	3
Введение.....	5
Обзор зарубежного опыта медиативной практики в сфере образования.....	7
Школа как модель общества. Российский контекст.....	14
Восстановительная культура.....	17
Заключение.....	24
Список литературы.....	27

Введение

В последние годы образовательная система претерпела большие изменения, которые, прежде всего, касаются отношений между участниками учебно-воспитательного процесса. На этом фоне нарастает взаимное недоверие школьной администрации, преподавательского корпуса, учащихся и их родителей. Растет недоверие и к социальным институтам, и к отдельным людям. Все чаще в образовательных учреждениях встречаются проявления агрессии и насилия, что неизбежно отражается не только на качестве и результатах учебно-воспитательного процесса в целом, но, в первую очередь, на качестве жизни его участников.

Попыткой ответить в том числе и на вызовы, ставшие перед системой образования, стала утвержденная Президентом РФ В.В.Путиным «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», целью которой являлось «определить основные направления и задачи государственной политики в интересах детей и ключевые механизмы ее реализации». В числе мер, направленных на социализацию и развитие воспитания детей, в Национальной стратегии говорится о необходимости «комплексной профилактики негативных явлений в детской среде». В Национальной стратегии также отмечается необходимость принятия мер, направленных на создание системы правосудия, дружественного к ребенку. Среди конкретных мер такого рода в Национальной стратегии называются: 1) развитие сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия, 2) организация служб медиации в школах, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении, 3) внедрение технологий восстановительного подхода, реализация программ и применение механизмов возмещения ребенком-правонарушителем ущерба потерпевшему. В рамках реализации указа Президента была разработана «Концепция развития до 2017 года сети

служб медиации для восстановительного правосудия в отношении детей, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность», утвержденная премьер-министром Д.А.Медведевым 30 июля 2014 года. .

На протяжении многих лет в разных странах предпринимались неоднократные и достаточно успешные попытки привнесения идей медиации в школьную жизнь. При этом медиацию в образовательном пространстве рассматривали как способ быстрого, по возможности недирективного улаживания конфликтов, а отдельные ее элементы использовали для обучения детей навыкам дружественного, мирного урегулирования споров. Как отмечают Ц.А.Шамликашвили и М.А.Хазанова [1], «накопленный опыт позволяет говорить о том, что на данный момент медиация – один из лучших инструментов (или даже единственный), который может не только решить проблему насилия в школе, но и оказать существенное влияние на сам дух учебного процесса, вселить в детей чувство защищенности и научить их принимать взгляды и убеждения других людей, отвергая паттерны насильственного взаимодействия»..

В современном понимании медиация – это способ разрешения споров с привлечением помощи нейтральной третьей стороны, которая не выносит решения по спору. В процедуре медиации спорящим, конфликтующим сторонам предоставляется максимум возможностей и пространства для исследования, осознания и реализации своих интересов в условиях психологического комфорта и безопасности. В процессе медиации возникают договоренности, которые основаны на согласии сторон и выработаны ими самими; стороны начинают относиться с уважением к интересам и потребностям друг друга. Особенность достигнутых договоренностей состоит в том, что они взаимоприемлемы, основаны на консенсусе между сторонами спора, благодаря чему, с высокой степенью вероятности, и происходит их реализация.

Однако применение медиативных технологий в сфере школьного образования с целью их эффективной интеграции как на организационном

уровне, так и на практическом требует их особой адаптации к российскому контексту, учета особенностей нашей культурно-исторической ситуации.

В связи с этим целью нашей работы является освещение зарубежного опыта реализации медиативных технологий в образовательных учреждениях и знакомство с контекстом восстановительной культуры в школе в качестве одной из возможных рекомендованных методологических парадигм развития медиации в образовательных учреждениях в Российской Федерации.

Обзор зарубежного опыта медиативной практики в сфере образования

Медиация в образовательных учреждениях существует во многих странах мира: Великобритании, Шотландии и Северной Ирландии, Италии, Румынии, Австралии, Канаде, Новой Зеландии, США, Польше, Испании, Турции, Германии, Южной Африке, Украине, Финляндии, Норвегии, Дании, Швеции и др.

Исследуя зарубежный опыт школьной медиации, можно говорить о том, что её истоками в каких-то странах является общинная медиация, построенная на работе волонтеров и членов сообщества, а в других они лежат в профессиональном психологическом и конфликтологическом контексте. Обе традиции важны, обогащают друг друга, но имеют свою специфику касательно вопросов результатов медиации и инструментов медиатора.

Общинные формы медиации более развиты в странах, где сохранились традиции коренных народов (индейцев в Америке, племен маори в Новой Зеландии). Эти традиции заключаются в участии сообщества в решении проблем, возникающих у его членов.

