

ЁСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Т. В. Врачинская

ЁОНФЛИКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (XIX – середина XX века)

УДК 371.5
ББК 74.03

В статье рассматриваются взгляды педагогов России XIX – середины XX века на конфликт в педагогическом взаимодействии между учителем и учеником, рассматривается смысловой аналог понятия конфликт, обосновывается возможность переноса педагогических воззрений на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика при переходе из одной эпохи в другую.

Ключевые слова: конфликт; динамические признаки конфликта; педагогическое взаимодействие; ситуации; нарушения дисциплины; поощрения; наказания; конфликтность личности

T. V. Vrachinskaya

CONFLICT OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN DOMESTIC PEDAGOGICS (XIX – mid XX centuries)

The article reviews judgements of Russian pedagogues of XIX – mid XX centuries on the conflict of pedagogical interaction between the teacher and the pupil; the article presents the notional analog of conflict; it justifies the possibility of transferring pedagogical ideas on pedagogical interaction conflict between the teacher and the pupil while transferring from one epoch to another.

Key words: conflict; dynamic attributes of conflict; pedagogical interaction; situations; misconduct; stimulation; punishment; proneness to conflict.

В педагогике XIX — середины XX века отсутствует термин «конфликт». Тем не менее, конкретизированные ранее представления о понятии «конфликт в педагогическом взаимодействии» определяют его содержание через «противоречие». В связи с этим представляется возможным систематизировать взгляды педагогов России XIX — середины XX века на конфликт в педагогическом взаимодействии между учителем и учеником, используя его смысловой аналог.

В XIX — середине XX века в педагогических текстах отечественных педагогов главным образом фиксировались следующие противоречия:

— между педагогическими целями учителя и жизненными устремлениями, интересами, целями ребенка — тип «деятельностные конфликты» (Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Д. Н. Узнадзе);

— между интересами отдельного ребенка и всего коллектива — тип «ценностно-ролевые конфликты» (Д. Н. Узнадзе, А. С. Макаренко);

— между особенностями среды, в которой формировалась личность учащегося и педагога, — тип «ценностно-ролевые конфликты» (Н. А. Корф, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, Д. Н. Узнадзе);

— между школьным режимом и личностно-значимыми потребностями и интересами ребенка — тип «организационные конфликты» (К. Н. Ушинский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель);

— между тем, что педагог заставляет делать ученика, и тем, что действительно необходимо, — тип «этические конфликты» (Н. А. Добролюбов);

— между содержанием и формой подачи требований педагога, «кажущееся противоречие» — тип «этические конфликты» (П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский).

Можно сделать вывод об аналогичности причин конфликтов, возникающих в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, в отечественной педагогике периода XIX — середины XX века и современности. Это обосновывает возможность переноса педагогических воззрений на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика при переходе из одной эпохи в другую.

В отечественной педагогике XIX — середины XX века в качестве наиболее распространенной конфликтной ситуации выделялась *ситуация нарушения дисциплины* (Н. А. Корф, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, А. С. Макаренко). В поддержании дисциплины отечественные педагоги видели основное средство предотвращения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии.

В педагогике начала XIX в. превалировал жесткий подход к поддержанию школьной дисциплины, что отвечало требованиям религиозного и социального аспектов образования. Педагоги, придерживающиеся этого метода, абсолютизировали внешний контроль как совершенно необходимый для профилактики конфликтов.

Однако с середины XIX в. под влиянием мотива свободы, зазвучавшего в педагогической теории и практике, на первый план вышли мягкие способы поддержания дисциплины.

Вытекающая из нарушения дисциплины *ситуация наказания* также признавалась конфликтной ситуацией педагогического взаимодействия. Однако, несмотря на признание отрицательных моментов системы наказаний, педагоги обоснованно указывают на ее необходимость (Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов, П. Ф. Каптерев, И. О. Фесенко, А. С. Макаренко). Провинность требует наказания, следовательно, учитель обязан наказать ученика, причем даже тогда, когда его поступок был продиктован необходимостью. Возможно, что в этом случае каждый отдельный ученик и невиновен и его поступок сам по себе не нуждается в наказании. Но поскольку он член школы и нарушил установленные в школе правила, то должен быть обязательно наказан. В противном случае, каждое отдельное явление может служить плохим примером для других, и таким путем нарушение всеобщего порядка может превратиться в систему. Таким образом, вырисовывается ситуация, когда воспитатель вынужден проявить несправедливость и осознанно способствовать возникновению конфликта, тем самым утверждая большую справедливость.

В отечественной педагогической мысли в качестве конфликтной также рассматривается *ситуация поощрения*. При этом указывается на присутствие элемента соревновательности

и соперничества, наблюдающегося при выделении какого-либо ученика, что может негативно сказаться на остальных, а также породить обиду на учителя и спровоцировать конфликт (В. И. Фармаковский, Н. Ф. Бунаков). Нередко превосходство для одного означает неудачу для другого, такое враждебное напряжение порождает страх неудачи с перспективой потери самоуважения. В числе наиболее часто применяемых мер поощрения педагоги выделяют предоставление дополнительных прав, что может привести к противопоставлению отдельных учеников коллективу, что также создает конфликтную ситуацию.

