

# ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева

## ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПРОШЛОГО



УДК 37.01:165.742(091)

ББК 88.69-99

При разработке проблем педагогической конфликтологии изучение педагогических конфликтов в широком историко-педагогическом контексте позволяет опираться на накопленный человечеством опыт успешного воспитания и обучения подрастающих поколений.

**Ключевые слова:** педагогическая конфликтология; историко-педагогический контекст; интерпретация педагогических конфликтов.

E. N. Astafieva

## LEARNING PEDAGOGICAL CONFLICTS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE PAST

The article is devoted to the problems of pedagogical conflictology. The study of pedagogical conflicts in a broad historical and pedagogical context allows to rely on the experience of successful education and training of the younger generations, accumulated by mankind.

**Key words:** pedagogical conflictology; historical and educational context; interpretation of the pedagogical conflicts.

Конфликт издавна привлекал внимание мыслителей, они пытались понять и объяснить его. Во многих случаях конфликт рассматривали не просто как факт бытия человека и общества, а механизм, во многом определяющий особенности человеческого и социального существования и развития.

Христианство традиционно рассматривало человека с точки зрения борьбы изначально присущего людям духовного и телесного начала, а мироздание — с точки зрения борьбы божественного светлого начала и темного начала, исходящего от дьявола. Г. Гегель, разрабатывая свою диалектическую философию, положил идею конфликта в основание всеобщей теории развития, базирующегося, по его мнению, на единстве и борьбе противоположностей. Ч. Дарвин увидел в конфликте источник биологической эволюции, проинтерпретированной им с точки зрения теории естественного отбора в борьбе за существование и в животном мире, и в мире людей. К. Маркс использовал идею конфликта для объяснения истории человеческого общества, движущей силой развития которого, по его убеждению, была борьба классов и социальных групп — «история есть борьба классов», а революция являлась «локомотивом истории». Ф. Ницше видел важнейший источник движения общественной жизни в стремлении человека к власти, что неизбежно про-

является в его столкновениях с другими людьми, а следовательно, и в бесконечных конфликтах с ними и с обществом. Э. Фрейд рассматривал человека с точки зрения конфликта присущего ему врожденного, биологического начала и накладываемых на него культурных ограничений (моделей поведения, правил, норм, схем деятельности и общения), а также с точки зрения конфликта бессознательного и сознательного начала в человеческой психике.

Вполне закономерно, что конфликты, играющие огромную роль в жизни как общества в целом, так и каждого отдельного человека, стали предметом пристального изучения самых различных отраслей знания. Так, например, психология конфликта сосредоточилась на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте становления и развития психических функций и процессов человека. Социология конфликта — на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте взаимодействия социальных институтов и групп, существующих и развивающихся в пространстве общественной жизни. Политическая конфликтология — на исследовании конфликтов, интерпретируемых в контексте политической жизни общества. Этническая конфликтология — на исследовании межэтнических конфликтов и т. д. Каждая из указанных отраслей знания выделяет определенный тип или аспект конфликта, являющегося исключитель-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики. М., 2006. С. 172.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Введение в экспериментальную педагогику. М., 2000. С. 47. (Антология гуманной педагогики).

<sup>3</sup> Там же. С. 58.

<sup>4</sup> Узнадзе Д. Н. Цели воспитания // Там же. С. 37.

но сложным, многогранным явлением, и делает его предметом своего изучения.

Постепенно сформировалась интегративная отрасль научного знания, получившая название «Конфликтология». *Конфликтология* сделала предметом своего исследования конфликт как таковой. Важнейшим достижением современной конфликтологии является понимание необходимости рассмотрения конфликта как с точки зрения его *деструктивного* (негативного) начала, так и с точки зрения его *конструктивного* (позитивного) начала. Это, во-первых, предполагает разработку способов и процедур анализа, интерпретации, оценки конфликтов с точки зрения выявления их возможных негативных и позитивных аспектов и последствий. И, во-вторых, требует не только поиска практических путей и средств предотвращения и успешного разрешения конфликтов, но также поиска путей и средств их целенаправленного использования для решения самых различных проблем развития человека и общества.