В противоположность этому европейские страны в большей степени обращаются за разрешением конфликтов к специалистам (адвокатам, судьям, психологам), что формирует соответствующую ориентацию их медиации.

Для так называемой общинной медиации важна идея снижения влияния

дискурса профессионализма и повышения авторитета идеи, что люди способны самостоятельно решать возникающие в их жизни проблемы. Об этом очень отчётливо в своих работах пишет норвежский криминолог Нильс Кристи [2].

Так основанное на традиции общинной медиации движение по развитию медиативной деятельности в формате «групп равных» в школах, ставшее популярным в 1980-х годах, было основано на четырех предположениях.

1. Конфликт — это естественное явление, конфликт – это точка роста для личностного и межличностного развития.
2. Конфликт является неизбежным явлением, а, следовательно, обучение навыкам конструктивного разрешения конфликтов является важным как для обучающего процесса, так и для индивидуального будущего учащихся.
3. Учащиеся способны разрешать свои конфликты не менее компетентно, чем взрослые.
4. Поощрение конфликтующих учащихся разрешать конфликты средствами сотрудничества является более эффективным методом профилактики будущих конфликтов и развития ответственности, нежели административные наказания за прошлые поступки.

Говоря о традиции школьной медиации, корни которой находятся в контексте деятельности профессионалов психологов и конфликтологов, важно упомянуть о требованиях к стандартам [3] для взрослых профессиональных медиаторов в проекте медиации в формате групп равных в школах США.

«Профессиональный практик должен:

1. обладать всеми знаниями и навыками координатора программы;
2. пройти общий подготовительный курс медиации для взрослых;
3. иметь опыта наблюдения или участия в качестве медиатора не менее чем в пяти случаях разрешения конфликтных ситуаций взрослых

- людей с помощью медиации;
4. иметь не менее двух лет опыта в качестве ведущего тренингов и работать с программами медиации в формате групп равных не менее пяти лет;
 5. продолжать получать дополнительную подготовку в сфере медиации в формате групп равных, разрешения конфликтов или медиации взрослых;
 6. взаимодействовать и поддерживать процесс обмена опытом с другими коллегами;
 7. иметь постоянный доступ к дополнительной информации и ресурсам по таким проблемам, как предотвращение буллинга, образование в сфере разрешения конфликтов, практики модерации классного сообщества, ведение переговоров и фасилитация, разрешение споров онлайн, обучение практикам миротворческой деятельности в школе;
 8. обладать глубокими экспертными знаниями в сфере медиации, медиации в формате групп равных, разрешения конфликтов, моделей профессионального роста и специального кросскультурного обучения;
 9. располагать собственными методическими материалами, презентациями, подготовленными для различных конференций, и программами практических занятий, связанных с подготовкой эффективных программ медиации в формате групп равных и координацией программ школьной медиации;
 10. демонстрировать понимание процесса систематической подготовки и оценки «равных» медиаторов, координаторов программы и наставников;
 11. уметь осуществлять текущие мониторинг и оценку программ школьной медиации».

Важно обратить внимание, что подготовка студентов в рамках

программы проходит в одном из следующих подходов к медиации: медиация, ориентированная на решение проблем, фасилитация, трансформативная медиация, нарративная медиация. Медиация в формате групп равных может быть частью программы восстановительного правосудия.

Мы видим, что профессиональные требования к профессиональному медиатору, развивающему медиацию в формате групп равных в школе, достаточно высоки. Однако важно, что они относятся именно к деятельности медиатора и не включают юридические, педагогические, психологические и иные знания и навыки.

Другой важный момент внедрения медиативной практики в деятельность образовательных учреждений относится к связи медиативной практики, корнями растущей из традиции восстановительного правосудия, и классической медиацией или, как её ещё называют, медиацией интересов. В классической модели медиации обсуждается переход от позиций к интересам человека, в то время как в восстановительных практиках основной акцент делается на осознании и заглаживании нанесенного ситуацией вреда, восстановлении взаимопонимания и разрушенных отношений [3].

Контекст использования восстановительных практик в образовательных учреждениях часто называют «восстановительной культурой», очень развитой в Австралии и Новой Зеландии, где большое внимание уделяют работе со всем сообществом школы.

Анализ опыта Великобритании позволяет увидеть, что в этой стране используются разные модели школьной медиации. Тут есть и практики, сводящиеся к освоению коммуникативных навыков и использованию классической модели медиации. Так, в сборнике «Медиация работает!» под редакцией Мариам Либманн [4] приводятся восемь трехчасовых тренинговых сессий со школьниками, направленных на понимание ими причин конфликтов и способы их урегулирования. Также есть и модели, которые реализуют идеи восстановительного правосудия — в частности, они изложены в книге Белинды Хопкинз [5] и в сборнике Мариам Либманн [6].