Таким образом, в педагогической мысли XIX — середины XX века в качестве конфликтной выделялись ситуации нарушения дисциплины, поощрения и наказания.

Конфликтность личности влияет на ее поведение в конфликте в педагогическом взаимодействии. В XIX — середине XX века деление субъектов педагогического взаимодействия на типы проводилось по трем направлениям: с учетом социального фактора, возраста и индивидуальных психологических характеристик.

Идея о наличии связи между конфликтностью личности ребенка и окружающей его социальной средой существовала в отечественной педагогике на протяжении всего исследуемого периода.

Первые упоминания о взаимосвязи социальной среды, в которой воспитывается ребенок, и его поведения, отношения к людям прослеживаются

в работах революционных демократов (В. Г. Белинский, А. И. Герцен), признававших социальную обусловленность характера личности, а также зависимость воспитания от социального строя, быта, нравов и традиций.

В 60—70-е годы XIX в. основанные Н. Х. Весселем прогрессивные журналы «Учитель» и «Педагогический сборник» стали центром, вокруг которого объединились передовые круги ученых, заинтересовавшиеся проблемами влияния социальных факторов на поведение ребенка (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.). Ими обозначены следующие условия формирования конфликтных личностей: отсутствие уважения к людям в среде, где воспитывается ребенок; крайности в воспитании: слишком страстная, неразумная любовь к ребенку либо, напротив, отсутствие внимания взрослых, их равнодушие; атмосфера злобы, грубости, недоверия, подозрений, наказаний и оскорблений; гнетущая бедность и необеспеченность семьи. Итогом дискуссий педагогов стал вывод о необходимости уделять пристальное внимание в становлении личности ребенка социальным факторам и характеру внешних воздействий на него, начиная с раннего детства.

В послереволюционное время проблема влияния среды на конфликтность личности приобрела новую окраску — появились исследования о молодежной субкультуре (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко). Был поднят вопрос об образе жизни, который ведут молодые люди, и необходимости сделать

его педагогически целесообразным и открытым для влияния происходящих в обществе прогрессивных изменений. В середине XX века процесс включения человека в общество становится предметом специальных исследований и формулируется как проблема социализации.

Таким образом, в отечественной педагогике XIX — середины XX века были созданы определенные предпосылки для изучения взаимосвязи социальной среды и поведения во взаимоотношениях, во взаимодействии с людьми. В результате педагоги XIX—XX вв. стали обращать внимание на важную роль внешних обстоятельств (В. Г. Белинский, Н. Х. Вессель, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский). К важнейшим условиям были отнесены прежде всего организация быта (Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушинский); взаимоотношения в семье (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт); детская субкультура (С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко).

Возрастные особенности учеников, определяющиеся специфическими чертами поколений, их ценностные предпочтения, привычный уклад жизни, пересекаясь с социальными, создают еще больший конфликтный потенциал. В XIX — середине XX века педагогами выделялись возрастные периоды, в которые склонность к конфликтному взаимодействию является составляющей развития личности (П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский).

Школьники младших классов реже всего вступают в конфликтные взаимо-

действия с учителем в силу характерной данному возрасту недолговечности эмоциональных переживаний. У ребенка младшего школьного возраста начинает формироваться и проявляться собственная позиция, собственное мнение, которое нередко противоречит мнению взрослого, но у него недостаточно навыков отстаивания этой позиции. В конфликтной ситуации ребенок младшего школьного возраста всегда ждет от педагога помощи и поддержки.

Для старших школьников характерно увеличение числа конфликтов в педагогическом взаимодействии. Причины этого кроются в следующем: предъявление к взрослым завышенных требований при снисходительном отношении к собственному их несоблюдению; сосуществование в поступках и сознании старшеклассников принципиальности в большом и беспринципности в малом; эмоционально завышенные переживания личных неудач, неприятностей, гипертрофируемых в горе, толкающих старшеклассника к неоправданным поступкам.

Подростковый возраст, связанный с самоутверждением и самореализацией личности ребенка и осложненный радикальной физической перестройкой организма, — наиболее конфликтный возрастной период.

Развитие педагогической антропологии и педологии стало предпосылкой обращения к вопросу взаимосвязи конфликтности личности и определенных индивидуальных психологических особенностей (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Лазурский и др.).

Сравнение современного облика педагогической конфликтологии как самостоятельной отрасли педагогического знания, ее проблематики с содержанием основных идей, высказанных педагогами XIX—XX вв., дает возможность заключить, что основной круг научных понятий, проблем и направлений в изучении конфликтности личности, обозначенных ими, — социальные, возрастные, индивидуальные характерологические особенности — были охарактеризованы, глубоко поняты и аргументированно представлены уже на начальном этапе ее возникновения.

Вопрос о *функциях конфликта* в педагогическом взаимодействии рассматривался в отечественной педагогике XIX — середины XX века в рамках двух парадигм: представления о конфликте только как о разрушительном явлении (характерно для первого периода приведенной в исследовании периодизации взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии) и как о созидательном факторе (формируются, начиная со второго периода указанной ранее периодизации).