Вполне закономерно, что внимание исследователей и практиков издавна привлекали к себе конфликты в педагогической сфере, в сфере образования. Ведь те, кто воспитывал и обучал людей, с момента зарождения педагогической практики на самых ранних этапах человеческой истории неизменно сталкивались с сопротивлением воспитываемых и обучаемых образователь-

ным усилиям наставников. А это неизбежно порождало острые противоречия и конфликты между ними, требующие осмысления и разрешения.

Сегодня признано, что сфера образования является одной из самых конфликтогенных областей человеческой жизнедеятельности. При этом справедливо указывается, что ей присущи все виды конфликтов: и глубокие внутриличностные конфликты, и острые межличностные конфликты, и конфликты между личностью и группой, и межгрупповые конфликты.

Стремление системно исследовать и понять педагогические конфликты, разработать эффективную систему управления ими привело к формированию такой научной дисциплины, как *педагогическая конфликтология*. Ее предметом стали конфликты, происходящие в сфере педагогической деятельности, в педагогическом процессе, в педагогическом общении. Естественно, что педагогическая конфликтология самым тесным образом связана:

— с другими конфликтологическими дисциплинами (конфликтологией, психологией конфликта, социологией конфликта, политической конфликтологией, этнической конфликтологией и т. д.);

— с другими педагогическими науками (общей педагогикой, историей педагогики, педагогической антропологией, сравнительной педагогикой, этнопедагогикой, теорией обучения, теорией воспитания, методикой обучения, мето-

<sup>1</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика // Там же. С. 62, 68.

<sup>2</sup> Узнадзе Д. Н. Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика ... С. 62, 65.

дикой воспитанию, возрастной педагогикой, профессиональной педагогикой, коррекционной педагогикой и т. д.);

— со многими другими отраслями научного знания, без использования достижений которых невозможны адекватное понимание и продуктивная разработка проблем педагогических конфликтов.

Одно из перспективных направлений развития современной педагогической конфликтологии связано с обращением при постановке и решении ее проблем к достижениям истории педагогики, позволяющей включить исследования педагогических конфликтов в широкий историко-педагогический контекст<sup>1</sup>. История педагогики показывает:

— **каким образом педагогические конфликты** в разные исторические эпохи, у разных народов, в разных социокультурных ситуациях проявлялись и воспринимались современниками;

— **каким образом педагогические конфликты** идентифицировались, выявлялись, анализировались, интерпретировались, объяснялись, оценивались и концептуализировались деятелями образования прошлого;

— **какие методы и приемы управления педагогическими конфликта-**

ми предлагались в истории, как они обосновывались и реализовывались на практике, к каким последствиям приводили;

— **каким образом в прошлом пытались предотвращать негативные последствия педагогических конфликтов**, как эти негативные последствия понимались и насколько успешными (не неудачными) были эти попытки;

— **каким образом пытались реализовывать конструктивную функцию педагогических конфликтов**, как ее трактовали и насколько успешными (не неудачными) были эти попытки;

— **в чем состояли причины успехов и неудач в деле управления педагогическими конфликтами**, их предотвращения и разрешения, использования для достижения тех или иных педагогических целей, насколько накапливаемый опыт осмысливался, учитывался и использовался в последующем;

— **как различные педагогические традиции, подходы, течения, направления, учения, концепции, теории, системы, технологии, методики**, имевшие место в истории педагогики, интерпретировали педагогические конфликты, как к ним относились, какие последствия для теории и практики образования это имело.

<sup>1</sup> Об эвристическом значении историко-педагогического знания для решения современных проблем теории и практики образования см., например: *Корнетов Г. Б.* О значении истории педагогики в системе научных исследований и педагогического образования // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 4 (12); *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // Там же. 2011. № 1 (17); *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1; *Корнетов Г. Б.* Функции историко-педагогических исследований // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. 2011. № 9 (28); *Корнетов Г. Б.* Развитие представлений о познавательном потенциале истории педагогики на Западе // Историко-педагогический журнал. 2013. № 1.

