4

الممارسة التأمليّة في الألفية الجديدة

ميشال لوبارون Michelle LeBaron وماريو باتيرا Mario Patera *

ملاحظة المحررين: *تستخدم لوبارون* **LeBaron** *وباتيرا* **Patera** *ثقافاتهما الخاصة – الكندية والنمساوية على التوالي – للتدقيق في الافتراضات التعليمية لمجموعة من أفضل أساتذة التفاوض. اكتشفا عددا من الافتراضات النظرية غير المعلنة، المتأثّرة بشكل كبير بالفكر الغربي بشكل عام وبالثقافة الأميركية بشكل خاص، ويبرهنان الافتراضات البديلة التي قد توجّه بشكل أفضل تدريب الجيل الثاني.*

"لتوسيع وتعميق قدرتهم على التفكير باتخاذ الإجراءات،
على الممارسين المهنيين اكتشاف وإعادة هيكلة ...نظريات الإجراءات...
التي يقدّمونها لحياتهم المهنية" (شون Schön 1983:353).

أسئلة من المستقبل

"الرجل الحكيم هو الذي يطرح الأسئلة الصحيحة بدل
منح الأجوبة الصحيحة" (ف. نيتشي F. Nietzsche*).*

---

* **ميشال لوبارون Michelle LeBaron** هي أستاذة جامعية ومديرة برنامج تسوية النزاعات في جامعة كولومبيا البريطانية في مدينة فانكوفر، كندا، وأستاذة حائزة على جائزة. عنوان بريدها الإلكتروني: lebaron@law.ubc.ca. **ماريو باتيرا Mario Patera** هو عالم اجتماعي مثبّت في كلية الدراسات المتعددة التخصصات والتعليم المستمر في جامعة كلاغنفورت في فيينا، النمسا. عرّف عن موضوع "الوساطة" على خمس جامعات نمساوية ويعمل كمعالج نفسي معتمد، مدرس خصوصي ووسيط. عنوان بريده الإلكتروني: mario.patera@univie.ac.at.

تضمّن مؤتمر روما للعام 2008، *تطوير تعليم التفاوض العالمي "للجيل الثاني"*، علماء تمثّلت فيهم جميعهم، مئات من السنين من الخبرة الجماعية، في مجالات متنوعة من التفاوض.

في أول يومين من المؤتمر، كان المقدِّمون مراقبين من زملائهم العلماء وهم يقدّمون دروسًا متنوعة من التدريب على التفاوض. لأنّه يتم إجراء التدريس والتدريب، بشكل عام، للمشتركين من دون حضور الزملاء، حملت التجربة قوّة تعلّم فريدة من نوعها.

تمّ إغناء التدريب المزوّد للمشتركين الأوروبيين بعلم التفاوض باللغة الإنكليزية، وهذا العلم يعكس القليل من البحوث أو النظريات من خارج الولايات المتحدة. أثّرت الافتراضات النظرية غير المعلنة على التصميم التربوي وتسليم البرنامج، مع لعب أدوار لأنماطٍ عن حقائق مرتكزة على الأميركيين، كوسائل مهيمنة للمشاركة التجريبية. بغياب التوافق الصريح بشأن ما كان مركز خرائطنا النظرية، وكيف يتم تفعيلها في التدريب، طغت بعض العادات الذهنية التي شكّلت تصوّر التدريب وتخطيطه وتقديمه.

إنّ هدفنا في هذا المقال هو التأمّل في المناهج التربوية المستخدمة في المؤتمر، كما الافتراضات النظرية والثقافية والعالمية الكامنة فيها. من وجهات نظرنا المؤاتية، عن النمسا وكندا، نقترح نهجا متلوّنا في تدريس التفاوض للجيل الثاني، ونرسم مضامينه لتصميم المناهج الدراسية وتقديمها في كل السياقات الوطنية.

نبدأ بعدد من الأسئلة. أين تلتقي أو تختلف الأنماط المتنوعة لمدرّبي المؤتمرات في ما يخص مجموعة من النظريات والنهوج الأميركية؟ ماذا يحصل إذا ما نظرنا إلى وضع المؤتمر خمسين سنة إلى الأمام، عندما يكون تدريس التفاوض قد لقي المزيد من التطور؟ ما الذي قد يراه أحفادنا، و– افتراضًا أنّ أحفادنا سيكونون عالميين ومتعددي الثقافات أكثر، في توجّهاتهم، بما أنّ العالم مستمرٌّ بالانكماش – ما المحتمل أن يلحظونه بشأن الافتراضات الثقافية والتربوية التي تشكل جزءًا لا يتجزأ من التدريب؟ ما هي التحولات النموذجية التي قد نتوقع منها أن تعمّق فعالية العلم والتدريس الخاص بنا؟ وأخيرا فلنتصوّر أنّ علماء الأعصاب سيستمرون في كشف معلومات حيوية عن التعلم والممارسة، ما هي المسارات التي يمكن أن نحددها لتعزيز البيداغوجيا الحالية؟

هذا السفر في الزمن نحو المستقبل يكشف عن حقيقة بديهية: من الصعب رؤية منظور الحاضر لأنه من حولنا وهو يكوّن حتى أسئلتنا. في هذا المقال، نسعى إلى منظورات قد تظهر من بعد سنوات أو حتى عقود من الآن. إقرارا منا بأنّ التغيير متواصل والتطور أساسي للاستمراريّة، ندقق في تحديد أي من الإضافات أو التغييرات هي مهمة لتدريس التفاوض وعلم التفاوض ليبقى هذا الأخير حيويًّا، وذات الصلة بكل الثقافات وفعالاً. إنّ استكشافاتنا، وليدة اختباراتنا كعلماء ومدرسين، تهدف إلى توليد الحوار المستمر ونعمل أيضًا على:

- توفير محك للتدقيق في الدورات التدريبية المستقبلية، لا سيما أنها ترتبط بالطلاقة الثقافية؛
- التدقيق في المناهج المقبولة التي تتناسب مع استنتاجات علماء الأعصاب ومبادئ الممارسة التأمّليّة؛ و

- تطوير الأفكار والمفاهيم التي تغذّي مناهج جديدة للتدريب.

في نفس الوقت الذي نقترح فيه توسيع وتنويع المناهج الموجودة لتدريس التفاوض، نتساءل في ما قد يتلقاه الطلاب كأفكار رئيسية إن لم تكن المناهج "المجرّبة والحقيقية" التي أغنت معجمنا العلمي بالمعلومات. إلاّ أنّنا نعلم أيضًا أنّ أيّ خريطة لا تعني الإقليم. كعلماء ومدرّسي مادة التفاوض نسعى إلى رسم خرائط مفيدة إلى أقصى درجة وأقرب ما يمكن إلى المشتركين الإقليميين الفعليين،، الذين سنلتقي بهم. مع أخذ بعين النظر الإقليم العالمي الحالي، نشير إلى ما يلي:

