

Становление конфликтной компетентности и успехи в предметном обучении

Никому не нравится вкус дрожжей в тесте
– а ведь оно возшло только благодаря им.
Станислав Ежи Лец

I. Соотношение конфликтной и предметной компетентностей

Вопрос о возможности способствовать становлению конфликтной компетентности, на наш взгляд, можно ответственно ставить уже во второй половине начальной школы, тогда, когда согласно концепции развивающего обучения и при реализации соответствующих образовательных технологий, мы вправе ожидать от учащихся первых эффектов учебной самостоятельности.

При этом в исследованиях, посвященных становлению конфликтной компетентности в школе, обязательно встает вопрос о соотношении деятельности по развитию способности к продуктивному разрешению конфликтов и деятельности, направленной собственно на обучение школьным дисциплинам. Это тот самый вопрос, который ставился нами в контексте соотношения предметного и метапредметного обучения. В этом контексте конфликтная компетентность выступает как эффект метапредметного обучения, но ее становление, конечно же, требует специального материала, в качестве которого целесообразно рассматривать именно учебно-предметный, но при этом организованный как специально разрывный, проблематизирующий материал-задача, задание. Наши исследовательские установки в этом отношении вполне согласовываются с устройством учебных заданий системы развивающего обучения []. В то же время, мы полагаем, что проверить появление такого эффекта как конфликтная компетентность можно только на предметно-индифферентном материале и таким образом обнаружить или не обнаружить способность к переносу умения и использованию его в нестандартизованных ситуациях.

Говоря о компетентности, мы понимаем ее (по Дж. Равенну [1]) как личную эффективность в заданных (вмененных) рамках деятельности. Необходимым условием проявления и, видимо, появления компетентности является личная значимость деятельности: «Мне важно справиться с заданием, добиться успеха в деятельности, поэтому я прилагаю максимум усилий и проявляю свою компетентность». Если не важно, не нужно, то ни о какой компетентности речь идти не может. Т.е. мы просто не знаем есть она или нет, т.к. недостижение заданного результата может быть объяснено не отсутствием умения, а отсутствием мотива к решению.

Для образования это означает что компетенция как заданная, вмененная относительно возраста или года обучения должна соответствовать или согласовываться с притязаниями ребенка. То есть эти самые притязания – «хочу знать, уметь, преодолеть» - в учении становятся личными «могу» и только тогда мы можем говорить о компетентности.

Здесь необходимо подчеркнуть, что, согласно тому же Равену и другим авторам (см., также [2; 3] быть компетентным и не знать об этом невозможно. Это положение – место для вопросов относительно субъекта учения и формирования способностей. Является ли то, что педагоги формируют, а затем измеряют и с радостью обнаруживают, компетентностью (или хотя бы способностью) учащегося или отраженным эффектом действий формирователя и измерителя?

Для построения исследовательской программы и проектирования использования полученных в ней результатов, сформулируем несколько ключевых тезисов.

1. Таким образом, для становления компетентности ребенку необходимо замечать, обнаруживать собственное движение, самому фиксировать эти самые переходы от «меня не могущего к могущему».

При том, эти «могу» с необходимостью должны быть востребованы не только в искусственной рамке предмета. Из того, что изучается, предмет должен стать тем, что

применяется или работает. Причем это должно быть обнаружено самим ребенком как работающее и применимое.

На наш взгляд, это – нормальная логика предметного обучения, которое не является самодостаточным, а обслуживает цели развития. От освоения предмета как предмета для освоения до обнаружения его как ресурса, средства для работы с другим предметом (см. [4])

2. Что такое конфликтная компетентность? Комплекс способностей, позволяющий эффективно разрешать противоречия. При этом для нас важно, что когда мы говорим «разрешать», мы не имеем в виду окончательности действий, их завершенности. Для нас важным является именно процессуальные характеристики продуктивно ориентированного действия с противоречием и представляющими его конфликтами. Если следовать нашему определению конфликта как специальной организованности деятельности, как формы, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения, то конфликтно компетентен тот, кто освоил эту форму, выделяет ее среди других. И, главное, умеет обнаружить противоречие и владеет способами его удерживания.