Поиск ответов на обозначенные выше вопросы позволяет современному педагогическому конфликтологу как минимум:

— **выявить исторические корни** современных педагогических конфликтов, особенностей их восприятия и интерпретаций;

— **выяснить, что же мы действительно** знаем о педагогических конфликтах, насколько это знание проверено историей, имеет ли оно убедительное теоретическое обоснование и практическую ценность;

— **вступить в своеобразный диалог** с выдающимися мыслителями прошлого, обращавшимися к проблемам педагогической конфликтологии и предлагавшими свои варианты ответов на возникающие при этом вопросы (это будет способствовать нашему самоопределению в указанной проблематике, ее более глубокому и всестороннему усвоению);

— **взять на вооружение позитивный** опыт прошлого, дающий инструмент для постановки, интерпретации и решения проблем современной педагогической конфликтологии;

— **попытаться избежать возможных** ошибок и неудач, учитывая имеющийся негативный исторический опыт в деле постановки и решения проблем педагогической конфликтологии;

— **идентифицировать себя, свою** точку зрения, позицию в постановке и решении проблем педагогической конфликтологии с определенной традицией, течением, направлением, учением, предлагавшим в прошлом оригинальные варианты решения аналогичных проблем, обосновывавшим эти реше-

ния, проводившим их практическую апробацию и делавшим на ее основе практические выводы;

— **легитимизировать собственную** позицию, апеллируя к прошлому, ссылаясь на признанные авторитеты в области педагогической конфликтологии, опираясь на имеющийся значимый позитивный исторический опыт и учитывая опыт негативный.

Педагогическая конфликтология является одновременно отраслью знания и конфликтологической, и педагогической. При включении ее в историко-педагогический контекст она приобретает еще и качества исторической науки.

Для включения современной педагогической конфликтологии в историко-педагогический контекст, прежде всего, необходимо определить методологические основы историко-педагогического исследования педагогических конфликтов прошедших эпох. Интересное решение этой задачи предложила Т. В. Врачинская. При этом она обратила внимание на то, что «границы методологии отечественной педагогической конфликтологии не обозначены, система методологических принципов не структурирована. Между тем методологические основания, раскрывающие направление историко-педагогического исследования проблемы конфликта в педагогическом процессе, выступают одной из наиболее существенных характеристик исследования. В них виден тот теоретический каркас, “угол зрения”, “призма”, сквозь которую и с позиций которой понимается сущность изучаемого явления, моделиру-

ются представления о нем»<sup>1</sup>. В своем диссертационном исследовании, успешно защищенном в 2011 г., Т. В. Врачинская<sup>2</sup>, опираясь на цивилизационный, антропологический, аксиологический и культурологический подходы к изучению всемирного историко-педагогического процесса, а также на предложенную Г. Б. Корнетовым универсальную матрицу анализа историко-педагогического процесса<sup>3</sup>, предлагает универсальную матрицу, которая применима к исследованию конфликтов, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, в историческом аспекте.

Предлагая свою методологическую схему, Т. В. Врачинская подчеркивает, что при историко-педагогическом исследовании конфликтов необходимо учитывать внутреннее состояние образующегося, внешние педагогические влияния и организацию педагогического процесса с учетом особенностей цивилизаций, ценностей, интерпретаций человека и культурных механизмов. Исследовательская методология Т. В. Врачинской сводится к следующим основным положениям:

1. Необходимо понимание роли и места внутренней активности человека в процессе его становления. Эволюция взглядов на конфликт в педагогичес-

ком взаимодействии показывает, что возможно выделение двух вариантов решения этой проблемы. Первый — это выделение в качестве основного источника, определяющего внутреннее состояние (желание, активность) ребенка, «внешних обстоятельств». То есть внутренняя потребность ребенка к гармоничным взаимоотношениям стимулируется, направляется извне и используется для достижения «внешних» педагогических целей. Второй вариант заключается в том, что ребенку изначально присуще стремление разрешать конфликтные ситуации. Задача педагога в этом случае сводится к созданию условий для развития этих способностей, стимулирования и, в случае необходимости, их коррекции.