- سيُحضر الأطراف من المفاوضات دوما منظوراتهم الثقافية وتلك المكوّنة لنظرتهم إلى العالم، وقيمهم، وأفكارهم بشأن ماهية التواصل الفعلي والمناسب؛
- كذلك الأمر بالنسبة إلى مدرّسي وعلماء التفاوض الذين سيحضرون أيضًا افتراضاتهم الثقافية الخاصة وتلك المتعلقة بنظرتهم للعالم إلى ميدان عملهم، بما في ذلك فكرة إمكانية تدريب الناس لزيادة كفاءتهم كمفاوضين وينبغي أن يتضمن هذا التدريب مواد ومهارات نظرية؛
- الثقافة الحثّية بشأن التفاوض نادرة – والكتاب الاستثنائي لديبوراه كولب Deborah Kolb بعنوان *When Talk Works* (عندما تأخذ المحادثات مفعولها) (1994) هو مثال للعمل الذي يستخرج التفاهمات من الممارسة الفعلية. والعلم الذي تقترحه يرتكز على أن يستخدم المفاوضون والوسطاء الفعليون مجموعة واسعة من المناهج والمهارات وعلى أنّ الاستراتيجيات الناجحة هي ناجمة عن عوامل ثقافية وشخصية واستراتيجية متنوعة؛

- المفاوضون الفعليون دهاةً وواسعي الخيال، ينمّون عن فكر إبداعي والتزام بالتعلّم التّأملي. فضلا عن المهارات المحسوسة، قد يكون العمل الاختباري الذي يعزّز تلك القدرات في المشتركين أهمّ من تدريس سلسلة ومجموعة محددة من المهارات الصغيرة؛
- المفاوضون الكفوؤون بارعون في إيجاد علاقة سببية أو منطقية بين الاختلافات. فالعمل الاختباري الذي يبني الطلاقة الثقافية – القدرة العامة على ملاحظة والاستجابة إلى مختلف نقاط الانطلاق في التواصل ورؤى العالم، والتسامح بشأن الالتباس، والقدرة المحددة للاستجابة فعليا إلى ديناميات السلطة والتعقيدات الأخرى – مهم للممارسة الفعّالة.

إذا أخذنا بعين الاعتبار ميزات الإقليم العالمي للتدريب على التفاوض، نلاحظ أنّ عملية كتاباتنا المتعاونة تعكس العديد من الأمور التي كنا نكتب عنها. اصطدمنا وجها لوجه بالاختلافات الناشئة عن المؤتمر وعن تعاوننا اللاحق المتعلق بالتواصل، والتأطير، والتشديد على النظرية/الممارسة النسبية، والنهج الشامل. وأصبحت قراءتنا للعملية التعاونية بين الثقافات ليست مجرّد اهتمام بمستوى أعلى، خلال اكتشافنا للتفوق البيداغوجي في التفاوض بل باتت مصدرا مباشرا للتفكير والتعلم. ويتضمن هذا المقال ملاحظات ناشئة عن تعاوننا البيثقافي كما الأبحاث والتجارب السابقة.

هناك طريقة واحدة، تطرحها الاختلافات بيننا، تتعلّق بالتأطير. كتب كايتون كامبيل Caton Campbell وجاين دوكيرتي Jayne Docherty (2006) أنّ التأطير هو "جزء مركزي من ... القاعدة البيداغوجية" من أجل تقييم النزاعات وبشكل أوسع، التفاوض. اكتشفنا اختلافات في

الطريقة التي قمنا بها بتأطير الأسئلة، المتراوحة بين التفضيل النمساوي للصراحة والاتجاه الكندي نحو الهوامش الصامتة أو الناعمة. قمنا بتجارب مع متغيرات الوقت والسياقات لاختبار أفكار ناجمة عن وجهات نظرنا الخاصة. وظهر اهتمامنا للافتراضات الداعمة لملاحظاتنا، كعنصر من العناصر الأكثر إنتاجا من عملنا المشترك، وأمرا مهما للتدريب على التفاوض وممارسته بشكل عام.

ما هي الافتراضات الثقافية وتلك المتعلقة بالنظرة إلى العالم، التي تدعم "الجيل الأول" من التدريب على التفاوض؟

اكتشف مؤلّفون آخرون في هذا الكتاب افتراضات غذّت مناهج تدريب الجيل الأول على التفاوض. كمؤيّدين لملاحظاتهم، نقترح أن تُمنح المناهج الحالية الامتياز التالي:

- التواصل الصريح والمواجهة المباشرة؛
- المنظورات الفردانية بشأن الوكالة والاستقلال الذاتي؛
- الافتراضات التنافسية بأنّ الأشخاص سيتصرّفون لزيادة الأرباح الفردية، ومن الممكن مساعدتهم على توسيع هذا التصرف ليطال الأرباح المشتركة ما لم يتم تعريض مصالحهم الخاصة للخطر؛
- التوجه نحو الأفعال على حساب التركيز على "الكينونة" being أو عدم التحرّك؛
- حلّ المشاكل بشكل تحليلي؛
- التوجّه التسلسلي إلى الوقت؛
- أفكار عالمية بشأن قابلية التطبيق الدولية للتفاوض "المرتكز على المصالح"؛

- الاتفاق كمحور مركزي من النجاح.

إنّ مناهج الجيل الأول للتفاوض المرتكز على المصالح، غير عالمية، ولكن ممثّلة للثقافة الأميركية المهيمنة ولمجموعات أخرى متأثرة بالفكر الغربي. في مكان آخر، طرحت لوبارون LeBaron (2003) جدالا بأنّ المفاهيم الرئيسية من التفاوض المرتكز على المصالح قد لا يترجم بشكل صحيح في الاختلافات الثقافية والاختلافات في النظرة إلى العالم. لن نتناول هذه الأفكار مرة أخرى هنا؛ وهي تلخّص بأفضل ما يمكن بالإشارة إلى أنّ الدراسة الأكاديمية وتدريس التفاوض هما جديدين نسبيًّا، وناشئين عن مجموعة من الافتراضات بشأن كيفية حسن تجميع وتعبئة المعرفة على أفضل وجه. ترتكز هذه الافتراضات على دعم تقسيم التدريب على التفاوض إلى وحدات modularization – رغبة في تغليف مبادئه وعملياته بتدفقات متتابعة من الأفكار والوحدات القابلة للتدريب. كما أشار إليه منظّرو ما بعد الحداثة، هذه الافتراضات معيبة لأنها تفترض بأنّ العمليات العلائقية قابلة للتقلّص بتلك التسلسلات وأنّ الأشخاص سيتصرفون وفقا لتلك النماذج. بما أنه تم رفض فكرة "الفاعل العقلاني" في الاقتصاد، حان الوقت لأن تتحقق هذه القواعد للتفاوض من صلاحية افتراضاتها وأن تصوغ نهجا في التماشي بشكل أكبر مع ما نعرفه عن التفاعل البشري ودوافعه وبراعته الفنية. بينما تمّ إجراء ذلك لاسيما في *Negotiator's Fieldbook* (كتاب مجال المفاوض) (شنايدير Schneider وهانيمان Honeyman 2006)، لا يبدو أنّ العديد من الأفكار الموضوعة هناك اخترقت مناهج التدريب على التفاوض للجيل الأول.

لمَ كان المدرّبون على التفاوض بطيئين في الرد على أفكار جديدة؟ لسنا أكيدين، ولكن قد تتضمن البعض من الأسباب تفضيل النهوج الإلزامية

(التي يتم فرضها)، والمختزلة في وحدات متكررة. من حيث التعريف، قد يطرح تعليم التفاوض بطلاقة، من حيث الثقافة، سلسلة من الأدوات والعمليات القابلة للتطبيق على طرق مختلفة من تكوين الأمور being، وملاحظتها، والاستجابة إلى مسائل وأمور متنوّعة أخرى. هذه الأدوات غير متجسّدة بسهولة في الوحدات الإلزامية. للاستجابة إلى مجموعة واسعة من الاختلافات، يجب أن تستفيد هذه الأدوات من المرونة والحدس، لافتةً انتباه المدرّبين إلى الأبعاد الرمزية للتفاوض بما في ذلك التصورات، والهويات والنظرة إلى العالم.

