

**Педагогика развития:
Проблемы современного детства и задачи школы,
Красноярск, 1996 г., Б. И. Хасан**

Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения

"Столкнувшись с необходимостью сделать
выбор между изменением своего мнения
и возможностью доказать, что делать это
нет необходимости,
почти все выберут последнее"

Джон Кеннет Гэлбрайт

Совсем недавно мы обсуждали с девятиклассниками, которые в свое время учились в начальной школе развивающего обучения (по Эльконину — Давыдову), проблемы межпоколенных конфликтов. Разговор шел о том, что по ряду наблюдений зачастую дети гораздо более эффективны в отношениях со взрослыми, чем взрослые с детьми. Этот тезис встретил серьезную поддержку в подростковой аудитории. Было приведено множество примеров, из которых следовало, что при необходимости дети почти всегда добиваются от родителей достаточно выгодных для себя решений, в то время как взрослым (по оценкам подростков) это удастся значительно реже и с большим трудом. Причем следование приведенным примерам приводило к представлению, что чем меньше возраст ребенка, тем он эффективнее. Так, участники дискуссии сошлись на том, что дети от 2-х до 5-ти лет легче всего добиваются от взрослых желательного для себя поведения. На вопрос, нет ли здесь парадокса, ведь у взрослых практически всегда ресурса больше, чем у ребенка, мы получили замечательный ответ: "Мы (дети) живем среди вас; наше детство протекает "внутри" взрослости; наш мир находится в окружении вашего мира. Поэтому мы вынуждены изучать вас. С вами же все не так — вы не живете среди нас, не находитесь в нашем окружении. У вас нет необходимости изучать нас; вы считаете, что вы и так сильнее". Однако от этого объяснения впечатление о парадоксальности не исчезло, и даже, напротив, — усилилось. Получается, что конфликтная компетентность детей, по крайней

мере в отношениях со значимыми взрослыми, в определенные периоды выше, чем у самих взрослых. Означает ли это, что с возрастом происходит утрата конфликтной компетентности? Эта ситуация заставила нас вспомнить очень важное замечание Л.С. Выготского, высказанное в связи с проблемой полового воспитания: "Обычно вопрос ставится и практически решается так, как если бы самого подростка не существовало, как если бы все половое воспитание имело дело с переживаниями, влечениями, как с объектами" [1, с. 139]. Может быть, мы не совсем адекватно представляем себе те ресурсы, которыми владеем сами и которыми стремимся наделить детей в образовательных процессах?

Теория и технологии развивающего обучения, хотя и без специальной артикуляции, но достаточно очевидно для нас, серьезно ориентированы на формирование конфликтной компетентности учащихся, имея в виду именно учебные ресурсы (способности к самообразовательной деятельности). Основания такой ориентации мы также находим у Л.С. Выготского, который писал в "Педологии подростка": "...закон, установленный Клапаредом, гласит, что ребенок осознает свои действия только в меру трудности, в меру неудачного своего приспособления. Этот автор исследовал, как образуются у детей и как развиваются у них процессы понимания сходства и различия. Исследование это привело к парадоксальным с первого взгляда результатам. Оказалось, что ребенок раньше научается правильно реагировать на сходство, чем на различие двух предметов, но осознает различие раньше, чем сходство. Таким образом, порядок появления одной и той же операции в плане действия и в плане мышления оказывается обратным. Именно в силу того, что ребенок реагирует на сходство, оперирует со сходством на деле раньше и легче, оно и не требует с его стороны осмысления, осознания, и, напротив, именно потому, что он с трудом реагирует на различие в вещах, что это приводит его к неудачному приспособлению, что это составляет для него трудность, ребенок осознает это раньше" [1, с.52]. Мы приводим такую длинную цитату только для того, чтобы попробовать развернуть представление об особенностях формирования конфликтной компетентности как специальной образовательной задаче.

Наша гипотеза состоит в том, что, с одной стороны, достижение высокого уровня конфликтной компетентности, в широком смысле слова, представляет собой стратегическую цель развивающего образования, с другой стороны, в условиях современной организации образовательных процессов эта цель в лучшем случае достигается лишь частично, а наиболее распространено достижение обратного эффекта, т.е. усиление в процессе образования конфликтной некомпетентности. Причем единственной соответствующим образом построенная педагогическая стратегия (Эльконин - Давыдов), разрабатывая принципиальные механизмы формирования специальных способностей, по-видимому, уже должна учитывать не только закономерности развития способности к обобщению и рефлексии, но и сложившиеся в культуре противоречия детского и взрослого отношения к конфликту.