Опыт Украины показывает, как использовать медиацию в целях профилактики правонарушений. В этой стране школьники при поддержке взрослых сами проводят медиацию и круги сообществ. Очень важно, что они применяют и восстановительную и классическую модель медиации [7].

Помимо различия, связанного с подходами к медиации и истоками её развития, также можно выделить фокус, связанный с видением медиации как способа разрешения локальных конфликтов или же как педагогической технологии. Так, в одних моделях медиации в сфере образования делается акцент на разрешении различных конфликтных ситуаций. В этих моделях учащиеся очень редко участвуют – в школе работает взрослый профессиональный медиатор, который осуществляет медиацию по достаточно сложным ситуациям, работает с буллингом. А в некоторых моделях школьной медиации в Германии участие школьников в качестве медиаторов стараются ограничить [8], хотя в той же Германии существуют и противоположные примеры и вовсе сертификации детей в качестве медиаторов по итогам обучения в школе.

В других моделях медиация используется скорее как воспитательная и педагогическая технология. Так, в Финляндии, например, в некоторых школах медиация включена в воспитательную работу в виде программ развития ответственности учащихся. Примером может служить шестишаговая программа «Ступени ответственности». «Основной мыслью, содержащейся в «Ступенях ответственности», является то, что ответственность за себя и других становится частью самосознания, которое дает возможность продвижения в совместной работе. Детский проступок можно рассматривать, как возможность обучения ребенка брать ответственность на себя. Программа «Ступени ответственности» предлагает альтернативу наказаниям, которые могут лишь вызвать негативную реакцию, разобщить детей, воспитать у них чувство ложного геройства» [9].

Мы считаем необходимым привести требования к специалисту, курирующему службу медиации в образовательном учреждении (куратор),

сформулированным в Ассоциации по урегулированию конфликтов (ACR). Ассоциация представляет более шести тысяч медиаторов, третейских судей, посредников и преподавателей, она разработала «Рекомендуемые стандарты к программам медиации в формате групп равных, реализуемым в рамках средних образовательных учебных заведений» [3]. Непосредственно к проведению медиации относятся первый и второй пункты, остальные — к внедрению службы медиации в образовательное учреждение, придание ей устойчивости.

«К концу предварительной подготовки обучения куратор службы медиации в образовательном учреждении должен уметь:

- участвовать в процессе разрешения конфликтов в качестве медиатора, пройдя специальную подготовку для учащихся или взрослых;
- выдерживать стандарты, рекомендуемые для школьной медиации в формате групп равных;
- участвовать в создании и поддержке службы медиации в образовательном учреждении;
- распределять время, необходимое для функционирования службы;
- добиваться поддержки со стороны администрации школы, учительского состава, учеников и их родителей;
- отстаивать, доказывать и разъяснять положительные стороны медиации;
- сформулировать цели службы медиации;
- быть осведомленным о наиболее типичных стереотипах, связанных с медиацией;
- выработать новые или поддержать имеющиеся правила, процедуры и формы;
- вести необходимые записи;
- осуществлять отбор и вовлечение учащихся в деятельность службы

медиации;

- курировать деятельность медиаторов в целом и анализировать конкретные ситуации;
- популяризировать проект по медиации;
- побудить учащихся принимать участие в координации проекта медиации;
- владеть информацией о различных моделях медиации, чтобы максимально адаптировать деятельность службы к нуждам конкретной школы;
- объяснить роль медиации как части комплексной программы по предотвращению насилия и улучшению атмосферы в школе;
- генерировать идеи устойчивого и успешного развития службы медиации;
- осуществлять мониторинг оценки потребностей;
- получить доступ к ресурсам, услугам и дополнительному обучению для поддержки службы медиации».

Также существуют и проекты, направленные на обучение всего школьного сообщества медиативным и восстановительным практикам. Один из примеров — программа Института восстановительных практик [10] (Вифлеем, Пенсильвания, США), в ходе которой практически все педагоги, учащиеся и администрация обучаются различным восстановительным практикам – не только медиации, но и кругам сообщества, восстановительным формам коммуникации, работе с чувством стыда и т. д.

Образовательная программа состоит из 11 блоков (элементов), например:

- коммуникативная грамотность,
- школьные конференции
- круги сообществ,
- медиация,

- семейные восстановительные конференции,
- работа с чувством стыда и т. д.