ليست النهوج المستجيبة ثقافيا، فقط أصعب في التحوّل إلى صيغة التدريب، بل هناك حواجز أخرى بوجه تبنّيها. من منظور أوروبي، تركّز النهوج الأميركية في الولايات المتحدة للتدريس والتعلم على البراغماتية وتميل إلى أن يتم تقديمها في نماذج متسلسلة. إنّ التدريب الأوروبي هو عامة غنيّ نظريًّا وفلسفيًّا أكثر من غيره. يظهر هذا الاختلاف بالمقارنة بين الأنظمة القانونية في الولايات المتحدة وتلك في أوروبا الغربية، لإظهار الفروق بينهما. الأميركيّون في الولايات المتحدة، سواء كانوا على الدوام يقرون بذلك أم لا، متأثّرين بنهج القانون العام، حيث القرارات تخلق السوابق التي بالتالي ترعى الدعاوى الجديدة. يستخدم الأوروبيون (باستثناء البريطانيين) نهج القانون المدني، مفضّلين اللجوء إلى مبادئ قانونية واسعة غنيّة بالنظريات الواردة في القوانين المدنية. نتساءل في ما إذا كانت الاختلافات المتجسّدة في الأنظمة القانونية غير مستنسخة في نهوجها الخاصة، لتعليم التفاوض. ونهجنا في هذا المقال يسعى إلى دمج التفضيل الأوروبي لتحليل النظريات الأساسية مع التركيز الأميركي الشمالي على النتائج الفعالة في تقييم استراتيجيّات دوراتٍ تدريبية على التفاوض. انطلاقا من هذه الذهنية، نكتشف هدف المؤتمر.

ما هو هدف تطوير نهج الجيل الثاني من تعليم التفاوض؟

كان كل مشترك في مؤتمر روما خبيرًا في التفاوض، بتفوّق مبرهن في العلم والتدريس. ويتقاسم الجميع الرغبة في إلقاء نظرة بأعلى الدرجات، إلى النهوج المقبولة للبيداغوجيا. إلا أنه لم يكن واضحا ما إذا كان الهدف واضحًا بشكل مشترك فيما بيننا. لدى تجاوزنا لنهوج "الجيل الأول"، هل كان هدفنا

- القيام بالتسويات الصغيرة؟
- مناهج مجرّبة وحقيقية مثالية؟
- إيجاد طرق لتكييف الأساليب المقبولة مع البيئات الثقافية المتنوعة؟ أو
- دراسة بشكل جذري أسس النظرية والتطبيق؟

إذا كانت مصلحتنا المشتركة تقضي بإعادة الفحص الجذري، تكون التغييرات الأساسية على تعليم التفاوض نتيجة محتملة. نعتقد أننا تأخّرنا في الانفتاح على التغيير الأساسي؛ تم تطوير العديد من الأساليب ذات الاستخدام الحالي منذ عقودٍ من الزمن، وهي تجسد تصوّرات ذات شكل ثقافي لا تترجم بشكل صحيح في كل الجنسيات أو مع الوقت. يتطلّب هذا الانفتاح نهج التعلّم الثنائي الحلقة double-loop learning كما هو موصوف من كريس أرغيريس Chris Argyris ودونالد شون Donald Schön (1978). ينطوي التعلّم الأحادي الحلقة single-loop learning على ملاحظة أين يكمن خطأ ما، وكيفية اتخاذ الخطوات لتصحيح المشكلة. ينطوي التعلّم الثنائي الحلقة على التشكيك في المبادئ المطبّقة بحد ذاتها، والتعمق في المشاكل أكثر من مجرد عرضها وإيجاد الحلول للقواعد والأهداف الأساسية. وينطوي نهج التعلّم الثنائي الحلقة لبيداغوجيا التفاوض على إعادة التدقيق في الأساس النظري لعملنا.

ما الذي يجب أن يتضمنه الأساس النظري لتعليم التفاوض للجيل الثاني؟

نقترح أن يتم بناء الأساس النظري لتعليم التفاوض العالمي للجيل الثاني على المفاهيم السليمة للبنائيّة constructivism؛ وأنظمة ونظريات بيثقافية؛ وبحث جديد في التعلّم؛ وعلم الأعصاب. فضلا عن ذلك، نقول بأنّه ينبغي الإقرار بأصل العلاج النفسي كمصدر يعزز النظرية والتطبيق في التفاوض، ودراسته والتعمّق فيه بشكل إضافي. لتعداد القليل من المصادر، استوحى علماء/ممارسو التفاوض من نهج كارل روجير Carl Roger المرتكز على العملاء، مفاهيم ذات العلاج النظامي والأسري من فرجينا ساتير Virginia Satir وممثلين لكليّة ميلانو، وكلية بالو ألتو Palo Alto بما في ذلك بول واتزلاويك Paul Watzlawick، جانيت بيفون Janet Beavon ودون جاكسون Don Jackson، والأفكار الابتكارية لميلتون إيريكسون Milton Erickson، والعلاج المختصر المرتكز على الحلول، المطور من أعضاء كلية ميلووكي Milwaukee، لاسيما ستيف دي شايزر Steve de Shazer. لا يشكّل الإقرار بجذور العلاج النفسي الحجّة بأنّ الأطباء النفسانيين هم وحدهم مؤهّلين للاستفادة من هذه الجذور. في الواقع، إنها محاولة للاعتراف بالتأثير الكلّي الوجود للعلاج النفساني على الأفكار بشأن ما يشكّل الفعالية في التفاوض، وإضافة، بشكل واعٍ، إلى التطبيق، إنتاجية المنظورات النفسية للثراء. من الممكن لعملية إيجاد الطرق لدعم وتحسين مهارات التدخل المستند على العوامل النفسية لدى المفاوضين المحترفين (مثلا محامين، أطباء، مديرين تنفيذيين، مستشارين) أن تعزز جودة التدريب والنتائج في الميدان على حد سواء.

منذ بضعة سنوات، في جامعة جورج مايسون، درّس واحد منّا حلقة دراسية بعنوان *Theories of the Person* (نظريات الشخصية) لطلاّب الماجستير والدكتوراه. واستعرضت الحلقة الدراسية أفكار منظّرين وممارسين نفسانيين متنوعين بشأن طبيعة البشر، وتضمّنت أيضًا منظورات نفسية اجتماعية. من هذا المنطلق، رسمنا تأثيرات النظريات السايكولوجية (النفسية) على نهوج تسوية النزاعات، بما في ذلك التفاوض. ورأى المشتركون أنّ الصف جعلهم على علم أكثر بنقاط الاختيار الفلسفي والنظري التي تعزّز الممارسة. يستطيع مدرسو التفاوض للجيل الثاني أن يستوحوا من هذا النهج، باستخدام نظريات سايكولوجية لاكتشاف أسس الافتراضات بشأن الممارسة الجيدة ولتعزيز نهوج التدريس.

