

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

Н.П. Гаврилюк
Н.А. Зыкова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Монография

Нижевартовск
2020

УДК 37.017.93
ББК 74в+60.524.228
Г 12

Рецензенты:

доцент кафедры гуманитарных наук и технологий
ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»,
кандидат философских наук *Д.А. Батурин*;
доцент кафедры общей и социальной педагогики института
психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тюменский
государственный университет», кандидат педагогических наук,
доцент *И.В. Патрушева*

Г 12 Гаврилюк, Н.П.

Педагогическая конфликтология : монография /
Н.П. Гаврилюк, Н.А. Зыкова. – Нижневартовск: НВГУ,
2020. – 114 с.

ISBN 978-5-00047-578-2

Монография «Педагогическая конфликтология» является авторским видением актуальных проблем одноименной прикладной науки в рамках ее сближения с философией и интеграции с психологией и этикой.

Отражая анализ современной научной периодики по педагогической конфликтологии, авторы выделяют широкое поле проблем, которое выходит за рамки педагогического процесса общеобразовательной школы своим содержанием и актуализирует проблему внутриличностного конфликта нравственных оснований.

Новые вопросы науки и ресурсы для их разрешения авторы видят в интегративном, антропологическом, идеалистическом подходах.

Данная монография может быть интересна педагогическим и научно-педагогическим работникам, широкой общественности, интересующейся проблемами личности, стремящейся к развитию.

УДК 37.017.93
ББК 74в+60.524.228

ISBN 978-5-00047-578-2

© Гаврилюк Н.П., Зыкова Н.А., 2020
© НВГУ, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ	7
1.1. Анализ актуального проблемного поля педагогической конфликтологии	7
1.2. Сферы общественной жизни и внутриличностный конфликт.....	15
Глава 2. РЕСУРСЫ НАУК В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ	27
2.1. История философии в изучении проблем педагогической конфликтологии	27
2.2. История отечественной психологии в изучении проблем педагогической конфликтологии.....	32
2.3. Анализ ресурса смежных наук в векторе проблем педагогической конфликтологии	45
Глава 3. ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ	68
3.1. Теоретические основы нравственной педагогической конфликтологии	68
3.2. Методы исследования личности нравственной педагогической конфликтологии	77
3.3. Условия определения нравственной педагогической конфликтологии	87
Заключение	95
Список информационных источников	97
Приложения	102

ПРЕДИСЛОВИЕ

Только нравственная личность, имея объективные моральные основы, является «живым двигателем» индивидуальной и общественной жизни людей.

К.Д. Кавелин

Ученые определяют *педагогическую конфликтологию* как теоретико-прикладное направление педагогики, основными задачами которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения [38, 42].

Однако, понимая науку как ресурс, освоение которого позволит человечеству создать новые возможности, которые отсутствовали раньше, но востребованы во всех сферах жизни общества, важно осмыслить *конечную стратегическую цель* педагогической конфликтологии.

Как наука о человеке, педагогическая конфликтология должна, на наш взгляд, ответить на вопрос: «к чему она должна привести субъекта конфликтного взаимодействия в условиях педагогического процесса?». Этот вопрос обращает нас к философии и приводит к размышлению в русле экзистенциализма, поднимая проблему смысла жизни, духовности, нравственности.

Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными [9].

Нравственность – внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами [9].

В этой связи, обращаясь к трудам отечественных ученых, выделим работу *В. Соловьева* «Оправдание добра. Нравственная философия», которая может являться теоретическим базисом педагогической конфликтологии на нравственных основаниях.

Поиск ответов на поставленный вопрос приводит к осмыслению всех *сфер общественной жизни* с целью определения *субъективного отношения* личности обучающегося к ним в рамках актуализированного внутриличностного конфликта.

Конфликт внутриличностный – а) один из основных *типов конфликта*, остро переживаемое психическое состояние, вызванное амбивалентностью чувств и затянувшейся борьбой мотивов, интересов, влечений, отражающих противоречивые связи с социальной средой и задерживающих принятие решения; б) наиболее обширный тип внутриличностных трудных ситуаций. Острота протекания зависит от восприятия личностью значимой трудной ситуации, ее психологической устойчивости [1].

Обращаясь к термину «*сфера жизни общества*», напомним, что он подразумевает совокупность устойчивых *отношений между социальными субъектами*. Соответственно, представляя относительно самостоятельные, крупные и устойчивые подсистемы человеческой деятельности, человека будут интересовать и волновать проблемы: социальной сферы (народы, нации, классы и т. п.); экономической сферы (производительные силы и производственные отношения); политической сферы (государство, партии, общественно-политические движения); духовной сферы (религия, мораль, наука, право, искусство, образование).