Мы полагаем, и это базовое допущение, что такого рода способность имеет собственную линию развития, которую можно выстроить в соответствии с возрастом. А это означает, что на каждом возрастном этапе есть задача (вменение!) становления конфликтной компетентности определенного уровня.

3. Варианты соотнесения динамики становления конфликтной компетентности с предметным обучением:

- чему ни учи, само вырастает (хорошо учим – хорошая вырастает, плохо – не очень хорошая);
- нужно учить специально и отдельно. На других уроках или на тех же – не важно.

- специальная организация предметного обучения, где будут выстроены связи между разными линиями (по типу «цель-средство достижения» и в обратном отношении, когда то, что вчера было целью, сегодня становится средством для достижения новой цели).

Если мы поймем как связаны действия преобразующие учебно-предметный материал с действиями, умениями, определяющими конфликтную компетентность – мы поймем как обеспечивать ее становление и достижение учеником новых «могу».

4. В модели исследуемого предмета важно выделить три слоя в логике становления компетентности.

- Учебно-предметные преобразования (слой научно-предметной логики и его дидактическое устройство). В этом слое формируется навык специфических нормативных преобразований и, таким образом, осваиваются нормы устройства и трансформаций в определенной предметной культуре.
- Конфликт (слой организации действий при обнаружении разрывов в собственных возможностях осуществлять преобразования тогда, когда они требуются; поиск и создание форм удержания противоречия для разрешения).
- Самочувствие (слой, в котором собственно оформляется связь двух, нижележащих за счет переживания перехода от «требуется» к «хочу-но-не могу» и далее к «могу» с закреплением того, что именно могу и за счет чего это стало возможным и будет возможным впредь)

Способности всегда обнаруживаются в ситуации преодоления, но закрепляются как способности и далее – личная компетентность когда их применение не требует специальных усилий и становится необратимым, неутрачиваемым.

Итак, конфликтная компетентность, на наш взгляд не может рассматриваться как самостоятельная отдельная цель и результат какого-то специального процесса

обучения и, также не случайный эффект (бонус) предметного обучения. Она становится вместе с предметной и является условием эффективности последней.

Т.е., если мы действительно хотим добиться устойчивых и переносимых эффектов предметного обучения и такого же результата по поведению в конфликте как метаспособности (одной из ключевых компетенций), нам важно в образовательной технологии искать связи этих линий в соотношении: «цель-материал-средство преобразования».

Одновременно с этим и отрицательное предположение о том, что только за счет усложнения, усиления предметной линии нельзя добиться результативности и в предмете и уж тем более в параллельном умножении самих этих предметных линий.

II. Экспериментальное исследование связи конфликтной и предметной компетентностей

Итак, составляющими конфликтной компетентности являются:

1. Готовность преодолевать затруднения
2. Способность обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта
3. Владение способами разрешения противоречий разных типов

Рефлексия как основное средство для разрешения конфликта позволяет перевести ситуацию неопределенности в задачный вид. То есть оформить «обстоятельства», в которых оказывается человек в конструкцию – конфликт, разрешение которого и станет разрешением противоречия.

На финише начальной школы, в соответствии с возрастными задачами и вменениями образовательных программ, учащиеся могут достичь такого уровня конфликтной компетентности, который позволит им:

1. Эффективно разрешать конфликты внеучебного предмета в групповой работе. (Через совместное оформление задачи и построение учебного сотрудничества)
2. Различать и удерживать в разрешении 2 типа преобразований: предметное и организационное.