قد يعني الإقرار بالأسس السايكولوجية للتفاوض، خطوةً بعيدةً عن التركيز الكليّ الوجود، في العديد من البرامج التدريبية، على فرضيّات التواصل مثل الإصغاء الفعّال، إعادة التأطير وإعادة التصريح. بينما أنّ المحاولات لإبطاء وتحسين دقة تبادلات التفاوض مفيدة، يذكّرنا العمل السايكولوجي أنّ هناك العديد من الطرق المحددة ثقافيا للتواصل بشكل فعال ولبناء العلاقات. وتؤكّد المنظورات البيثقافية هذه الفكرة، مشددة على أنّ نظرية "القياس الواحد يناسب الجميع"، لا تعمل في المجتمع العالمي الحاضر.

النتائج الحيوية العصبية هي أيضًا مصادر مهمة لتعزيز التدريب والممارسة في مجال التفاوض. إننا نعرف الآن المزيد عن الاحتياجات البشرية المترابطة لتكوين العلاقات الوثيقة والنمو، التي تولد من الرحم.

وهذه الاحتياجات لتعزّز بالتأكيد نهوج الناس للعلاقات بما في ذلك العلاقات في التفاوض. وهناك أيضًا أمر مؤكد كل التأكيد وهو الحاجة إلى الاستقلال الذاتي؛ ويحتاج التدريب على التفاوض الفعال إلى تجسيد كل تلك الاحتياجات الثلاث الأساسية. وكان هناك جدل قائم بين جون بورتون John Burton وماري كلارك Mary Clark (2002) وغيرهما لوقت طويل بشأن قابلية تطبيق هذه التفاهمات على تسوية النزاعات والتفاوض، والذين لم تكن مضامينهم مجسّدة في تدريب الجيل الأول. في حال، بحسب تعبير كلارك Clark، توجّه محرّكات الاتصالات والنمو، طبيعيًّا، الأشخاص إلى التعاون، قد يركّز التدريب على التفاوض على إثارة هذه الاتجاهات ودمجها في استراتيجيات ومهارات محددة. نعلم مثلا، أنّ هرمون الأوكسيتوسين يلعب دورا في تكوين العلاقات الوثيقة، وهو يزيد كلما طوّر الأشخاص عامل الثقة. في حال بالإمكان تدريب الناس على إظهار سلوكيات جديرة بالثقة، من الممكن لدرجات الأوكسيتوسين أن تزيد، داعمةً تبادلات التفاوض التعاوني. هناك مثل حيوي عصبي آخر، ناجم عن خلايا مرآوية mirror cells، معروفةٌ الآن بأنّها أساس التعاطف. وقد تضيف طرق التعلم لتحفيز الخلايا المرآوية أبعادا مهمة على مراجع المفاوضين.

من المهم أيضًا دراسة الافتراضات بشأن علوم النهج في تصميم التدريب. نعلم أنّ الطاقة تتبع الانتباه، وأننا نعير الانتباه بشكل انتقائي بالاستناد إلى المخططات المعرفية التي تكوّن شكل توقعاتنا وتصوّراتنا. وسيرسم قلب علوم النهج لدينا ليس فقط ما يبدو طبيعيا خلال التصميم، بل الأشياء التي نلحظها في المشتركين ونشجّعها فيهم. هل نهدف إلى نقل الحقائق المفردة من خلال المحاضرات؟ أو أنّ تركيزنا على المهارات يتعمّق بالتطبيق والتفكير؟ هل نسعى إلى بثّ الوعي والتبصّر، بتحفيز

مجموعة خاصة بالتعلّم بين الموجودين؟ اقترح ديفيد توماس David Thomas وكير إنكسون Kerr Inkson (2003) أنّه ينبغي للتدريب البيثقافي أن يعزز المعرفة، التنبّه والمهارات السلوكية. لدى تطبيق ذلك على التدريب على التفاوض، نستفسر عن كيف أنّ نهوجنا التقليدية تضمن المعرفة وتساعد المتعلّمين في ممارسة وتطبيق مهارات مع تشجيع اليقظة. وملاحظتنا هي أنّ اليقظة في معظمها مهملة في تدريب الجيل الأول على التفاوض، لاسيما وأنها ترتبط بالوعي البيثقافي. نستعرض أدناه نهجا مخصّصًا لدمج كافة العناصر الثلاثة في التدريب على التفاوض.

أيُّ أفكارٍ من شأنها أن تعزّز نهوج تدريس وتعلّم التفاوض للجيل الثاني؟

يسلّط العلم الحالي ضوءًا جديدًا على عمليات التعلّم. التعلم الحقيقي هو دوما تفاعلا بين الأنظمة والبيئات. يتم تشكيل التعلم ليس فقط بالمحتويات الصريحة التي يتم تغطيتها، بل أيضًا بالقواعد الضمنية التي تعزّز التفاعلات. وتم الاعتراف بذلك منذ وقت طويل في التعليم، وتمت مناقشته "كمنهاج دراسي خفي". تشكّل الرسائل المتعلقة بطبيعة البشر وعلاقات البشر بالإضافة إلى القيم الأخلاقية والأدبية جزءًا لا يتجزّأ من التدريس والتعلم (سيمون Simon 1997). نظرا لهذا الوعي، من المهم اكتشاف مدى قابلية افتراضاتنا مجتمعةً، على الانتقال في نظرات الغير للعالم.

تفترض هذه الاستنتاجات الحيوية والعصبية أن يكون التعلم أقرب إلى الكمال عندما يكون هناك مزيج توليدي من الأفكار الجديدة والمألوفة وعندما يكون جو التعلم مشجعا وداعما (هوثير Huether 2006). نعلم

أيضًا أنه عندما يجري إثارة الانفعالات الشديدة في دورة التدريب، يتم تذكّر الدروس بسهولة أكبر وتطبيقها في أوضاع تفاوضية فعليّة. أمّا تكرار الأفكار وتعميقها المتزايد مُهِمَّين أيضا لتأليف وتطبيق التعلم. نظرا لهذه الاستنتاجات، ينبغي للتدريب الفعلي أن يتضمن وقتا واسعا للتفكير، ولاستيعاب ودمج الأفكار (باتيرا Patera 2001). ينبغي أن يتضمن أيضًا تركيزا على الحالات الفعلية التي تتسبب بالانفعالات الصادقة، انطلاقا من التركيز الكليّ الوجود، على التظاهرات simulations التي تميز بشكل كبير التدريب على التفاوض.

