

Андрей Пентин<sup>1</sup>

## ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ШКОЛЕ. ПРОДОЛЖЕНИЕ ДИСКУССИИ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме дефицита эффективных способов выстраивания отношений в школьном сообществе, воспитания ответственности и разрешения конфликтов. В ней обсуждаются ключевые положения и принципы восстановительной культуры и основания для ее внедрения в образовательные учреждения.

**Ключевые слова:** инновационные воспитательные технологии; восстановительная культура в школе; нарративный подход; восстановительный подход.

Andrey Pentin

## RESTORATIVE CULTURE IN SCHOOL. CONTINUATION OF THE DISCUSSION

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the lack of effective ways of building relationships in the school community, educating responsibility and resolving conflicts. It discusses key provisions and principles of restorative culture and the grounds for its implementation in educational institutions.

**Keywords:** innovative educational technologies; restorative culture in school; narrative approach; restorative approach.

### Введение

Настоящая статья написана с опорой на непереведенную на русский язык книгу Дж. Уинслейда и М. Уильямса «Safe and peaceful schools: addressing conflict and eliminating violence» и посвящена проблеме дефицита эффективных способов выстраивания отношений в школьном сообществе, воспитания ответственности и разрешения конфликтов [Winslade, Williams 2012]. Апеллируя ко всему школьному сообществу — к администрации, к психологам и социальным работникам, к преподавательскому составу, родительскому сообществу и, наконец, к учащимся,

---

<sup>1</sup> © А.А. Пентин, 2017.

мы обсудим ключевые положения и принципы восстановительной культуры и основания для ее внедрения в образовательные учреждения.

В первой части статьи мы поделимся своим видением проблемы, во второй — опишем концепцию восстановительной культуры как одного из эффективных подходов к работе с конфликтными ситуациями и отношениями в сообществах.

## **1. Конфликты и насилие в образовательных учреждениях.**

### **Конфликты — это нормально**

Конфликт — естественное, неизбежное явление. Он является результатом взаимодействия различий людей — их культурного бэкграунда, личностных стилей, мировоззрений и точек зрения, целей, надежд и амбиций. Всегда будут ситуации, в которых будет возможно их столкновение. И в школьном сообществе они случаются не реже, чем где-либо еще. В школьном сообществе часто присутствует тенденция обесценивать значимость конфликтов и представлять школу как среду, где конфликтов не существует. Однако, на наш взгляд, более конструктивный подход школы состоит в том, чтобы декларировать в качестве цели создание среды, где конфликты разрешаются эффективно — таким образом, при котором к различиям между людьми проявляется уважение, культурные особенности ценятся, голоса отдельных учащихся и педагогов услышаны и все они привлечены к обсуждению — так, чтобы учебный процесс мог продолжаться.

Переживание конфликта часто оказывается болезненным. Это связано с недостаточной эффективностью, конструктивностью найденного способа обращения с этой ситуацией. Много энергии, которая могла бы пригодиться для учебного процесса, уходит на мысли о конфликте. Иногда конфликт порождает агрессию, и тогда степень болезненности переживаний сильно возрастает.

Конструктивное обращение с конфликтами часто оказывается очень сложным. Мы обычно учимся делать это в семье и в школе стихийно. Редко есть какая-то комплексная система обучения выстраивания отношений и разрешения разногласий. В частности, учащиеся далеко не всегда учатся обращаться с конфликтом. Иногда педагоги им рассказывают об этом и дают советы, но, чаще всего, без примеров и без возможности попрактиковать соответствующие навыки.

В школах и колледжах случаются конфликты самого разного толка, в том числе и конфликты между педагогами или у педагогов с администрацией. С нашей точки зрения, в современном мультикультурном мире необходимо воспринимать эти явления как норму и быть готовыми с ними работать. Такая работа включает в себя организацию процесса, в котором люди имеют возможность выразить свою точку зрения, повлиять друг на друга, выслушать и услышать, достигнуть решений, которые будут учитывать разные позиции, нежели лоббировать чью-то одну. Эффективное руководство в школе не требует способности всегда знать наилучшие решения — скорее, требуется внимание к организации таких процессов конструктивного отношения к разногласиям и возникающим конфликтам.

Цель нашей работы — разработать модель целостного подхода, представляющего собой комплекс технологий, направленных на работу с отношениями, различного рода конфликтами в школьном сообществе.

В статье мы намерены:

- обосновать необходимость свежего взгляда на проблему школьного насилия и конфликтов;
- продолжить знакомство с контекстом восстановительной культуры через призму нарративного подхода к социальной работе [Брейтуэйт 2002];
- описать основные связанные с этим контекстом идеи;
- попытаться сформулировать определение понятия восстановительной культуры.