2. Необходимо рассмотрение возможности понимания и границ «формируемости» человека как субъекта взаимодействия. Это предполагает, что ребенок с рождения обладает рядом качеств, которые существенны для его становления и социализации. Однако, несмотря на то что результаты педагогических воздействий во многом будут зависеть от их учета, тем не менее, они не предполагают безусловного «подстраивания» педагога «под ребенка» и следования лишь за тем, что дано ему от рождения, и

<sup>1</sup> Врачинская Т. В. Методология историко-педагогического исследования конфликта в педагогике // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М., 2015. С. 69.

<sup>2</sup> Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX ввек : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. С. 111–115.

<sup>3</sup> См.: Корнетов Г. Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научной конференции, 5–6 декабря 2005 года / отв. ред. и сост. Г. Б. Корнетов. М.; Тверь, 2005.

не рассматриваются как системообразующие факторы его становления. Таким образом, ребенка можно обучить конструктивному поведению в конфликте, воспитать, сформировать у него конфликтологическую культуру.

3. Необходимо определить конкретно-историческое понимание места и роли педагогических, целенаправленных влияний в развитии (формировании) человека. Существует два варианта подобных влияний. Первый предполагает, что педагогические влияния являются ведущим фактором, обеспечиваются специально создаваемыми условиями. Второй состоит в том, что необходимо определить допустимые границы педагогического влияния, в каждом конкретном случае определять его возможности.

4. Необходимо рассмотрение интерпретаций норм поведения с точки зрения педагогики. Существуют три предельные ориентации педагогических взглядов, все они предполагают приведение становящегося человека посредством образования (воспитания и обучения) к определенной норме: а) норма соотносится с общественными функциями и социальными ролями человека (стремление подготовить человека к выполнению определенных функций, связанных с его половозрастной, этнической, социально-классовой, профессиональной, гражданской, религиозной и др. общественной принадлежностью); б) норма, к которой стремится привести педагог своего ученика (ориентация на норму, в котором представлено воплощение некоего идеала человека); в) норма по отношению к

самому себе (обеспечение максимальной реализации потенциала каждого конкретного человека).

5. Необходимо учитывать характер педагогических воздействий, которые могут пониматься как а) взаимодействия, «выковывающие» из растущего ребенка человека, соответствующего целям наставника, тому образу, который он рисует в своем сознании и к которому ведет питомца, педагогически организуя его жизнь; б) взаимодействия, в ходе которых в результате совместных усилий происходит образование человека, и этот момент взаимности, «совместности» выдвигается на первый план при организации педагогического взаимодействия; в) поддержка развития ребенка, способствующая реализации его потенциала и, по существу, сводящая к минимуму момент воздействия педагога на ребенка и выдвигающая на первый план активную роль ребенка, за которым в процессе педагогического взаимодействия должен следовать наставник.

6. Необходимо учитывать педагогические способы организации процесса образования, который представлен тремя базовыми моделями: а) организация на основе принципа авторитета педагога (педагог открыто признается ведущим организатором процесса образования ребенка, определяющим цели его воспитания и обучения и отбирающим способы и средства организации развития ребенка в соответствии с поставленными целями; воспитанник же сознательно должен признать себя ведомым и следовать за наставником); б) организация на

основе принципа педагогической манипуляции (педагог определяет цели, пути, способы и средства развития ребенка, создавая у него иллюзию самостоятельной и независимой жизнедеятельности в процессе образования); в) организация на основе принципа педагогической поддержки (педагог в определении целей, путей, способов и средств образования ребенка следует за ним, за его потенциалом, интересами, потребностями и способностями, помогая в их актуализации и реализации, а также содействуя решению его личностных проблем).

7. Необходимо историческое рассмотрение эволюции понимания конфликта в педагогике как способа воспроизводства или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки учащегося к определенному типу взаимодействий. С этой точки зрения возможны три варианта: а) переосмысление и развитие существующих взглядов на конфликт в педагогике; б) преодоление имеющихся взглядов на педагогический конфликт, присущих им стереотипов, создание новых способов предупреждения и разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии; в) воспроизводство существующих взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии.

Т. В. Врачинская обращает внимание на то, что предложенная ею универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса эволюции взглядов на проблему конфлик-

та в педагогическом взаимодействии «может способствовать их систематизации, классификации, выделению существенных характеристик, а также выявлению динамики педагогических традиций»<sup>1</sup>.