كما هو موضح من باركير بالمير Parker Palmer (1998)، التدريس والتعلّم هما دوما على علاقة متبادلة. فضلا عن ذلك، يستوحيان من كل جوانب وجودنا، ويعملان بشكل أفضل عندما يعزّز هذا التفاهم تصميم هياكل التدريب وأنشطته وأهدافه. نقترح أن يتم رؤية تدريب الجيل الثاني على التفاوض كممارسة تفاعلية حيث:

- تكون العلاقات بين المدربين والمشتركين مستندة إلى التبادلية والانفتاح لدراسة الافتراضات المترسخة؛
- لا يكون المدربون مجرد "حكماء على المسرح"، بل متعلمين مشاركين، مع مسؤولية شاملة عن امتلاك حاوية مشروع التعلم ودمج النظرية بالمعنى؛
- يلعب المشتركون دورا ناشطا في تكوين وتعميق عمليات تعلمهم؛
- يعالج التعلم الموقوف على عدة شروط أنماط التعلم المتعددة، حيث يتم توظيف كل الحواس ويتم أخذ كل العوامل البيئية بعين الاعتبار بما في ذلك بيئة التعلم المادي والاحتياجات إلى التحرك والممارسة، والتغذية والإيقاعات الحيوية؛

- تكون إيقاعات التعلم أقرب إلى الكمال والمجال النفسي مفتوح ومقيّد على حد سواء؛

يحتاج التدريب أيضًا إلى أخذ السياق بعين الاعتبار. وإن كان الناس بطبيعتهم متعاونين، يعمل العديد منا ضمن الأنظمة التنافسية. تحتاج مواقفنا وعاداتنا المكونة في جو التنافس إلى الدراسة إذا أردنا تحقيق نتائج التفاوض المثلى. كيف ينبغي إجراء ذلك؟ يقترح بالمير Palmer أن يحدث التعلم الفعال عندما يكون مجال التعلم مضيافًا وغنيًّا، أي في البيئات التي تكون مريحة، ولكن ليس برخاوةٍ لا تسمح بالتحديات (بالمير Palmer 74:1998). إنّ الاستنتاجات الحيوية والعصبية تدعم هذه الملاحظة؛ نعلم أنّ الهيكليات الانفعالية بحدّ ذاتها تتغير عندما يتم تحريك انفعالاتنا. قد يعني هذا أحيانا، أنّ المشتركين يناضلون لانتزاع أجوبتهم الخاصة بدل منحهم مخططا عن العمليات والمهارات التفاوضية. التدريب الأكثر فعالية يحرك الانفعالات ويحفّز التفكير في "معطيات" المشتركين بينما يتم أيضًا توفير جوا مضيافا وآمنًا (هوثير Hüther 2005). يعني تحقيق هذا التوازن دراسة الطرق التي يتم فيها بناء التدريب من جهة ومنح التعليقات من جهة أخرى للتأكد من أنهما مرحّبين ومكثّفين.

في ما يخص دور المدرب، يقترح بالمير Palmer أنه لا يمكن تقليص التدريس الجيد إلى التقنية. ويذكّرنا بأنّ "التدريس الجيد يأتي من هوية ونزاهة المدرس". ويصرح بالمير Palmer (63:1998) بأنّ المدرسين الفعليين:

- يربطون خبرتهم "بذهن المبتدئ" في بداية كل صف جديد؛
- يثقون بأن حس الهوية غير المنظور والجوهري لديهم ولدى طلابهم غير مخفي، بما أنه سيظهر في لقاءات خارجية مع الآخرين؛

- يقفون على مفترق النبذات الشخصية والجمهور؛
- يحثّون الانفعالات كما الفكر، مع العلم أنّ الاثنين جوهريين للتعلّم.

سيستخدم مدرّبو التفاوض للجيل الثاني هذه الميزات كمحكٍّ في التصميم والتطبيق. سيستحضرون مزيجا من التواضع والسلطة اللذان يدعوان الطلاب إلى إحضار ذواتهم إلى الغرفة. معا، سيسافرون عن طريق زراعة الطلاقة الثقافية بحيث تكون العلاقات بين الاختلافات خصبة ومنتجة. وهذا يعني أنهم سيبذلون قصارى جهدهم لأن يكونوا مرتاحين بالرغم من وجود غموض، على حد تعبير كريس هانيمان Chris Honeyman (2006) في *The Negotiator's Fieldbook* (كتاب مجال المفاوض). سيشعرون بأمان بما فيه الكفاية، بفضل خبرتهم الخاصة، ليقرّوا متى لا يعلمون الجواب على الأسئلة. وسيخلق هذا الانفتاح مناخا من التجربة والابتكار بدلا من الصلابة والاستفسار المقيّد بشدّة.

سيحقّق المدرّبون والمشتركون أيضًا نجاحا أكبر عندما يعملون، انطلاقا من إدراكهم بأنّ حس الهوية غير المنظور لديهم سيصبح منظورا في لقاءات مع آخرين. كما كتب باركير بالمير Parker Palmer (1998)، نكتشف أمورا عن أنفسنا من خلال إشراك الآخرين. بمعنى آخر، لا يستمد المدربون الأقوياء قوتهم من خبرتهم فقط، بل من هوياتهم في توجيه الآخرين. عندما تُضاف مهاراتنا وخبراتنا كخبراء إلى هوياتنا – من نحن – تبدأ الخمياء alchemy القوية بالعمل. بقولبة هذا النهج، يشجع المدربون المشتركين على اكتشاف العلاقات البينية، أي بين أفعالهم وهويتهم. وفي هذه الرحابة، تظهر إمكانيات هجينة جديدة. ويقضي تحدّي المدرّبين بالترحيب بالاختلافات والزيجات بين "الفعل" الصعب والميزات الأقل وضوحا "للكينونة" من جهة، والسخاء والتشجيع من جهة

أخرى. وسيسعى مدربو التفاوض للجيل الثاني بشكل ناشط إلى إيجاد فرص لزرع معارفهم بأفكار متنوعة، بالتعاون عبر كل أنواع الحدود، وبالترحيب بالطرق الكليّة لمسائل المشاركة والاكتشاف.

أي نوع من السلائف والمتابعة مهم لتوفير التدريب على التفاوض؟

بما أنّ المفاوضين الفعليين يجرون تقييمات قبل خوض العمليات، سيستفسر مدربو التفاوض في المستقبل عن المشتركين سلفًا أو في بداية عملية التدريب. سيطرحون أسئلة مثل:

- من هم الناس الذين يحضرون الحلقة الدراسية التي تتناول التفاوض؟
- ما هي خلفياتهم؟
- ما هي نظراتهم إلى العالم وعاداتهم المعرفية؟
- ما هي نقاط انطلاقاتهم الثقافية؟
- ما الذي يعرفونه مسبقا؟
- ما هي الاستراتيجيات والنهوج التي عملت بشكل جيد بالنسبة إليهم عبر مجموعة واسعة من السياقات؟
- هل هناك تحديات متكررة يواجهونها في التفاوض؟
- ما الذي قد يستطيع المفاوضون المثاليون القيام به في السياقات حيث يعملون؟
- ما الذي يهتمون له؟
- ما الذي يخافون منه؟
- ما الذي يقيّمونه أو يستخدمونه كعملة؟
- ما الذي يهمهم أقل مما يهم غيرهم في سياقات مختلفة؟

بالجواب على تلك الأسئلة، تكون صياغة برنامج التدريب الفعّال أسهل. بالطبع، لا يمكن، بالضرورة، الإجابة على الأسئلة مسبقا، ولا بشكل شامل. يعيش الناس في عصر السرعة؛ يأتون (بشكل مبرر) إلى الحلقات الدراسية التدريبية متوقّعين الحصول على معلومات متكاملة، تمنحهم طرقا ملموسة لتحسين ممارستهم. إلاّ أنّه، في حال لا بدّ من مساعدتهم في هذا التحسين، ندين لهم بطرح تلك الأسئلة، وإلا نكاد أن نعطي حلقة دراسية لا صلة لها بالموضوع، غير مفيدة أو مهينة (إما لأنها معقدة جدا أو مبسطة جدا بالنسبة إلى الحاضرين).