Для внедрения в педагогическом коллективе администратор организует команды педагогов, регулярно использующих восстановительные практики. Обычно это группы по 8–12 человек, которые собираются на 40 минут раз в месяц. Предварительно Институтом проводится двух-трехдневное обучение, а также ежемесячные супервизии и консультации. Всё же большая часть встреч проводится силами самой школы, когда каждый сотрудник занимается одним из блоков, развивает его и докладывает о нем. Также школа получает комплект книг и методических материалов.

Образовательная программа охватывает два года. За этот период весь коллектив школы получает образование и осваивает восстановительные практики. При этом Институт восстановительных практик является одновременно и академическим вузом, который предоставляет сотрудникам школы возможность получить научную степень в области восстановительных практик.

Школа как модель общества. Российский контекст

Как видно из приведенного обзора, в мире существует большое разнообразие моделей и программ медиации в образовательной сфере.

Обращаясь к нашему культурно-историческому контексту – на сегодняшний день нельзя говорить о том, что правосознание российских граждан находится на высоком уровне развития, также как и нельзя говорить о высоком уровне развития культуры договороспособности.

Для того, чтобы способствовать развитию гражданского общества, необходимо моделировать соответствующие институты уже в школьной среде. Ведь именно здесь воспитываются и созревают граждане, обладающие или не обладающие важнейшими социальными компетенциями. Одним из самых значительных достижений 20го века стало принятие Всеобщей

декларации прав человека, включающей в себя право голоса, которое подразумевает участие в отношениях власти таким образом, чтобы никто не был субъектом абсолютного доминирования, а кто-то - полного угнетения, без возможности быть услышанным.

Школьная администрация и педагоги наделены ролью лидеров, исходя из которой, они должны принимать решения и быть подотчетными за них. Мы не предлагаем перестраивать эту ситуацию в сторону вседозволенности. Тем не менее, есть много вещей в жизни учащихся в школе, по которым они могут высказываться. Не предлагать им такой возможности чревато ускоренным формированием граждан-изгоев, которые впоследствии проявляют себя в деструктивных социальных ситуациях и преступлениях. Современное демократическое общество требует от своих граждан грамотности, умения манипулировать числами, понимания научного метода, осмысленного отношения к текущему социальному и историческому контексту. И ведь никто не оспаривает учёт этих требований в процессе формирования содержания программы курса. Однако, Школа — это место, где детям следует учиться выстраивать отношения с другими, управлять своими личными желаниями и предпочтениями в соответствии с общими целями, разрешать разногласия в инклюзивном ключе.

У детей автоматически не появляется знание о том, как себя проявлять в социальных взаимодействиях подобного толка. Им приходится учиться этим навыкам, будучи непосредственно вовлечёнными в ситуацию. Таким образом, школа должна обуславливать и поддерживать развитие тех практик и способов выстраивания отношений, которые будут составлять суть гражданского общества.

Следовательно, нужно относиться к медиации не просто как к технологии реагирования на конфликты, а как к проактивной социально-инновационной для нашего контекста проактивной технологии формирования качественно иной парадигмы взаимодействия, а, следовательно, мышления и поведения. И потому работать со всем школьным сообществом, интегрируя медиативный

подход, как в форматы разных технологий, так и вне всякого формата.

На сегодняшний день эта задача реализуется Научно-методическим центром медиации и права, разработавшим авторский метод «Школьная медиация», позволяющий комплексно интегрировать медиацию в работу общеобразовательного учебного заведения. В основе метода «Школьная медиация» лежит «медиативный подход», представляющий собой методику осмысленного, осознаваемого позитивного взаимодействия в любых ситуациях повседневной, профессиональной и бытовой жизни, позволяющий предупреждать возникновение и эскалацию конфликтов, урегулирование разногласий там, где использование процедуры медиации нецелесообразно и/или не представляется возможным.

Метод «Школьная медиация» является не только способом разрешения споров в образовательной среде, но и методом профилактики и коррекции взаимодействия, позволяющим научить как детей, так и взрослых конструктивному поведению в конфликте и потенциально конфликтных ситуациях. «Школьная медиация» дает возможность предупреждать конфликты, правонарушения и ситуации острого противостояния, а также способствует изменениям привычных негативных, деструктивных способов взаимодействия; ее главная задача – воспитание умений вести диалог и выходить из конфликтных ситуаций без «потерь», отстаивать свои интересы и принимать другого человека, уважая его право на защиту собственных интересов. В то же время метод «Школьной медиации» применим и в качестве восстановительного инструмента в работе с детьми и подростками, совершившими проступок. В этом случае, однако, необходимо соблюдение дополнительных условий, гарантирующих психологическую безопасность всех участников медиативного процесса..