Мы бы хотели обозначить основные положения, на которые мы опираемся в нашей работе, философскую позицию, которую мы здесь занимаем. Не все с нами согласятся. Одной из сложностей работы с конфликтами и борьбы с насилием является частое расхождение в убеждениях специалистов, работающих в этой сфере. Мы хотели бы просто предложить вам обдумать, рассмотреть возможность опробовать некоторые из этих идей в качестве работоспособных. Так у них будет шанс оказаться чем-то свежим, а не только «чем-то в другой форме, что мы уже пробовали».

### **Насилие — это проблема**

То, что конфликт должен быть принят как норма и в приоритете должно быть обучение навыкам разрешения конфликтов, совершенно не значит, что мы можем принимать насилие как неизбежность. Насилие в школе — это проблема.

Определение насилия чаще всего подразумевает применение силы. Интерпретация сфокусирована на высчитывании степени проявленной агрессии. Какая-то степень агрессии может считаться терпимой или приемлемой в определенном контексте. Но действие признается насильственным только в том случае, если была проявлена большая степень физической силы, в особенности, если в результате кому-то нанесен физический вред.

На наш взгляд, более полезным является определение насилия как процесса, направленного на то, что собственно становится предметом насилия. С этой точки зрения, иногда насилием оказываются действия, направленные на ущемление прав человека, в особенности на его право действовать самостоятельно, защищать себя, выражать свои мысли.

Альтернатива «силовой» интерпретации основана на понимании того, что стало предметом насильственных действий, чему нанесен вред. Такое понимание ведет к более глубокому признанию значимости насилия. Оно включает в себя внимание к социальному положению и то, как это положение влияет на проявления власти в отношениях. В этом толковании насилия процесс доминирования оказывается важнее, чем степень проявленной агрессии. Помимо физического вреда, оно включает в себя запугивание, угрозы, эмоциональное давление. Многие из этого достаточно беззвучно и может быть легко не замечено преподавателями. Но оно наносит вред, и часто это оказывает куда большее влияние на жертв, чем физический вред. Смс-травля или буллинг в социальных сетях — примеры такого насилия без перехода границ «допустимой» агрессии. Так же, как и поведение, когда отдельно взятый человек, будь то ученик или преподаватель, стоит в двух сантиметрах от своего визави и кричит на него, намеренно вызывая страх, но не

дотрагиваясь до него, может также называться покушением на человеческое достоинство, т.е. насилием над личностью.

Насилие, как мы его понимаем, представляет собой практику власти, нарушающую отношения между людьми. Впрочем, нам следует помнить, что далеко не все практики власти являются насилием. Власть, в терминах Фуко, часто является самым обычной характеристикой отношений между людьми, в контексте которых один из них пытается влиять на другого [Foucault 2000]. Для того, чтобы такие отношения приобрели характер насилия, они должны содержать элемент или попытку доминирования одного над другим против его воли.

Эффективный учебный процесс возможен только в контексте эмоционального спокойствия и комфорта, но не в атмосфере доминирования стресса, злости и страха. Опасность — как и в самом насилии, так и его угрозе, страхе насилия, свидетельствах насилия, совершенного над другими. Все это плачевно сказывается на способности нормально обучать и учиться.

### **Проблема наказания и политика абсолютной нетерпимости**

Важно сказать несколько слов об общепринятых подходах. Основным моментом подходов в большинстве образовательных учреждениях является политика абсолютной нетерпимости (далее АН) к проявлениям насилия. Такая политика предполагает определенный комплекс строгих мер карательного характера, принимаемых вне зависимости от степени серьезности поведения, меняющихся обстоятельств и контекста ситуации.

Когда учащийся совершает серьезное дисциплинарное нарушение, обычно, особенно при политике АН, нарушитель порядка должен быть изолирован из среды, в которой возникла проблемная ситуация и затем полностью исключен из школы, основываясь на предположении, что климат взаимоотношений между учащимися в школе улучшится и будущие нарушители порядка будут предостережены. Виновные определены; они исключаются из школы; по отношению к ним — но не к самому насилию — выражена «абсолютная нетерпимость».

В основе такой политики лежит эссенциалистское положение, заключающееся в том, что проявления насилия являются неотъемлемыми характеристиками человеческой природы, сущности конкретных людей и что школьное сообщество не должно проявлять по отношению к ним какую-либо толерантность. В результате получается, что человек, проявивший насилие, сам подвергается символическому насилию со стороны школьного руководства и исключается из школы.

Ни жертве, ни нарушителю не предлагается осмыслить, что привело к проблемной ситуации. Никому из них не предлагается как-то отнестись к расщелине в отношениях, образовавшейся в результате проблемной ситуации. Вред, нанесенный людям и их имуществу, не возмещен, по крайней мере, не стараниями нарушителя порядка. В итоге формируется разделенное сообщество, в котором большинство учится испытывать страх и защищать себя от меньшинства.