Применительно к педагогическому взаимодействию учителя и ученика в отечественной педагогике XIX — середины XX века выделены следующие *функции*: информирование о наличии противоречия, требующего разрешения (информационная); стимулирование к познанию интересов, ценностей, позиций, сталкивающихся в противоборстве субъектов педагогического взаимодействия (познавательная); приобретение субъектами педагогического взаимодействия полезного опыта

разрешения противоречий (образовывающая); содействие объединению субъектов педагогического взаимодействия в совместном противостоянии оппонентам (интегративная); ускорение адаптации отдельных индивидов в коллективе (социализирующая).

Анализ развития взглядов на *динамические признаки* конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика в XIX — середине XX века позволил выявить три тенденции в способах предупреждения и разрешения конфликтов: тенденция насилия как основное средство разрешения конфликта, тенденция предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта и тенденция коллективизма как средство предупреждения и разрешения конфликта.

В отечественной педагогической мысли начала XIX в. часто отмечалось доминирование физического насилия, используемого в качестве средств предупреждения и разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика, что подчеркивает конфликтность существовавшей педагогической системы.

Выделены причины применения насилия как крайней формы разрешения конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика: нарушение учащимися правил дисциплины, непослушание; деспотизм учителя; эффективность насилия; желание искоренить упрямство ребенка.

В противовес насилию в педагогике конца XIX в. возникает понятие «ненасилие». Современной наукой ненасилие определяется как философско-

этическая концепция, исключающая насилие и умышленное причинение вреда ради достижения социальных и личных целей.

Отказ от физического насилия в образовании породил две тенденции в развитии взглядов на разрешение конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика: тенденция предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта (основополагающая идея тенденции — умение совершать ненасильственные действия, в основе которых лежит способность человека предоставлять свободу другому человеку и самому себе) и тенденция коллективизма как средство предупреждения и разрешения конфликта (для тенденции характерно изначально предупреждать конфликт авторитарными методами и таким образом не доводить его до насильственного разрешения).

В конце XIX в. в отечественной педагогике усилился мотив свободы ребенка, определивший тенденцию предоставления свободы ученику как средство предупреждения конфликта.

В качестве объективных внешних условий (условий на уровне политики государства), способствовавших развитию педагогики свободы как средства предупреждения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии, выделяются: секуляризация общества; отказ от принудительного устройства школы; утверждение принципов гуманизма в теории и практике воспитания.

В качестве объективных внутренних условий (условий, создаваемых внутри школы), способствовавших развитию педагогики свободы как

средства предупреждения противоречий, возникающих в педагогическом взаимодействии, выделяются: признание за учащимся права на свободу в качестве основы системы педагогических ориентиров; основополагающими принципами педагогики должны стать свобода и жизнь. Если школа хочет действительно стать фактором образования, она должна слиться с жизнью.

Организационными условиями обеспечения свободного воспитания как профилактики конфликтов в педагогическом взаимодействии выступают: переход от стиля педагогического взаимодействия «подчинение» к сотрудничеству; изменение позиции педагога в учебно-воспитательном процессе — переход от позиции «начальника», указывающего, что делать ребенку, и решающего его проблемы, к позиции консультанта, осуществляющего «развивающую помощь»; уменьшение приказаний, даваемых детям в процессе взаимодействия; индивидуализация процесса воспитания; исходить из детского мироощущения в организации воспитательно-образовательного процесса; перевести культуру из статуса внешней, показной по отношению к личности, в статус истинной внутренней культуры личности.

Свободное воспитание в качестве средства предупреждения конфликта в педагогическом взаимодействии устраняет такие причины, как конфликты восприятия. Поскольку зачастую за взаимодействием выступает его перцептивный аспект — осуществляемое во взаимодействии взаимное восприятие его участников. Предоставле-

ние учащимся свободы изменяет сам характер взаимодействия, устраняет отрицательное воздействие ореола «принудительности» и сводит к минимуму конфликты, возникающие из-за неподчинения ученика учителю.

Еще одна линия в отечественной педагогике, которую можно рассматривать в аспекте педагогической конфликтологии, — это коллективизм. Анализ показал, что предпосылки возникновения идеи коллективизма в отечественной педагогике относятся к началу XIX в., когда революционные демократы высказали идею о соотношении общественного и личного во взаимоотношениях. В конце XIX в. к идее коллективизма вновь обратился Л. Н. Толстой, впервые обозначив проблему детского коллектива — соперничество.

Основоположником идеи коллективизма в отечественной педагогике стал А. С. Макаренко. На примере колонии им. М. Горького прослеживается эволюция отношений между педагогами и их воспитанниками — от конфликтных до конструктивно разрешенных. Для предупреждения и разрешения конфликтов, возникающих в педагогическом взаимодействии, предлагался вариант, когда неформальную группу и формальную организацию образуют одни и те же люди.

Таким образом, установлено существование двух подходов в развитии взглядов на конфликт в педагогическом взаимодействии учителя и ученика. Первый подход акцентирует внимание на разрушительных функциях конфликта, второй рассматривает конфликт как источник развития.