Метод «Школьная медиация» опирается на те же принципы, что и медиация как альтернативный внесудебный метод разрешения споров: добровольность, открытость, доверие, уважение, непредвзятость, равноправие всех сторон. При разрешении спора соблюдается конфиденциальность, а

основная задача медиатора состоит в том, чтобы создать условия для диалога спорщиков, помочь им осознать собственные интересы и прийти к взаимно удовлетворяющему решению. Медиатор не подталкивает участников спора к принятию решения, а лишь помогает им в процессе диалога нащупать пути к выходу из конфликтной ситуации, поддерживая участников медиации и содействуя развитию у них навыков к принятию самостоятельных решений, основанных на осознании своих собственных интересов, а также признания и уважения к чувствам, потребностям и интересам других людей.

Тем не менее, важно продолжать развивать комплексный подход к формированию правосознания и культуры договороспособности в образовательных учреждениях. Такой расширяющей комплексной методологической парадигмой может быть «восстановительная культура» [12], формирование которой благоприятным образом осуществляется с опорой на медиативный подход в социально-педагогической деятельности.

Приводя аргументы в пользу работы с конфликтами в восстановительном ключе, мы хотим передать членам школьного сообщества авторство в формировании своей жизненной истории. Ниже мы хотим описать основные аспекты «восстановительной культуры» с опорой на своего рода методические рекомендации Д. Уинслейда и Д. Уильямса [13].

Восстановительная культура

В 60-х годах XX века в разных частях света стало развиваться влиятельное движение под именем *восстановительное правосудие*. Оно включает в себя ряд инновационных практик разрешения конфликтов, которые зарождались в сфере правосудия для несовершеннолетних, уголовного правосудия, политики сообществ, практики социальной работы и школах. Впоследствии именно в школах практика применения восстановительных технологий всё чаще стала обозначаться как «Восстановительная культура».

Ведущей фигурой в артикуляции идеи, стоящей за практикой, является Ховард Зер [11]. Отличающей чертой восстановительного подхода от того, что он называет «карательным правосудием», является акцент на понимании правонарушения через призму отношений. Карательное правосудие стремится восстановить авторитет государства (или школьной администрации) после того, как его скомпрометировало правонарушение. Общепринятый подход заключается в исполнении наказания. На контрасте восстановительное правосудие приглашает нас взглянуть на правонарушение как на нарушение против людей. Оно наносит им вред. Оно разрушает отношения. Оно наносит ущерб сообществу. Следовательно, вопрос правонарушения не может быть адекватно решён без совершения попытки восстановить вред, нанесённый отношениям и сообществу. Правоохранительная система редко предлагает потерпевшим что-либо большее, чем возможность увидеть, как наказывают правонарушителя. Жертвы чаще всего не получают ни компенсации того, что они потеряли (что часто невозможно), ни эмоционального признания их унижения, ни достоверной гарантии их актуальных страхов вновь оказаться жертвой преступления. Вместо этого у них остаётся горький привкус, когда их обидчики признаются в суде невиновными и не проявляют никакого сожаления за содеянное. Школы не сильно отличаются. Когда наказанные обидчики оказываются снова в классе лицом к лицу со своей жертвой, у жертвы возникает реальный страх и ожидание возмездия за то, что по их вине те были подвергнуты наказанию.

Использование практик восстановительного правосудия за рамками самой системы правосудия часто условно обозначается термином восстановительный подход, а также более общим понятием восстановительная культура, которое возникло и развивается на стыке восстановительного подхода к разрешению конфликтов и нарративного подхода к социальной работе и работе с сообществами. Ниже мы попытаемся раскрыть содержание понятия восстановительной культуры, а затем и дать ему рабочее определение. Подзаголовки сформулированы через призму влияния на формирование

понятия восстановительная культура восстановительного подхода к разрешению конфликтов и нарративного подхода к социальной работе.

Основные составляющие восстановительной культуры

➤ Приглашение к ответственности – восстановление авторства

Восстановительный подход во главу угла ставит возмещение вреда, нанесённого правонарушением. Голосу жертвы придаётся важнейшее значение, а обидчику предлагается возможность исправить причинённый ущерб. При этом аспект восстановления должен быть ясно отделён от акцента на реабилитации. Отличие в том, что правонарушитель приглашается к ответственности, то есть ему предлагается занять активную позицию ответа за содеянное перед тем, кого он обидел, вместо того, чтобы просто работать над саморазвитием и пытаться изменить себя. Никаких исключений не делается и никаких привилегий не оказывается в зависимости от тяжести жизненных условий, каким-либо образом оправдывающих и объясняющих содеянное. Руководство объединённых наций определяет восстановительное правосудие следующим образом:

Восстановительное правосудие сводится к ответу на преступление, направленному на возмещение вреда, причинённого жертве, силами обидчика как ответственного за свои действия человека, а также часто при поддержке сообщества в разрешении данного конфликта.