Исследования, проведенные в лаборатории "Конфликты школьного возраста" Института экспериментальной педагогики СО РАО (См., например, [2; 3]), показали, что существенное отличие в детском восприятии конфликта состоит в том, что, не имея достаточного ресурса для удержания столкновения в режиме его анализа и разрешения, ребенок либо реализует автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания-защиты. Например, в случае несогласия по поводу правил совместной игры или существенного различия в мнениях по какому-либо вопросу абсолютное большинство участников исследований предпочитало активные формы воздействия на партнеров. Второе по предпочтению место занимают попытки игнорирования несогласующихся действий, и на третьем месте — уход от взаимодействия. Такое отношение к конфликтам в основном характерно для дошкольного возраста. Этот период мы можем характеризовать (за исключением случаев серьезной психотравматизации) как еще не нагруженный конфликтобязностью. Об этом свидетельствует отчетливо выраженная кратковременность как самих столкновений, так и несохранение конфликтных установок в дальнейших отношениях участников. Т.е. каждое взаимодействие определяется преимущественно содержательной стороной конкретной ситуации, а

не опытом прошлой встречи. Иными словами, дети стремятся к быстрым и эффективным в тактическом отношении способам снятия затруднений взаимодействия и избегают длительных "разборок". В тех случаях, когда подобная тактика не приносит успеха, реализуются игнорирующие или избегающие подходы. В первом школьном возрасте, в классах, обучающихся по программам Эльконина - Давыдова, мы достаточно часто обнаруживаем попытки удержания рассогласования в сложном процессе поиска соответствующего решения, а не стремление во что бы то ни стало утвердить свое решение. Как правило, это выражается в предложениях и допущении множественности решений. Однако наряду с этим наблюдением можно отметить и еще одно — продуктивные конфликтные действия предпринимаются детьми в основном как необходимо соответствующие как бы определенным правилам поведения "в этом месте, в это время и на этом материале". Т.е. не как всеобщий способ, а как жестко приписанный ритуал преобразований определенного материала и в столь же определенных (взрослыми) условиях.

Интервальные исследования 1991-1995 гг. показали, что во втором школьном возрасте продуктивные подходы к разрешению конфликтов учебного взаимодействия, достигнутые как побочные эффекты развивающих учебных стратегий, не сохраняются, и подростки ведут себя в подобных ситуациях аналогично старшим дошкольникам.

Последовательно обучая детей постижению закономерностей устройства внешнего предметного мира, мы, по-видимому, очень незначительно за несколько тысячелетий продвинулись в постижении и, тем более, в трансляции закономерностей устройства самих себя и своих отношений. Ведь если внимательно посмотреть на то, как изменился человек в пределах своей документальной зафиксированной истории, то мы увидим колоссальные достижения в области приспособлений внешней среды и к внешней среде, но свои противоречия, воплощенные во внутренних и внешних конфликтах, мы по-прежнему разрешаем в пределах архаических способов: от конфронтации с соответствующим ей стремлением к уничтожению (победе) — до избегания с его

психотравмирующими переживаниями поражения. При этом можно заметить, что обучение разрешению противоречий вполне в духе направленности на оснащение (прежде всего в плане внешних предметных преобразований) традиционно строится как преодоление препятствий и анализ неудач. Отсюда и идея развития самого преодолевающего сводится к усилению, увеличению его орудийной оснащённости (вооружённости). В таком подходе возможности разрешения конфликтов определяется наличием, количеством и качеством внешнего ресурса. Такого рода совершенствование мы бы не рискнули назвать развитием в психологическом и педагогическом значении.

Иллюзия возможности недопущения конфликтов в связи с их разрушительностью, травмирующими эффектами и пр. является удивительно питательной средой для разработки множества рекомендаций, носящих характер внешних манипуляций, в лучшем случае маскирующих конфликтную природу любого взаимодействия, — как внешнего, так и внутреннего. Увеличение с возрастом диапазона взаимодействий приводит к накоплению значительного опыта и определенных стилей конфликтного поведения и соответствующих переживаний. Разумеется, этот опыт как и всякий другой, имеет положительный характер, позволяя избирательно реагировать в разных ситуациях взаимодействия. Конечно же, таким опытом не обладает ребенок, стремясь к скорейшим и однозначным решениям своих затруднений.

Транслируя в рамках определенных педагогических стратегий свой опыт и свою компетентность в области разрешения конфликтов, мы неявным образом транслируем и свою некомпетентность. Причем такого рода трансляция носит преимущественный характер, поскольку очевидно прогрессирующая внешнеорудийная оснащённость (вооружения) есть достаточный симптом, страха перед конфликтами и, соответственно, косвенное признание собственной недостаточности.