ثقافيًّا، قد يكون هناك توقّعًا بأن يكشف "الخبير" عن الأسرار التجارية للتفاوض. من الممكن تلبية هذا التوقع الثقافي بتحديد أهمية تموضع أي عملية يجتمع الناس حولها – سواء أكان تدريبا أو عملية تفاوض. الوقت الذي يتم تمضيته في اكتشاف "الهوية" سيعطي الأهمية والمصداقية إلى سؤالي "ماذا" و"كيف" اللذَين يجب ملاحقتهما طالما أن التدريب مستمر.

بالطبع، بالرغم من أنّ الوعي والإعداد الشامل لسياقات المشتركين ومنظوراتهم لن يكون كافيا لضمان التدريب الفعال. ينبغي للمدربين أن يحثّوا المشتركين على اكتشاف توقعات التدريب وآثاره على ممارساتهم. ومن الممكن القيام بذلك بشكل فعال باستخدام تقنيات متناقضة. على سبيل المثال، قد يسأل المدرب ما إذا كان المشتركون يتوقعون العودة إلى "الأعمال بالطريقة المعتادة" من بعد التدريب. والأثر المرجو من السؤال هو تحفيز المشتركين على أن يسألوا أنفسهم كيف سيدمجون مادة التدريب في أعمالهم بحيث يمكنهم تعديل مقاربتهم للتفاوض تبعا للتدريب.

ما يدعو لقلق مدربي الجيل الثاني هو المتابعة اللاحقة للتدريب. كيف نعلم ما إذا وكيف تنتقل المهارات وتُطبّق في أطر الحياة الحقيقية؟ من الممكن تعزيز احتمالات انتقال المهارات المناسب بطرح على المشتركين أسئلة مثل:

- ما هي المهارات أو العمليات التي قد لا تنطبق في شخصيتي أو سياقاتي المهنية؟
- لم قد لا تنطبق؟
- هل هناك طرقا قد تحتاج إليها المهارات أو العمليات لتتكيف وتتناسب مع شخصيتي ونمط التواصل أو الأطر الثقافية حيث أجد نفسي؟
- ما الذي يمنعني من تطبيق المهارات التي تعلمتها للتو؟
- ما هي مخاوفي بشأن قدرتي على تطبيق المهارات التي تعلّمتها؟ كيف يمكنني مواجهة هذه المخاوف؟
- كيف أستطيع الحصول على الدعم الذي أحتاجه لتطبيق تلك المهارات في السياقات المهنية؟

من الممكن لهذا النوع من الاستفسار أن يقضي على عدم التشجيع، إذا حاول المشتركون تطبيق مهارات ولاقوا مصاعب. كما أنه يساعدهم على التخطيط للنجاح عندما يتصورون دمج مهارات جديدة في ملفاتهم، وهي استراتيجية قوية تجعل التطبيق الناجح أكثر احتمالا. وبطريقة مثالية، المتابعة الفعلية هي أيضًا عنصرا من البرامج التدريبية، عندما يعود المشتركين من بعد تطبيق مهاراتهم واستراتيجياتهم لتجسيد وتنقيح الأسئلة أعلاه على ضوء تجاربهم.

الوقت هو جانب جوهري من تصميم التدريب، كما هو مبرهن من المناقشة المذكورة أعلاه، بسبب أهمية التقييم والتفكير السابقين واللاحقين. تقاسم العديد من المشتركين في مؤتمر روما افتراض أنّ معظم مجموعات رجال الأعمال لن يكرسوا أكثر من يومين للتدريب على التفاوض. ويختار بالتالي المدرّبون المحتوى الذي يتناسب مع ذاك الإطار الزمني. ويمتد افتراض الوقت هذا ليطال الطريقة التي يتم فيها منح المحتوى. بمواجهة ضغوطات الوقت، يكون الميول باتجاه "تكثيف" قدر المستطاع المحتويات، مع تخفيض فرص الإشراك والحوار. هذا النهج يقلّص التعلم الأحادي الحلقة والثنائي الحلقة على حد سواء، لأنه لا يقدم فرصا للتبادل المتعدد الاتجاهات، المشاركة في المشاكل المعقدة، التعلم من الزملاء peer learning أو التفكير في المهارات أو الافتراضات الرئيسية. سيطرح مدربو الجيل الثاني افتراضات تتصل بالوقت، وسيختبرون أطر عمل ونماذج جديدة تمدُّ البرامج التدريبية على مر الزمن لتسهيل الملاحظات والتكامل المتواصل. سينظرون في الوقت ليس كمورد محدود يتم ملؤه بالحد الأقصى من المعلومات، ولكن كمجال من المدّ والجزر حيث العلاقة والتفكير يحركان الخيارات.

الدافع والانفعالات في تدريب الجيل الثاني على التفاوض

فهم الانفعالات والعمل بشكل فعال معها مهمّين للتفاوض الفعال. أعطى العلم برهانا سليما بأن ليس هناك أي ردة فعل أو تفكير بشري غير مرتبط بانفعالٍ ما. كيف يبدو التدريب على التفاوض عندما يوضع الذكاء الانفعالي (القدرة على تنظيم، واستخدام والاستجابة إلى الحالات الانفعالية) في مركزه؟ يشير بالمير Palmer إلى أنّ "الفكر يعمل بالتنسيق مع المشاعر، فإذا تمنّيت، بالتالي، كسب أذهان طلابي، عليّ أن أحرّك

انفعالاتهم أيضًا" (63:1998). يلمّح توماس Thomas وإنكسون Inkson (2003) إلى أنّه ينبغي للذكاء الانفعالي أن يندمج بالذكاء الاجتماعي (القدرة على التفاعل بشكل فعال مع الآخرين) والذكاء الثقافي لتعزيز الممارسة الفعالة. حيث التعريف الكلاسيكي "للمصالح" يأخذ الانفعالات بعين الاعتبار فهو يقلّصها إلى فئة تحليلية بدل تعزيز القدرة على تسميتها وتفعيلها وإشراكها في الممارسة الفعالة.

التحفيز هو مهم أيضًا في تصميم وتطبيق التدريب الفعال. كيف يمكن تحفيز المشتركين بشكل فعال لفحص عادات الانتباه لديهم وتغيير نهوجهم؟ أما البحث الحيوي العصبي فيلمّح إلى وجود حاجة إلى التعزيز الإيجابي كما التعليقات البنّاءة بشأن هوامش التعلّم. يشير أيضًا إلى أنّ شهادات الشخص الأول وخبرات المُداورة يمكنهما أن يزوّدا نماذج مفيدة للمهارات المستهدفة. وبشكل عام، قد يزيد التعلّم الثنائي الحلقة كما هو موصوف من أرغيريس Argyris وشون Schön (1978) عامل التحفيز، لأن الهدف منه هو مقاطعة الافتراضات لتحفيز التغيير. عندما يختبر الناس القيود والعدسات المحدودة لتصوراتهم الاعتيادية، يكونون محفّزين أكثر للتغيير.

ويرتفع الحافز أيضًا وأيضًا عندما يختبر الناس منافع حصد مستويين متزامنين من التصور، مركزين على التفاعلات والعمليات الباطنية للتفسير وصناعة المعنى. وكما يذكّرنا هومبيرتو ماتورانا Humberto Maturana وفرانسيسكو فاريلا Francisco Varela (1987) المسألة ليست بفهم ما ينبغي أن يكون هدفنا، بل بفهم عملية الفهم. إنّ الفكر المحدد بعبارة "فهمت" يؤدي إلى الإقفال على الموضوع. في العديد من اللقاءات البيثقافية، قد تتسبّب النماذج والنظريات الموثوق بها التي تشرح، بشكل ظاهري، الاختلافات، بخسارتنا للاتصال بالحالات الفعلية.