➤ Формирование сообщества поддержки – восстановление связей

Данный принцип заключается в идее, что любая проблема окружена сообществом людей, равнодушных к тому, что происходит, или как-то заинтересованных в ситуации. Задача восстановительной культуры — собрать вместе членов этого сообщества и вплести какой-либо процесс разрешения конфликта в ткань этого сообщества. Это инклюзивный процесс, он не изолирует и не отделяет правонарушителя от остальной части сообщества (в отличие от исключения из школы). Очень серьёзно ставится вопрос: «Что же

должно произойти с правонарушителем, чтобы он мог остаться в сообществе вместе с людьми, которым он причинил вред?» Нарушителю представляется шанс быть заново интегрированным в школьное сообщество на основе его попыток восстановить последствия проблемной ситуации.

Школьное сообщество, занимающее такую позицию, не должно входить в заблуждение, быть мягким и игнорирующим степень серьезности нарушения. Наоборот, такая позиция куда больше призывает нарушителя порядка к проявлению ответственности в качестве условия членства в сообществе, нежели политика абсолютной нетерпимости. Мы утверждаем, что школы, использующие такой подход, более социально ответственны, чем те, которые просто исключают нарушителей порядка и легко передают проблемы другим институтам. Отличие лежит между эффективностью, ответственностью и выхолощенной моральной правотой.

Ситуации, когда человека ловят при совершении какого-либо проступка, часто сопутствует переживание чувства стыда. Реинтеграция нарушителя порядка обратно в школьное сообщество требует восстановительного процесса, в том числе, для того, чтобы как-то обойтись с этим переживанием. Оно вряд ли может быть полностью пережито, но восстановительный процесс может быть сконструирован достаточно тонко для того, чтобы была предотвращена деградация личности, вероятная в связи с исключением. В то же время восстановительные практики сфокусированы на возврате нарушителям порядка статуса полноправных членов сообщества при условиях, что это будет отвечать потребностям жертв.

➤ **Многоголосие – восстановление участия**

Традиционное правосудие и школьная дисциплинарная система обычно помещает нарушителя порядка в процесс изоляции под зорким взглядом суда или школьной администрации. Процесс движется в направлении от осуждения к моральной вине. От нарушителя порядка требуется продемонстрировать признание вины и авторитета власти, если он не хочет навлечь на себя гнев,

направленный непосредственно на него одного. Восстановительные практики, наоборот, не заинтересованы лишь в голосах осуждения и вины. В обсуждение нарочито вовлекается большее количество голосов. Вместо изоляции нарушитель вплетается в сеть тех, кто для него значим, и может его поддержать в принятии ответственности. В процессе возмещения вреда, нанесённого правонарушением, ответственность разделяется между членами этой сети. В то же время основную ответственность несёт правонарушитель. Вопрос ответственности очень серьезен, но здесь он располагается в контексте отношений, в отличие от карательного подхода. Вследствие увеличения количества голосов восстановительная культура способствует генерации идей о возможных способах возмещения вреда. В результате план по решению проблемы может быть составлен точно в соответствии с нуждами и интересами всех заинтересованных участников.

➤ **Возмещение вреда – восстановление отношений**

Через призму восстановительной культуры правонарушение видится как разрыв в отношениях, а не как свидетельство моральной или умственной недостаточности правонарушителя (подразумевающих реакцию в виде наказания или лечения). Это значимый сдвиг в мышлении в сравнении с традиционным правосудием. Фокус смещается на определение вреда, нанесённого человеку в отношениях, и на развитие ситуации, заключающееся в попытке её исправить. Правонарушение рассматривается скорее с межличностной, чем с внутриличностной перспективы. Совершивший правонарушение обидчик, вполне возможно, и сам пострадал от содеянного. Ховард Зер считает, что правонарушение предполагает поиск обязательств, которые принимает на себя обидчик, чтобы восстановить нанесённый ущерб, а не определение и выявление дефицита в личностном "устройстве" правонарушителя.

Иногда бывает очень сложно или даже невозможно восстановить весь вред, нанесённый ситуацией. В таком случае имеет смысл символическое

возмещение ущерба. Для жертв важен этот аспект. Часто жертвы находят утешение в извинениях и заверениях, что в будущем ничего подобного ни с кем не произойдёт. Исцеление отношений, которое нельзя посчитать или измерить, нередко происходит подобным нематериальным образом. Говоря по-простому, основополагающее послание восстановительной культуры — «ИСПРАВЬ ЭТО!»