Таким образом, задача и вклад младшего школьного возраста в формирование конфликтной компетентности состоит в 1) появлении способности различать предметы преобразований (что является базовой способностью для эффективного разрешения конфликта и станет и лежит в основе различения предмета и материала конфликта, затем интересов и целей сторон) и 2) обнаружении взаимодействия как ресурса для разрешения.

На наш взгляд, условием формирования этих способностей является обращение педагога к учебному предмету как средству деятельности, а не только как к объекту для освоения и изучения. Это, в свою очередь, возможно только при специальной организации на уроках такого взаимодействия детей, в котором учебный предмет становится только поводом для сотрудничества и его последующей рефлексии. Мы провели эксперимент, в котором попытались:

- создать ситуацию неопределенности, с необходимостью преодоления (ситуация личной значимости для участников)
- обнаружить феномены различения разного типа материала в групповой работе
- сравнить по этим критериям учащихся в классах, где реализовывались разные педагогические стратегии в организации учебного взаимодействия.

Экспериментальная процедура строилась следующим образом.

В рамках общешкольной акции «Запомни свой класс», классный руководитель представляет классу взрослых, которые будут снимать сюжет об их классном кабинете. Для этого они выберут команду из четырех человек, которые станут сценаристами и ведущими. Для выбора лучшей команды проводится игра, победят в которой самые сообразительные и умеющие работать вместе, сообща. Правила игры:

Ведущий загадывает слово, которое обозначает какой-то предмет в этом кабинете. Задача команд – отгадать это слово. Отгадывать нужно по правилам. Команда задает ведущему вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Играют команды по очереди. Первая из них имеет 15 попыток, то есть может задать всего 15 вопросов. Если за это время слово не отгадано, то ход переходит к следующей команде. У нее всего 13 вопросов. Если и она не узнает слово, то ход

переходит к третьей команде и у нее 11 вопросов. Побеждает та команда, которая отгадывает слово. Она получает 1 очко. Всего проводится 3 раунда, очередность игры в каждом раунде меняется. Выиграют те, кто наберет больше очков. На доске отмечается, сколько вопросов задано.

Вся процедура фиксируется на видео, в группах участвуют наблюдатели, ведущие протокол обсуждения.

После первого раунда учащимся давалось время на обсуждение хода игры в командах, никаких конкретных задач на это обсуждения не ставилось.

Эту игру мы проводили в трех четвертых классах в середине учебного года. Всего в эксперименте приняло участие 36 человек. Классы отличались между собой системой обучения и системой педагогических действий по организации учебного сотрудничества.

Первая группа представляла класс, обучающийся по традиционной системе и никаких задач освоения навыков взаимодействия педагог не ставил. (далее - ТО)

Вторая группа – класс Развивающего обучения. Где педагог активно использовал групповые и парные формы работы, однако, только как формы работы, способствующие эффективному освоению предметного материала. Взаимодействие не выступало отдельным предметом деятельности педагога и класса. (далее – РО)

Третья группа – учащиеся класса, где в рамках Развивающего обучения педагог целенаправленно и систематически использовал учебное сотрудничество и реализовывал целую программу по передаче учащимся навыков взаимодействия. само взаимодействие обсуждалось в учебном процессе как самостоятельный предмет. (далее – РО+)

В экспериментальной ситуации нас интересовало следующее:

1. Отличаются ли учащиеся этих классов в выборе стратегии решения?
2. Можно ли выделить различия в формах взаимодействия, и способах его организации?
3. Выделяют ли учащиеся на финише начальной школы предметный материал и взаимодействие по его поводу как различные предметы деятельности?

Анализ вопросов ведущему позволил выделить вопросы стратегического поиска и хаотического поиска. Мы относили вопрос к стратегическому, если ответ на него определяет дальнейшие действия команды (если «да», то спросим о...; если «нет», то...). Следующий вопрос в рамках стратегии всегда связан с предыдущим. Хаотический поиск отражается в вопросах – перечислениях предметов. Без системы и специального замысла по выяснению какого-либо свойства или получения определенной информации. Как правило, этот тип поиска сопровождается активным осматриванием класса, «поиск глазами». Участники угадывают слово, и чаще всего ответ «нет» не несет никакой информации кроме «не угадали».