نحو التفاوض المتلوّن: زرع البراعة الفنية الفائقة

باتّخاذ خطوة إلى الوراء، نسأل عما سيحصل في حال لم يتم إعادة النظر في النهوج الحالية للتدريب على التفاوض. هل سيزدهر هذا المجال التخصصي؟ هل ستستمر الأفكار التقليدية بأن يتم تصديرها حول العالم؟ أم أنّ هذه الأفكار ستوضع جانبًا لأنها لا تُترجَم بشكل صحيح عبر كل الحدود الثقافية وذات الصلة بمفهوم النظرة إلى العالم؟ نأمل اقتراح وتبنّي مجموعة واسعة من التغييرات التي تأخذ، هيئات جديدة من الأعمال، بعين الاعتبار. ربما نحتاج إلى فترة من برعمة المئات من الأزهار لتعزيز نهج متلوّن من التدريب على التفاوض، حيث الإبداع والخيال والمرونة يدمجون بين الأسلوب والمضمون.

وبالطبع يكمن الشر في التفاصيل. فدمج العناصر المنتشرة التي وصفناها في نقاط الانطلاق المحددة لن يكون سهلا. هناك جدال بأنّه لا يمكن زرع البراعة الفنية الراقية من دون أساس رئيسي. لا أحد يجلس ليعزف سوناتا لبيتهوفن بمثاليّةٍ مدروسة إلا بعد أن يكون قد عزف عددا لامتناهيا من المعزوفات الدراسية. انطلاقا من هذه الحقيقة، العمل على التصور والتشريح الرقيق (غلادويل Gladwell 2007) يشير إلى أنه لدى البشر قدرات لا تصدق ليتّخذونها في بعض الحالات، ويقيّمونها ويتصرفون بسرعة استنادا إلى تلك التقييمات. قد لا تكون عندئذٍ كتل البناء التي نحن بأشدّ الحاجة إليها عبارة عن تعريفات عن المصالح والتفاوض المستند إلى المصالح، ولكن تفاهمات أكثر انتشارا لعاداتنا وإمكانياتنا التصورية والعلائقية. فجعلها جلية والبناء عليها قد يكون سبيلا خصبا ومفيدا للمضي قدما.

يميّز تشارلز هامبدين تيرنير Charles Hampden-Turner وفونس ترومبينارز Fons Trompenaars (2000) بين نقاط الانطلاق المنتشرة والمحددة في التواصل. ويستمد النهج الذي ندافع عنه وحيه من كل جانب من التواصل. التفاعلات البيثقافية ولاسيما تلك التي تنطوي على الهوية ومفاهيم النظرة إلى العالم تستدعي نهوجا منتشرة. ليست تلك الأبعاد للتجربة البشرية قابلة للتقلص إلى التحديدات specifics، ولكنها تحتاج إلى أن يتم توظيفها لإجراء التفاوض الفعال. جعل اتجاه مدربي الجيل الأول إلى تركيز التدريب على التفاوض على المبادئ المختبرة والمثبّتة *للتوصل إلى كلمة "نعم"* *Getting to Yes* (1982) انتباهنا الجماعي مرتكزًا على الجوانب المادية والذرائعية للتفاوض. إلاّ أننا نعلم مثلا بأنّ مفاهيمًا مثل فصل الناس عن المشاكل لا تترجم بشكل صحيح في الثقافات الجماعية. هناك شك بشأن تطبيقها في خلفيات فردانية أيضًا. هناك القليل من الناس الذين قمنا بتدريبهم ممن يتمتعون بالقدرة المنفصلة على القيام بهذه "الجراحة العقلية" في عملياتهم الخاصة. دمج هذه التفاهمات في التدريب على التفاوض والممارسة يفترض إعادة تقييم بالجملة لبعض الأفكار الجوهرية من المجال التخصصي، بما في ذلك مراجعة ثقافية لعالميّتها universality.

ونؤكد مع بيتر أدلير Peter Adler (2006) على أن يجب أن يكون علم وتدريس التفاوض للجيل الثاني متلوّنا – عليه أن يجهّز الناس على التكيّف وتحويل الشكل وخلق تعاونات جديدة في كل لحظة بلحظتها. في حال كانت هذه القدرات محوريّة للتفاوض الفعال، تبيّن المضامين التالية للتدريس ما يلي:

- الأصالة مهمة: قد لا تترجم الحالات الاصطناعية بشكل صحيح عبر الثقافات، لأنها بشكل جزئي قد تنشأ عن

افتراضات جذرية مختلفة بشأن كيفية تصرف الناس وما ينبغي أن يتصرفه الناس؛ كما أنّه في بعض السياقات الثقافية (مثلا بالنسبة إلى بعض الشعوب الأصلية في كندا) الاحتجاج بهوية غير هويتكم الخاصة لا معنى ثقافي له (ألكساندر ولوبارون، *Death of the Role-Play* (موت لعب الأدوار)، في هذا المجلد). بدل محاولة تبرير وشرح منهجية لعب الأدوار المصطنعة ينبغي أن نجد طرقا تعمل بشكل بيثقافي، متكيّفةً مع الحساسيات الثقافية المحددة وزارعة الانفتاح على النهوج الجديدة بشكل تام؛

- تدريس الأساليب التي تمزج بين الآداب والعلوم (بما في ذلك عمليات فهم بيولوجيا الأعصاب) لديه أكبر وعد بالمضي قدما. إذا أردنا أن نساعد الناس على تطوير الإبداع والصمود والصلابة والطلاقة الثقافية، نحتاج إلى أن نساعدهم على توسيع وعيهم الذاتي ووعي الآخرين؛
- اليقظة هي أمر مهم للتدريب الفعال. نحتاج إلى أن نعرف شيئا عن ميادينا الداخلية – كيف نعمل وما الذي نميل إلى معرفته، وما قد يفوتنا في حال اتجهنا إلى عدم الرؤية– وأن نشجع المشتركين في التدريب على القيام بذلك. كم من العمليات التفاوضية لم تلقَ نجاحا بسبب رقعة التفاوض العمياء للمفاوض أو عدم قدرته على إدراك أنّ الأمر الذي يميلون إلى تجاهله هو من الأهمية بمكان لنظرائهم؟ من المرجح أن يكون العدد هائلا؛
- تدريس مناهج تدمج أبعادا جسدية وانفعالية وروحية وثقافية سيكون أقوى بكثير من تلك التي تبقى على الطريق

الأسلم ظاهريًّا من التحليل والمعرفة. إننا أكثر بكثير من كائنات معرفية!