➤ **Разделение проблемы и человека: «Человек – не проблема; проблема – не человек. Проблема и человек – разные вещи»**

Важнейшей характеристикой логики мышления в рамках восстановительной культуры является принцип разделения проблемы и человека корнями, уходящий в такое философское направление как социальный конструктивизм¹, который связывают с именем известнейшего отечественного психолога Л.С. Выготского, и его ответвление — социальный конструкционизм².

Человеческое мышление рождается с помощью языка, развивается с помощью языка и выражается в речи. Мышление и речь взаимно поддерживают друг друга и в каком-то смысле неразрывно связаны. Таким, образом, использование языков - практика, которая влияет на жизни и отношения людей.

Эффективность работы качественно возрастает, если используется инклюзивный и уважительный язык. Мы утверждаем, что следует избегать языка обобщений ввиду его неуважительной природы: он использует слова и выражения, которые направлены на попытку обобщить природу человека в

¹ Социальный конструктивизм — социологическая и психологическая теория, изучающая процессы социо-психологического конструирования социальной реальности в человеческой активности. Социальная реальность и социальное взаимодействие индивидов рассматриваются как совокупность мыслей, идей и ценностей и не сводятся к материальным условиям.

² Социальный конструкционизм — социологическая теория познания, развитая Питером Бергером и Томасом Лукманом в их книге «Социальное конструирование реальности» (1966). По мнению ряда исследователей социальный конструкционизм является одним из направлений конструктивизма. Целью социального конструкционизма является выявление путей с помощью которых индивидуумы и группы людей принимают участие в создании воспринимаемой ими социальной реальности.

форме одного ёмкого и короткого описания. При этом обычно акцент ставится на один какой-то конкретный аспект поведения человека, а все остальные описания выстраиваются в соответствии с ним так, как будто альтернативных описаний не существует. Например, если кто-то наносит кому-то удар, его затем обозначают как «жестокого/агрессивного» по своей природе. Другие примеры иллюстрируют клеймление учащихся с помощью таких ярлыков как «поведенческие проблемы», «закрытый», «являющийся фактором риска», «учебно несостоятельный» или «из дисфункциональной семьи». Проблема не в том, что кто-то «жесток» или имеет «поведенческие проблемы» — ни одно описание не может исчерпать все противоречия и исключения в поведении людей. Универсальные слова, такие, как «всегда» и «никогда», часто используются в языке обобщения. Когда для выстраивания целостного образа человека используется описание узко взятого сегмента его опыта, альтернативная история остаётся незаметной. А когда язык обобщения используется людьми с авторитетом (учителя, консультанты, завучи и директора), он имеет очень сильное влияние, так как учащимся очень сложно противостоять их влиянию. Даже в случае несогласия с обобщающими описаниями их эффекты часто интернализуются, т.е. присваиваются учащимися, и они начинают мыслить себя в соответствующем обесценивающем ключе, так как были описаны подобным образом теми, у кого власть и влияние. Язык обобщения оставляет возможность изменений и иного видения устройства вещей в слепой зоне для всех участников взаимодействия.

Нарративная практика направлена на противодействие интернализирующим эффектам языка обобщения средствами практики языка экстернализации. В контексте восстановительной культуры это означает, что не люди (учащиеся, педагоги или родители) обозначаются как проблемные, а действия и поведенческие проявления описываются как проблемы. Мышление и язык экстернализации предполагают выражение глубочайшего уважения к человеку, во избежание присваивания ему вины и для создания условий для

сдвиги в сторону принятия им ответственности. Вообще темы «вины» и «ответственности» определяют одну из важнейших дихотомий в сравнении языка обобщения и языка экстернализации в дискурсе восстановительной культуры. В этом контексте нам представляется полезным поразмыслить об ответственности как характеристике мышления, являющимся высшей психической функцией с точки зрения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Его идеи в значительной степени перекликаются и обосновывают нарративную практику. Идеи Л.С. Выготского и его представление о социальной ситуации развития находят также своё отражение в названии раздела, резюмирующем перспективу экстернализации: *«Человек – не проблема; проблема – не человек. Проблема и человек разные вещи»*. Смысл в том, что с нарушителями порядка будут обходиться с уважением, а их действия и поступки будут отделены от какого-либо предположения об их «болезненной» или «недоброкачественной» природе. Вместо этого к ним будут относиться как к компетентным экспертам, способным думать и брать на себя ответственность за своё собственное поведение. С учётом контекста развития, взрослые обязаны давать возможность пока только взрослеющим детям взрослеть, создавая условия для развития, исходя из другой важнейшей концепции Л.С. Выготского – идеи о зоне ближайшего развития.