Возникает вопрос: можно ли в связи с известными нам закономерностями формирования рефлексивных способностей и конфликтной динамики ориентироваться в реализации программ развивающего образования на эффекты

конфликтной компетентности?

Нам представляется, что частично на этот вопрос дает положительный ответ уже существующая практика развивающего обучения, в которой встреча ребенка с разрывами в учебно-предметном материале обеспечивается посреднической функцией специального взрослого. Образовательная стратегия, в которой взрослый не столько транслирует, сколько организует встречу и обеспечивает положительную активность ребенка в преодолении "сопротивления материала", с нашей точки зрения, безусловно направлена на достижение конфликтной компетентности, поскольку обращена не столько к эффектам вооруженности, сколько к образованию внутреннего ресурса, к самоизменениям. Исследования, проведенные П.А. Сергомановым [2], убедительно показывают, что технологической особенностью развивающего обучения является специальная ориентация на удержание преодолевающего разрывность в учебном материале действия в его процессуальности. Т.е. здесь отсутствует стремление к скорейшей ликвидации затруднения с помощью имеющегося ресурса и получению ожидаемого результата, а наоборот — основное внимание сосредоточивается на том, как происходит решение не только на доске, но и "в голове".

Хотелось бы специально подчеркнуть то чрезвычайно значимое обстоятельство, что, на наш взгляд, максимум эффективности эта стратегия принесет при следующих условиях: 1) если критерии конфликтной компетентности обретут статус рабочих; 2) если обращение к конфликтной компетентности выйдет за рамки только учебно-предметной работы.

Превращение критериев конфликтной компетентности в рабочие связано с преодолением не только стереотипов конфликтной боязни (конфликтофобии), но и производных от них — стереотипов обучения на актуальной трудности. Нам представляется, что, поскольку некоторой конфликтной компетентностью в ее, так сказать, естественном виде обладает практически каждый человек, можно выделить такие ситуации автоматизированного разрешения конфликта (латентная успешность), когда сам субъект не заметил разрешения конфликта. Такого рода успешные разрешения незамеченных конфликтов означают, что у разрешающего

имелся и был реализован определенный, адекватный для данного случая, ресурс. Это замечание вполне относится к успешному решению любых учебно-предметных задач в тех случаях, когда имеет место инсайт-решение. Именно такие ситуации необходимо специально добавить к учебным ситуациям, построенным на последовательном преодолении очевидного, фиксируемого затруднения.

Такого рода сочетание типов учебных ситуаций создает условия для определения актуальных границ компетентности-некомпетентности (уже ставшая (автоматизированная) способность - становящаяся (конструируемая) способность).

В заключение мы попробуем предложить идеальную конструкцию параметров конфликтной компетентности, сформулированную для непосредственных участников конфликта.

1.Способность "удерживать" конфликт в его процессуальное™ (не избегание конфликтного взаимодействия).

2. Способность дистанцироваться от столкновения(рассматривать конфликт как необходимое целое).

3.Способность к реконструкции конфликтного взаимодействия в его целостной динамике.

4.Способность к множественным неоднозначным объяснениям происходящего столкновения.

5. Способность к вариативному представлению перспектив конфликтного взаимодействия.

6. Способность понимать и переживать конфликтное взаимодействие не только как индивидуально экзистенциальный акт, но как событие.

7. Способность при недостаточном ресурсе к поиску и созданию новых ресурсных возможностей.

Приобретение конфликтной компетентности представляет собой сложный процесс, по нашим наблюдениям, тесно связанный с возрастным развитием и имеет уровневое строение, органически вплетаясь в эффекты возрастных новообразований. На наш взгляд, достижение определенного уровня конфликтной компетентности может достоверно свидетельствовать о качествах прохождения

соответствующего возрастного этапа. В таком случае достижение того или иного уровня конфликтной компетентности должно рассматриваться как специальная образовательная задача.

Литература

1. Выготский Л.С. Педология подростка. Изд. Бюро заочного обучения при 2 МГУ. - М., 1930.
2. Сергоманов П.А. Пятифакторная модель конфликта в анализе учебно-предметного взаимодействия младших школьников на уроках развивающего обучения //Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Материалы 2-й научно-практической конференции. — Красноярск, 1995.
3. Хасан Е.Б. Игровая способность как фактор продуктивного разрешения конфликта//Бюллетень клуба конфликтологов.Вып.2. — Красноярск, 1992.