Отдельно стоит отметить такие вопросы, которые носят псевдорефлексивный характер. По форме вопрос относится к группе предметов, выясняет его признак, но по содержанию относится к конкретному предмету. Например, группа задает вопрос «Этим снимают?», имея ввиду видеокамеру, или «Им пишут на доске?», имея ввиду мел. И т.п. Оговоримся, что никаких запретов или ограничений на название предмета в инструкции не вводилось. Только в одном случае такие вопросы оказались результатом ошибочного понимания инструкции одним из испытуемых. Случаи же псевдорефлексивных высказываний зафиксированы во всех без исключения классах, а в некоторых группах они были преобладающими. Для нас этот феномен означает попытку внешнего соответствия «правильному» способу действия, без рефлексивного к нему отношения. Интуитивно¹ чувствуя, как «надо», учащиеся вроде бы и поступают также, но не реализуют способ стратегического поиска. Мы фиксируем стереотипное действие по образцу рефлексивных операций, не освоенных как способ.

Процентное соотношение разных типов высказываний четвероклассников представлено в таблице.

Таблица 1. Соотношение высказываний испытуемых по способу поиска.

Тип высказываний	Класс		
	ТО	РО	РО+

¹ Вывод об интуитивности мы делаем на основании того, что в группах ни разу не обсуждался такой тип вопросов, как адекватный, или эффективный, или напротив, неэффективный. То есть, способ не был осознан, а был действием по стереотипу.

Стратегический поиск, %	3,5	6	14
Хаотический поиск, %	58	56	43
Псевдорефлексия, %	34	45	24

Следующие результаты анализа относятся к динамике способов поиска на протяжении игры. Напомним, что игровая процедура состояла из трех раундов. Нам было важно сравнить способы решения, используемые в разных раундах. Для этого мы сравнили процент высказываний стратегического поиска во всех классах от первого к третьему раунду.

Результаты сравнения представлены на графике (рисунок 1).