Заключение

Таким образом, основными ценностными аспектами восстановительной культуры, на наш взгляд, являются ценность принятия активной ответственности участниками взаимодействия, понимания между ними и их взаимоподдерживающего сотрудничества в процессе взаимодействия. Следовательно, определить *восстановительную культуру* можно как *деятельность по восстановлению и реализации системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятия активной ответственности.*

Распространение восстановительной культуры в школьном сообществе возможно за счёт реализации таких технологий как службы школьной медиации, медиация, круги сообщества и другие.

Для того, чтобы всерьёз создавать свободный от насилия климат и развивать практическое правосознание и культуру конструктивного разрешения конфликтов и договороспособности, условия для конструктивного разрешения конфликтов, школе необходима система, представляющая собой комплекс стратегических технологий, в основе использования которых лежит взвешивание и принятие решения относительно конкретной ситуации. Ни отдельно служба школьной медиации, ни работа школьного психолога, ни антибуллингвая кампания, ни тренинги по коммуникативной компетентности не являются панацеей средствами одной интервенции. Мы утверждаем, что в арсенале школьного сообщества должен быть целый ряд технологий, каждая из которых оптимально подходит той или иной ситуации и является элементом системы. Такой комплексный подход, описанный в книге Д. Уинслейда и Д. Уильямса «Мир и безопасность в школе. Работа с конфликтами и борьба с насилием» [13], включает в себя несколько вещей, которые мы рекомендуем учитывать при внедрении медиативной практики в деятельность образовательных учреждений:

- создание служб школьной медиации
- работа с педагогическим сообществом и другими членами школьного сообщества по знакомству их с медиативным подходом
- работа с администрацией школы по встраиванию тех форм самоуправления школы, которые связаны с медиативной деятельностью
- проведение кругов сообществ, школьных конференций, антибуллинговых кампаний
- институционализация школьных уполномоченных по правам участников образовательного процесса с целью курирования ими служб школьной медиации
- использование медиативного подхода, прежде всего в качестве

инструмента для выстраивания коммуникации между членами школьного сообщества и уже во вторую очередь для решения конфликтных ситуаций.

Наше видение заключается в том, что конфликт — это нормально, он является следствием проявления различий людей. Но насилие не должно быть принято за норму. Необходима эффективная работа по его предотвращению и восстановлению причинённого вреда. Мы считаем, что для прекращения и предотвращения школьного насилия следует в рамках восстановительного подхода реализовывать целостный комплекс технологий, каждая из которых может быть выбрана в ответ на конкретную ситуацию. Это позволит улучшить психологический климат в школе, повысить уровень конструктивности взаимоотношений и способов разрешения конфликтов, сделать выше качество жизни учащихся и педагогов и сделать более эффективным учебный процесс. Активная преобразующая позиция, воспитываемая в учащихся через реализацию восстановительной культуры, ведет к формированию активной гражданской позиции и ответственному, осознанному, конструктивному, экологичному отношению человека к своей среде не только на уровне конкретного учреждения и частных отношений, но и на более высоких уровнях – сообщества, общества, страны.

Список литературы

1. *Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А.* Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Бюллетень ФИМ. 2014 год. Т. 2. М.: МЦУПК, 2015.
2. *Christie N.* Conflicts as Property // *The British Journal of Criminology.* 1977. 17, 1, P. 1-14.
3. Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs. The Association for Conflict Resolution, 2007 — URL www.mediate.com/acreducation
4. *Mediation Works!* / Ed. M. Liebmann. Mediation UK. 1998. — 241 с.
5. *Hopkins B.* Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice Jessica Kingsley Publishers London and New York 2004. — 108 с.
6. *Liebmann M.* Restorative Justice How It Works / First published in 2007 by Jessica Kingsley, USA. — URL www.jkp.com
7. Школьная служба разрешения конфликтов. Опыт создания. Жмеринка: Инициатива, 2008.
8. *Kannaxer K.* Медиация в группе равных // Медиация — искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / Сост.: Г. Мета и Г. Похмелкина. Пер. с нем. Г. Похмелкина. М.: VERTE, 2004. — 319 с.
9. Harri Hirvihuhta, Tapani Ahola and Ben Furman. — URL <http://www.reteaming.com/>
10. International Institute for restorative practices. — URL www.iirp.edu
11. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание», М. Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. — 328 с.
12. *Коновалов А.Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. /под общей редакцией Карнозовой Л.М. – М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. — 256 с
13. *Winslade J., Williams M.* Safe and Peaceful Schools: Addressing Conflict and Eliminating Violence. Corwin, 2012. — 208 p.