Таким образом, этот подход не работает, если цель, которую мы преследуем — это снижение уровня насилия в школе и повышение у учащихся уровня чувства

безопасности. Наоборот, «абсолютная нетерпимость» значительно повышает уровень деструктивного поведения, ухудшает успеваемость, ведет к усугублению склонности к насилию исключенных детей. Школы с высоким уровнем отчисления также не показывают высоких учебных результатов, даже учитывая социоэкономические различия.

Более того, политика АН не достигает и такой цели, как запугивание молодых людей и тем самым возврат их в социально-желаемое русло поведения. Молодые люди часто проявляют насилие в связи с незрелостью или в результате неумения продумывать определенные последствия. Постановка на учет и возможное лишение свободы игнорирует измерение развития, что обязательно должно учитываться при работе с «правонарушениями» несовершеннолетних.

## **2. Восстановительная культура**

В 60-х гг. XX в. 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 все чаще стала обозначаться как «восстановительная культура».

Ведущей фигурой в артикуляции идеи, стоящей за практикой, является Ховард Зер [Зер 2002]. 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 решен без совершения попытки восстановить вред, нанесенный 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 остается 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 под-

ход, 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.

### **3. Основные составляющие восстановительной культуры**

#### **3.1. Приглашение к ответственности – восстановление авторства**

Восстановительный подход во главу угла ставит возмещение вреда, нанесенного правонарушением. Голосу жертвы придается важнейшее значение, а обидчику предлагается возможность исправить причиненный ущерб. При этом аспект восстановления должен быть ясно отделен 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. Организация объединенных наций определяет восстановительное правосудие следующим образом:

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

#### **3.2. 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 серьезно 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 АН. Мы утверждаем, что школы, использующие такой подход, более социально ответ-

ственны, чем те, которые просто исключают нарушителей порядка и легко передают проблемы другим институтам. Отличие лежит между эффективностью, ответственностью и выхолащенной 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 [Москвичев 2010]. 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.

### **3.3. Многоголосие — восстановление участия**

Традиционное правосудие и школьная дисциплинарная система обычно помещают 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, нанесенного правонарушением, ответственность разделяется между членами этой сети. В то же время основную ответственность несет 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 аккуратно в соответствии с нуждами и интересами всех заинтересованных участников.

### **3.4. 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, нанесенного человеку в отношениях, и на развитие ситуации, заключающееся в попытке ее 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 нанесенный

ущерб, а не определение и выявление дефицита в личностном «устройстве» правонарушителя.

Иногда бывает очень сложно или даже невозможно восстановить весь вред, нанесенный 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 произойдет. Исцеление отношений, которое нельзя посчитать или измерить, нередко происходит подобным нематериальным образом. Говоря по-простому, основополагающее послание восстановительной культуры — «ИСПРАВЬ ЭТО!»

### **3.5. 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 конструктивизм, который связывают с именем известнейшего отечественного психолога Л.С. Выготского, и его ответвление — социальный конструкционизм.

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 форме одного емкого 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 за тем обозначают как «жестокую/агрессивную» по своей природе. Другие примеры иллюстрируют клеймение 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 описания узко взятого сегмента его опыта, альтернативная история остается 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 интернализируются, т.е. присваиваются учащимися, и они начинают мыслить себя в соответствующем обесценивающим 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 сдвижки 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 [Выготский 1983]. Его идеи в значительной степени перекликаются и обосновывают нарративную практику. Идеи Л.С. Выготского и его представление о социальной ситуации развития находят также свое отражение в цитируемом нами в названии раздела афоризме Майкла Уайта (1989), 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 свое собственное поведение. С учетом 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 [Выготский 1982].

Через призму описанного Уинслейдом и Уильямсом опыта применения и распространения восстановительной культуры ее основными ценностными аспектами, на наш взгляд, являются ценность принятия активной ответственности участниками взаимодействия, понимания между ними и их взаимоподдерживающего сотрудничества в процессе взаимодействия. Для того, чтобы сформулировать рабочее определение понятия восстановительной культуры, мы обратимся к идеям одного из выдающихся мыслителей, занимающихся проработкой понятия культуры, — Г.П. Щедровицкого [Щедровицкий 1980]. Опираясь на его позицию, мы определяем восстановительную культуру как деятельность по восстановлению и реализации системы ценностей взаимопонимания, сотрудничества и поддержки, принятия активной ответственности.

Распространение восстановительной культуры в школьном сообществе возможно за счет реализации таких технологий как школьные службы примирения, медиация, круги сообщества и другие.

Для того, чтобы всерьез создавать свободный от насилия климат и 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 взятая политика АН, ни школьная служба примирения, ни работа школьного психолога, ни антибуллинговая кампания, ни тренинги по коммуникативной компетентности не являются панацеей или 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.