Изучение педагогических конфликтов в широком историко-педагогическом контексте существенно обогащает педагогическую конфликтологию. Так, например, Г. Б. Корнетов, обращаясь к истории первобытного воспитания, показывает, что его высокая эффективность во многом обуславливалась отсутствием сопротивления воспитуемых педагогическим усилиям воспитателей, что порождалось особенностями первобытной жизни и сводило до минимума конфликты в педагогическом общении той эпохи. В частности, он пишет: «Важнейшей чертой первобытного воспитания была его высокая эффективность, характеризующаяся значительным соответствием целей и средств результату специальной формирующей деятельности. Феномен большой степени массового совпадения желаемых изменений индивида с действительными его изменениями под воздействием воспитания при условии отсутствия наказаний детей уникален. История человечества никогда впоследствии не знала такого успеха воспитательной деятельности, если рассматривать эту успешность с точки зрения глобальности, глубины и силы воспитательных воздействий и отвлекаться от конкретного характера

<sup>1</sup> Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX веков : дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. С. 111–115.

формируемого типа личности с ее исторической, психологической и познавательной ограниченностью. Причины и факторы феномена первобытного воспитания можно понять, лишь исходя из особенностей первобытного общества, носящего традиционный характер и ориентирующего детей на репродуктивное воспроизводство деятельности, опыт которой сравнительно невелик, и учитывая специфику всего процесса социального формирования индивида, составной частью которого является воспитание. В условиях раннепервобытной общины воспитательное вмешательство (руководство, направленное изменение личности) и стихийный процесс включения новых поколений в жизнедеятельность совпадали. Отсутствовало рассогласование между целями воспитателей и воспитуемых, между непосредственными и отдаленными целями изменений, между подготовкой к будущей жизни и способами участия в жизни сегодняшней... Активность, самостоятельное приобретение опыта методом проб и ошибок не противоречили, а дополнялись воспитанием как поощрением и стимуляцией этой активности и как информацией о ее ходе и результатах (с помощью одобрения или неодобрения тех или иных действий). Единственные границы усвоению всеобщей культуры при этом ставились только половозрастными различиями, естественностью и всеобщностью которых не включала их в насильственные воспитательные рамки. Отсюда — практически абсолютная ненасиль-

ственность воспитательного процесса как главный непосредственный фактор его эффективности. Включенность в трудовую жизнь общины давала необходимый простор для практики, упражнения и совершенствования распредечиваемых сущностных сил человека (опредмеченных в орудиях труда, языке, нравах, обычаях, мироощущении). Свободное исследование ребенком мира органично достраивалось неавторитарным подчинением и ограничением этой свободы объективной волей коллектива, субъективно воспринимаемой как воля “естественного” порядка вещей, т. е. как воля всемогущих и неумолимых сил “высшего порядка”. Требования взрослых не выступали поэтому для ребенка как их произвол, тем более что воспитательное вмешательство в процессе роста и созревания было минимальным, ограниченным самым важным и необходимым для воспроизводства жизни. Это вмешательство было интенсивным по качеству, а не по количеству. Наконец, полное совпадение “теории” с практикой, декларируемых и практикуемых норм, требований и объективной действительности делали воспитание безотказно и неизменно эффективным»<sup>1</sup>.

Естественно, социокультурная ситуация первобытного общества сегодня не воспроизводима, но она дает возможность педагогическому конфликтологу осмыслить те условия, которые могут обеспечить высокую эффективность образования посредством преодоления сопротивления вос-

<sup>1</sup> Корнетов Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века. М., 2013. С. 60–62.

питанника педагогическим усилиям воспитателя.

Высочайшее искусство использования внутриличностного конфликта в образовании и предотвращения межличностного конфликта в педагогическом общении продемонстрировал «мудрейший из греков» Сократ. И сегодня для понимания возможностей использования внутриличностного конфликта в образовании огромное значение имеет его педагогический опыт, оказывающий огромное влияние на развитие теории и практики обучения вот уже почти два с половиной тысячелетия.