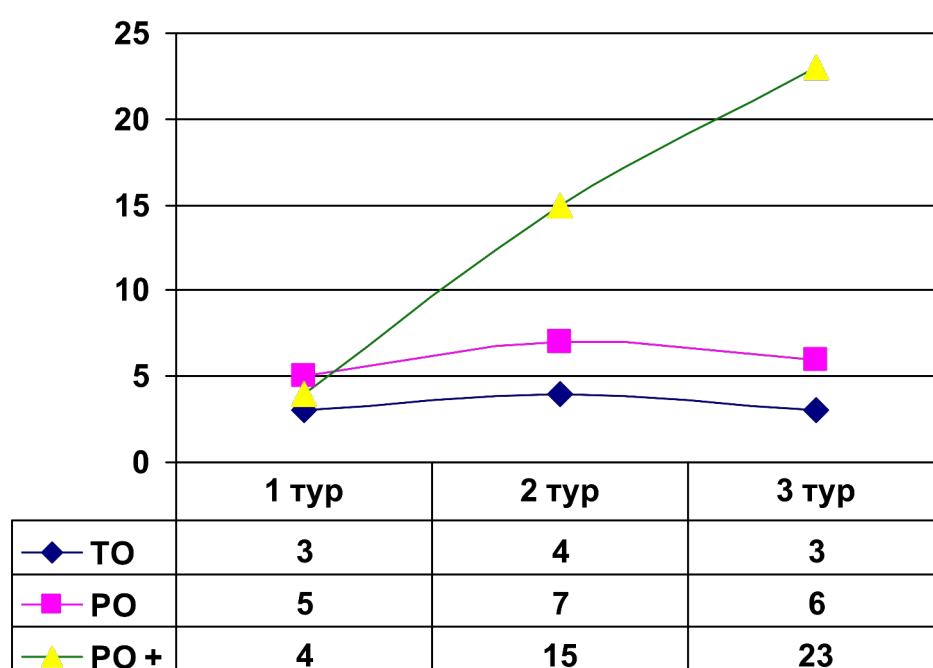


Рис. 1 Динамика стратегического поиска на протяжении игры

Из графика становится очевидным, что в только классе РО+ динамика стратегических высказываний является положительной. При практически равных показателях в первом туре, который отражает для нас спонтанную деятельность детей, к третьему раунду наблюдаются существенные отличия. Эти количественные показатели заставили нас обратиться к анализу феноменальных данных. Было обнаружено, что первый раунд носит характер ориентировочного, когда понимаются условия задачи и совершаются пробы спонтанных действий (хаотический поиск). Пауза перед вторым раундом позволяет оформить затруднение и предположить

способы эффективной деятельности. Во втором раунде они реализуются. Эффективная реализация связана с распределением функций в группе (организация взаимодействия) и обсуждением стратегии решения на протяжении всего раунда (предметное преобразование). В этом случае к третьему раунду стратегия является доминирующей и процент хаотических высказываний существенно снижается.

Если же ориентация в условиях задачи в первом раунде не была успешной и обсуждение способов носило формальный характер, то после увеличения процента стратегических высказываний во втором раунде, к третьему он вновь снижается до начального уровня. Причину этого мы видим в неуспешности реализации договоренностей в команде. Для нас это показатель того, что учащиеся знают «как надо», пробуют, но не удерживают это в собственной деятельности. Смеем предположить, что в присутствии учителя и при его организующей работе, эти пробы стратегии нашли бы свое продолжение. Таким образом, учащиеся в классе РО могут обнаружить затруднения и совершают попытки его оформления, однако не способны удержать рефлексивную позицию в групповой взаимодействии.

Были обнаружены также существенные различия по формам взаимодействия в разных классах. При этом вновь в первом туре практически все группы демонстрируют прямое взаимодействие «отдельные участники – ведущий» и группа не работает как организованность. Далее, с доопределением условий и выработкой способа решения в классах РО появляются иные формы. В первом из них доминирует взаимодействие «отдельные участники - лидер – ведущий» и эта форма сохраняется до конца игры. Таким образом, существует какая-то организация работы и вопросы не задаются хаотически. То есть по формальным признакам группа структурирована и выработан способ действия. Однако, этот способ не согласован с содержанием предметного преобразования (группа хотя и организована, организованность эта не служит задаче выработки способа поиска).

В классе РО+ это этап практически не наблюдается, после индивидуальных действий в первом раунде в группе происходит обсуждение стратегии решения, которое затем определяет и форму взаимодействия. Далее группа в целом обсуждает и принимает решение о том, какой вопрос будет задан.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что различие двух типов материала (взаимодействия и предметного преобразования) в данном эксперименте является ключевым фактором эффективности. И мы видим феномены такого различия в работе испытуемых класса РО+. А это означает, что на финише младшей школы возможно различие удержания учащимися двух слоев учебного взаимодействия. И для этого не требуется организации специальных предметов или метапредметов - соответствующий уровень компетентности является эффектом полноценной реализации учебной деятельности.

При специальной организации педагогом «разрывности» учебного предмета, полагании его как средства для другой деятельности, учащиеся на финише начальной школы наиболее эффективны в преодолении ситуации неопределенности и групповом разрешении конфликта.

Литература

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., Когито-центр, 2002.
2. Кристиансен Ж. Профессия инженера по человеческим факторам. В кн.: Человеческий фактор. Под ред. Г. Салвенди. М., Мир, 1991. т.1.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. Знание, 1996.
4. Хасан Б.И. Границы компетенций: педагогические вменения и возрастные притязания.// Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Материалы 9-й научно-практической конференции. Красноярск, 2003.