فضلا عن ذلك، النوع من الحوارات التي قمنا بها لدى كتابة هذا المقال قد يغني تدريب الجيل الثاني بالتعلّم الثنائي الحلقة. من المرجح أكثر للمدربين المشتركين الذين يمزجون في التخطيط للتدريب وتقديمه، بين الرقابة الذاتية وحب الاستطلاع من جهة، والمضمون وأفضل الممارسات في التفاوض من جهة أخرى، أن يعطوا حلقات دراسية ممتازة. وجدنا أنّ اتجاهاتنا المكوّنة ثقافيا لم تكن فقط أسلوبية أو سطحية. الطرق التي كنا مرتاحين فيها في التعبير عن الأفكار، تشير إلى اختلافات أعمق في طرق الانتباه في ما نقيّمه وأهدافنا كتربويين وممارسين. بينما توصّلنا نحن كمؤلفين مشاركين إلى توافق على عدة نقاط، فقد علّمتنا العملية الصعبة أحيانا بالتوصل إلى اتفاق، على الأقل بقدر ما علمتنا إياه النتائج. عملنا من خلال عدة نقاط انطلاق ووجدنا نقاط التقاء بين التفاؤل والتشاؤم؛ الصراحة وعدم الصراحة؛ تواصل السياق المتدني والعالي المستوى؛ والمساءلة الفردية والجماعية. بالاستناد إلى هذه التجربة، نستنتج أنّ الحلقات الدراسية الممنوحة من مدربين مختلفين ثقافيا من شأنها أن تكون أغنى بكثير من تلك الممنوحة من مدربين منفردين وحدهم. لن يسمع المشتركون فقط مجموعة أوسع من الأفكار بشأن التفاوض، ولكن سيكون لديهم نموذجا قويا للتعاون البيثقافي في الطريقة التي يتم فيها تقديم التدريب.

في حال تبني النهوج في هذا المقال، كيف قد يبدو تدريب الجيل الثاني على التفاوض؟ كيف قد يشعر الذين يتوقعون سلسلة روتينية من الخطوات التي "ستعدهم للنجاح"؟. نؤكد على أنه قد يبدو شبيه أكثر بالحياة الحقيقية، وأنّ التدريب الذي يقلّد الحياة الحقيقية هو على الأرجح

أكثر فائدة. بما أنّ رسمة الخريطة هي الأقرب إلى تمثيل الإقليم، تكون الخريطة عبارة عن أداة مفيدة أكثر. عندما يتم استخدام الخريطة، ستظهر التفاصيل التي من الممكن معالجتها بطرق تتماشى مع الأساليب والاحتياجات والتوقعات المتعددة من التعلم. إنه مستقبل لا بدّ من اعتناقه بحماس.

المراجع:

أدلير، ب.س. Adler, P. S. 2006، Protean negotiation . (التفاوض المتلون) In *The negotiator's fieldbook: The desk reference for the experienced negotiator* (في *كتاب مجال المفاوض: مرجع المكتب للمتفاوض الخبير)*، من تحرير أ. ك. شنايدر وس. هونيمان A. K. Schneider and C. Honeyman، واشنطن العاصمة: نقابة المحامين الأميركيين.

أرغريس، س. ود. شون Argyris, C. and D. Schön. 1978، *Organizational learning: A theory of action perspective (التعلم التنظيمي: نظرية منظور العمل)*، Reading، MA: Addison Wesley .

كايتون كامبيل، م. وج. س. دوكتري، Caton Campbell, M. and J. S. Docherty. 2006، . What's in a frame? (ماذا في الإطار) In *The negotiator's fieldbook: The desk reference for the experienced negotiator* (في *دفتر كتاب المتفاوض: مرجع المكتب لدى المتفاوض الخبير)، من تحرير أ. ك. شنايدر وس. هونيمان*، A. K. Schneider and C. Honeyman ، واشنطن العاصمة، نقابة المحامين الأميركيين.

كلارك، م. إ. Clark, M. E. 2002، *In search of human nature* . (بحثا عن طبيعة الإنسان)، لندن : Routledge .

فيشير، ر و و. أوري Fisher, R. and W. Ury. 1981، *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (التوصل إلى كلمة نعم: التفاوض في الاتفاق من دون الاستسلام)، نيويورك: Houghton Mifflin .

غام، ولاتيرا .Gamm, U. und P. Patera. 2004 – الشجاعة للجودة – نداء من أجل المزيد من الجودة في الوساطة التجارية Mut zur qualität – Ein plädoyer für mehr qualität in der

wirtschaftsmediation مجلة إدارة النزاعات *Zeitschrift für konfliktmanagement* . 6 : 267 – 272 .

غلادويل، م. Gladwell, M. 2005 نظرة سريعة: قوة التفكير من دون التفكير *Blink: The power of thinking without thinking* نيويورك: Little Brown and Co .

هامبدين–تيرنير، س. وف. ترومبينارس Hampden-Turner, C. and F. Trompenaars 2000 *بناء الكفاءة العبر ثقافية: كيفية القيام بثروة من القيم التنازعية Building cross cultural competence: How to create wealth from conflicting values*، New Haven، CT: Yale University Press .

هانيمان س. Honeyman, C. 2006 2006، .استخدام الغموض Using ambiguity في كتاب مجال المفاوض: مرجع مكتب المفاوض الخبير *The negotiator's fieldbook: The desk reference for the experienced negotiator* من تحرير A. K. Schneider and C. Honeyman، واشنطن العاصمة: نقابة المحامين الأميركيين.

هوثير، ج. Hüther, G. 2006 الدماغ الوجداني: كيف يخلق التعاطف الذكاء *The compassionate brain: How empathy creates intelligence* بسطن : Trumpeter .

هوثير Hüther, G. 2005 بيولوجيا الخوف: كيف هي مشاعر التوتر *Biologie der angst: Wie aus stress gefühle werden* الطبعة السابعة Göttingen : Vandenhoeck .

كولب، د. وشركاه. Kolb, D. and associates. 1994، عندما تأخذ المحادثات مفعولها: صفات الوسطاء *When talk works: Profiles of mediators* San Francisco : Jossey Bass

لوبارون، م. LeBaron, M. 2003، سد المياه المضطربة: حل النزاعات من القلب *Bridging troubled waters: Conflict resolution from the heart*، San Francisco : Jossey Bass .

ماتورانا، ح. ر. وف. ج. فاريلا Maturana, H. R. and F. J. Varela. 1987 ، شجرة المعلومات: الجذور البيولوجية للفهم الإنساني *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*، Boston : Shambhala .

بالمير، ب. Palmer, P. 1998 الشجاعة على التدريس: استكشاف المشهد الطبيعي الداخلي لحياة الأستاذ *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* ، San Francisco : Jossey Bass .

باتيرا، م. Patera, M. 2001، الاختصاص المعاكس معيارا للجودة المستقبلية Reflexionskompetenz – Qualitätskriterium für (künftige) mediatorInnen *Zeitschrift für konfliktmanagement* مجلة إدارة النزاعات :5 226 – 229 .

شنايدير أ. ك. وهانيمان س. Schneider, A. K. and Honeyman C. (eds). 2006، ambiguity كتاب مجال المفاوض: مرجع مكتب المفاوض الخبير *The negotiator's fieldbook: The desk reference for the experienced negotiator* واشنطن العاصمة: نقابة المحامين الأميركيين.

شون د. أ. Schön, D. A. 1983 الممارس المتأمل: كيف يفكر المحترفون من حيث الفعل *The reflective practitioner: How professionals think in action* نيويورك : Basic Books .

سيمون، ف. ب. Simon, F. B. 1997، الفن وليس فقط التعلم، ومفارقات أخرى في العلاج النفسي والإدارة والسياسة *Die kunst, nicht zu lernen. Und andere paradoxien in psychotherapie, management, politik*، Heidelberg : Carl-Auer-Systeme .

توماس، د. س. وك. إنكسون Thomas, D. C. and K. Inkson. 2003، *Cultural intelligence (الذكاء الثقافي)* سان فرانسيسكو : Berrett-Koehler .