Сократ положил внутриличностный конфликт в основу своего знаменитого майевтического метода обучения. Он ставил своих учеников в положение людей, которые переживают конфликт между убежденностью в правильности и полноте своих познаний и невозможностью с их помощью ответить на, казалось бы, простые вопросы учителя, требующие на самом деле кардинального переосмысления привычных мнений, подходов и оценок. Этот внутренний конфликт, по мнению Сократа, и является главной движущей силой движения человека к истине, которая не может быть дана ему извне, а является результатом внутреннего духовного усилия, преодоления себя в процессе духовного развития. Пайдейя Сократа — это руководство движением человека к истинному нравственному знанию, порождаемому им самим в процессе преодоления конфликта с самим собой. При этом Сократ стремился не допустить конфликта между учителем

и учеником, прекрасно понимая, что такой конфликт тормозит проявление познавательной активности последнего, препятствует его позитивному личностному отношению к поиску истины и ее принятию как лично-окрашенного знания, а также восприятию того, что говорит ему учитель.

В своем педагогическом методе Сократ уходит от межличностного конфликта с учеником, избегает конфликта с собеседником, которому исподволь пытается помочь прийти к истинному знанию, преодолеть ограниченность, ошибочность своего мнения. Он сознательно провоцирует у собеседника внутренний конфликт, который становится важнейшим источником его духовного роста и совершенствования, движущей силой познавательной активности ученика, позволяющей естественно и органично осуществлять поиск истины при содействии учителя. Сократ-учитель предстает не руководителем, указывающим ученику, как и что тот должен делать, и являющимся носителем истины. Сократ-учитель провоцирует ученика на самостоятельный мыслительный поиск, поддерживает его познавательную активность, ненавязчиво оказывает необходимую и очень действенную помощь. При этом Сократ, как уже отмечалось, с одной стороны, использует внутриличностный конфликт в качестве эффективнейшего средства образования, а с другой — стремится избежать межличностного конфликта субъектов педагогического процесса, видя в нем препятствие к успешному взаимодействию с собеседником, мешающее его развитию.

Майевтика Сократа преодолевает парадигму педагогики авторитета и совмещает парадигмы педагогики манипуляции и педагогики поддержки<sup>1</sup>. Он стремится не предьявлять ученику свою роль учителя, ведущего собеседника за собой и определяющего цели и способы педагогического общения. Тем самым он манипулирует учеником, создавая некое вербальное пространство для его образования. Одновременно он содействует реализации того интереса, который у ученика уже существует, поддерживает уже имеющуюся у него направленность познавательной активности, помогает ей реализовываться и развиваться. В диалоге «Теэтет» Платон пишет о том, что Сократ «работал» лишь с теми слушателями, которые были к этому внутренне готовы, «беременны знанием». Сократ утверждал: «От меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет»<sup>2</sup>.

Таким образом, Сократ в своем методе обучения использовал внутрличностные конфликты как конструктивные средства образования собеседника. Он стремился преодолеть деструктивные, по его мнению, межличностные конфликты, порождаемые традиционным педагогическим общением, причины которых во многом определяются рассогласованием педагогических целей учителя и жиз-

ненных целей ученика, а также необходимостью для ученика принимать требования наставника и следовать его указаниям.

Для самоопределения педагога в конфликтологических проблемах теории и практики современного образования огромное значение имеет педагогическое наследие Ж.-Ж. Руссо. Одна из основополагающих идей его педагогической концепции, изложенная в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762), состояла в необходимости организации такого педагогического взаимодействия, при котором по возможности исключались межличностные конфликты между наставником и его питомцем в ходе воспитательной деятельности. Воспитание, писал Ж.-Ж. Руссо, «дается нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам воспитание, есть воспитание со стороны вещей»<sup>3</sup>. Он обратил внимание на то обстоятельство, что воздействие со стороны людей часто воспринимается ребенком в штыки и неизбежно порождает конфликты между взрослым и ребенком. Воздействие же «неодушевленных» вещей воспринимается ребенком

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М., 2001; Корнетов Г. Б. Педагогика авторитета, манипуляции и поддержки // *Academia. Педагогический журнал* Подмосквья. 2015. № 3.

<sup>2</sup> Платон. Теэтет // Собр. соч.: в 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 202.

<sup>3</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 26.