#### **4. Школа как модель общества**

Приводя аргументы в пользу работы с конфликтами в восстановительном ключе, мы хотим передать членам школьного сообщества авторство в формировании своей жизненной истории. 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 XX 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 учет 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 вовлеченными в ситуацию. Таким образом школа должна обуславливать и поддерживать развитие тех практик и способов выстраивания отношений, которые будут составлять суть гражданского общества.

Преимущества возрастающего качества жизни учащихся хорошо известны. Оно оказывает прямое влияние на академическую успеваемость ввиду более активного участия в уроках, лучшего поведения и большего чувства общности и совместно-

сти классного сообщества. Чем выше качество жизни учащихся, тем выше их уровень компетентности, а это очень хорошо влияет на экономические цели, такие, как продуктивность, социальная инклюзия и наращивание социального капитала.

Таким образом, улучшение качества жизни и решение проблемы школьного насилия — не второстепенные задачи, а главные образовательные цели общества.

Демократия в этом смысле всегда, в какой-то степени, недостижима, всегда является обещанием будущего, к которому мы стремимся. Но это не делает эту идею менее важной. Она включает в себя необходимость постоянно оставаться в диалоге с людьми вместо закрытия диалога в угоду монологичному мышлению. На контрасте, диалогическое мышление бесконечно креативно, постоянно продуцирует новые формы отличий благодаря открытости к разным точкам зрения.

### **Заключение**

В этой статье мы описали некоторые рабочие положения нашей работы, обсудив основополагающие дискурсы, влияющие на то, как мы мыслим о конфликте и насилии, и показали, почему карательный подход и политика АН неэффективны.

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 причиненного 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.

### **Литература**

Выготский 1982 — *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в шести томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. — С. 5-361.

Выготский 1983 — *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений : в шести томах. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. — С. 5-328.

Выготский 1935 (1991) — *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГИЗ, 1935. С. 33-52. Стеногр. докл. на засед. каф. дефектологии. Пед. ин-т им. Бубнова. Декабрь 1933 г.; То же // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391—410.

Зер 2002 — *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и

наказание, М.: Судебно-правовая реформа, 2002. — 328 с.

Брейтуэт 2002 — *Брейтуэт Дж.* Преступление, стыд и воссоединение. М.: Судебно-правовая реформа, 2002. — 310 с.

Москвичев 2010 — *Москвичев В.В.* Нарративная терапия: реализация практики уважения // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. №5. [Электронный ресурс.] — Режим доступа: URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 18.10.2013).

Щедровицкий 1980 — *Щедровицкий Г.П.* Курс лекций по педагогике. М.: МОГИФК, 1980. — 400 с.

Foucault 2000 — *Foucault M.* Power: essential works of Foucault, 1954-1984. New York: New Press, 2000.

Winslade, Williams 2012 — *Winslade J.M., Williams M.* Safe and Peaceful schools: addressing conflict and eliminating violence. Thousand Oaks-London-New Delhi-Singapore: Corwin Press, 2012. — 194 p.

## References

Vygotskij 1982 — *Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech' // Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij : v shesti tomah. T. 2. М.: Pedagogika, 1982. — S. 5-361.

Vygotskij 1983 — *Vygotskij L.S.* Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij // Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij : v shesti tomah. T. 3. М.: Pedagogika, 1983. — S. 5-328.

Vygotskij 1935 (1991) — *Vygotskij L.S.* Dinamika umstvennogo razvitija shkol'nika v svjazi s obucheniem // Vygotskij L. S. Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya. М.; L.: GIZ, 1935. S. 33-52. Stenogr. dokl. na zased. kaf. defektologii. Ped. in-t im. Bubnova. Dekabr' 1933 g.; To zhe // Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija. М.: Pedagogika, 1991. S. 391—410.

Zer 2002 — *Zer H.* Vosstanovitel'noe pravosudie: novyj vzgljad na prestuplenie i nakazanie, М.: Судебно-правовая реформа, 2002. — 328 с.

Брейтуэт 2002 — *Брейтуэт Дж.* Преступление, стыд и воссоединение. М.: Судебно-правовая реформа, 2002. — 310 с.

Москвичев 2010 — *Москвичев В.В.* Нарративная терапия: реализация практики уважения // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. №5. [Электронный ресурс.] — Режим доступа: URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 18.10.2013).

Щедровицкий 1980 — *Щедровицкий Г.П.* Курс лекций по педагогике. М.: МОГИФК, 1980. — 400 с.

Foucault 2000 — *Foucault M.* Power: essential works of Foucault, 1954-1984. New York: New Press, 2000.

Winslade, Williams 2012 — *Winslade J.M., Williams M.* Safe and Peaceful schools: addressing conflict and eliminating violence. Thousand Oaks-London-New Delhi-Singapore: Corwin Press, 2012. — 194 p.