достаточно спокойно, не приводит к внутренним конфликтам, помогает накапливать опыт взаимодействия с миром и строить свое поведение в соответствии с этим опытом.

Ж.-Ж. Руссо рекомендовал воспитателям: «Держите ребенка в одной только зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном его воспитании. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает... Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнять его желания не потому, что он этого требует, а потому, что это ему нужно»<sup>1</sup>. Ж.-Ж. Руссо отнюдь не был сторонником стратегии избегания конфликта посредством бесконечных уступок ребенку. «Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным?» — вопрошал он. И отвечал: «Это — приучить его не встречать ни в чем отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас, помимо вашей воли, прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает»<sup>2</sup>. Женевский мудрец требовал никогда ничего не приказывать детям, не допускать у них ни малейших подозрений, что

взрослые претендуют на власть над ними. Ребенок должен видеть необходимость в вещах, а не в капризах и желаниях людей. Воспитанника можно связывать, двигать вперед, задерживать, не возбуждая в нем ропота и не порождая конфликтов, с помощью только одной узды — необходимости. «Молодые наставники!, — писал Ж.-Ж. Руссо, — я проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая»<sup>3</sup>. В качестве главного средства такого воспитания он предлагал использовать «хорошо направленную свободу», что делало его идеологом педагогики манипуляции, для которого было важно организовать педагогический процесс таким образом, чтобы воспитанник «никогда не догадывался, что получает уроки»<sup>4</sup>.

Таким образом, конфликт между растущим ребенком и окружающим миром должен, с точки зрения Ж.-Ж. Руссо, стать важнейшим средством развития личности, требующим специальной педагогической организации. При этом он требовал не допускать конфликтов между ребенком и взрослым, полагая их деструктивными.

М. Монтессори внутриличностный конфликт, возникающий у ребенка в ходе работы со специально разработанными учебными материалами, его последующее самостоятельное разрешение рассматривала в качестве эффективного механизма, который обеспечивает разностороннее

<sup>1</sup> Там же. С. 85.

<sup>2</sup> Там же. С. 88–89.

<sup>3</sup> Там же. С. 129.

<sup>4</sup> Там же. С. 130.

развитие детей. Ребенок, действуя на пределе допустимой сложности, учится преодолевать «сопротивление материала», развивает в себе способность к саморегуляции и внутреннюю дисциплину. При этом идет развитие его интеллекта, сенсорики, вырабатываются навыки различных предметных действий. Важнейший принцип, сформулированный итальянским педагогом, гласил: «Помоги мне это сделать самому»<sup>1</sup>.

Важным источником развития современной педагогической конфликтологии является наследие А. С. Макаренко. Он видел в межгрупповом конфликте важнейшее средство развития коллектива и воспитания его членов. Именно это средство классик советской педагогики использовал при переводе своей колонии в Кураж, поставив колонистов в ситуацию, когда

от размеренной и устоявшейся жизни необходимо было перейти к активной деятельности по переустройству жизни ребят, влившихся в их коллектив. В то же время он рассматривал конфликт между наставником и ребенком как явление деструктивное, педагогически неэффективное.

Приведенные примеры наглядно свидетельствуют о значении рассмотрения теории и практики современного образования в историко-педагогическом контексте, о необходимости опираться на этот контекст при разработке проблем современной педагогической конфликтологии, способствующей преодолению конфликтности воспитания и обучения, поиску путей конструктивного использования конфликтов в деле организации образования человека на всех этапах его возрастного развития.

### Список литературы

1. Врачинская, Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX — середины XX веков : дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Врачинская. — Калининград: КПИ, 2011. — 172 с
2. Врачинская, Т. В. Методология историко-педагогического исследования конфликта в педагогике / Т. В. Врачинская // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования: материалы Одиннадцатой Международной научной конференции. Москва, 19 ноября 2015 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 68–71.

3. Корнетов, Г. Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2013. — 436 с.

4. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова. — М. : «Карапуз», 2011. — 272 с.

5. Платон. Тезет / / Собр. соч.: в 4 т. — М. : Мысль, 1993. — Т. 2. — 528 с.

6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: в 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 660 с.

<sup>1</sup> Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М. В. Богуславского, Г. Б. Корнетова. М., 2011.