Анализ актуальных объективных изменений в различных сферах общественной жизни позволяет выделить объективные изменения России – *глобальные вызовы*, которые обусловили: появление новых рынков, технологий и продуктов, преобразование традиционных отраслей, интеграцию знаний, технологий, капитала, человеческих ресурсов между наукой и бизнесом, компаниями, секторами экономики и странами [26].

Вызывают также исследовательский интерес некоторые вытекающие феномены жизни в современном обществе, к которым *субъективное отношение* личности может быть весьма противоречивым: потребительский спрос и трансформация ценностей; условия интенсификации труда и замедление темпов экономического роста; структурные диспропорции в экономике и сложная геополитическая ситуация и др.

Дискуссии в рамках научной периодики о роли наук в развитии всех сфер жизни общества обозначают необходимость учитывать текущие и прогнозируемые глобальные изменения, в том числе в сегменте образования.

В настоящее время присутствует запрос на повышение обоснованности инноваций в образовании, что задает границы для

актуальных научных подходов в рамках педагогической конфликтологии.

Отечественный психолог *С.Л. Рубинштейн* говорил о том, что центральной, системообразующей характеристикой человека является его *способ отношения к другому человеку* (как? каким образом относиться?). Далее ученый продолжает, что первейшим из первых условий жизни человека является другой человек; *отношение* к другому человеку и людям вообще составляет сердцевину, основную ткань человеческой жизни в обществе (работа «Человек и мир»).

Согласимся с учеными *Б.С. Братусем* и *В.И. Слободчиковым* в том, что в современных реалиях актуальна потребность обращения к проблеме духовности и нравственности в аспекте решения задач всех гуманитарных наук, а значит и педагогической конфликтологии.

Предполагая *конечной стратегической целью* педагогической конфликтологии выработку субъективного отношения личности обучающегося к различным сферам общественной жизни на основе нравственности, убеждены, что проблемное поле науки выходит за пределы актуального образовательного процесса в школе, актуализируя проблему классификации и особенностей разрешения внутриличностного конфликта в рамках *нравственной педагогической конфликтологии*.

Глава 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

1.1. Анализ актуального проблемного поля педагогической конфликтологии

Размышление над актуальным проблемным полем педагогической конфликтологии может быть представлено в логике обзора соответствующих актуальных монографий и научной периодики по педагогической конфликтологии.

В целом определяя науку, современники относят педагогическую конфликтологию к направлению педагогики [38, 42].

Педагогическая конфликтология – практико-ориентированное направление педагогической науки, целями которого являются изучение характера и причин педагогических конфликтов, разработка методов их регулирования и разрешения (*И.А. Курочкина*) [38].

Педагогическая конфликтология – теоретико-прикладное направление педагогики, основным предназначением которого является изучение природы и причин педагогических конфликтов, разработка методов их практического регулирования и разрешения (*Э.М. Кирибаум, Н.Б. Мельник, М.В. Осипована*) [42].

Таким образом, актуальная педагогическая конфликтология, используя имеющиеся понятия конфликтологии, разрабатывает основные понятия для анализа и разрешения конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, работает над осмыслением понятийного аппарата и причин школьных конфликтов.

Например, термин «*субъекты конфликта*» подразумевает отдельных лиц или группу лиц в образовательном социуме, являющихся непосредственными участниками конфликта и вовлеченных во все его стадии.

Ученые отмечают, что понятие «*конфликт*» является междисциплинарным, т. к. его изучают такие науки, как социология, история, конфликтология, психология, педагогика, политология, философия и др. [38].

В основе любого конфликта лежат некие противоречия, вызванные неудовлетворенностью каких-либо потребностей конфликтующих. Противоречия являются объективно наблюдаемой

или скрытой (латентной) основой развития конфликтов. Возникая как форма социального противоречия, конфликт заключается в осознанном или неосознанном противодействии субъектов, преследующих несовместимые цели.

Ученые выдвигают различные формулировки понятия «*конфликт*», акцентируя те или иные его особенности. В рамках проблемы данной работы представим определение по словарю конфликтолога.

Конфликт (от лат. *conflict* – столкновение) – наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, а также борьба подструктур личности. С содержательной точки зрения конфликты можно объединить в 2 класса: социальные и внутриличностные. Под социальным конфликтом понимается наиболее острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу. Под внутриличностным конфликтом понимается выраженное негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения [1].

Б.И. Хасан определяет *конфликт* как актуализировавшееся противоречие, т. е. воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы [38].

Имея общую структуру, различные виды конфликтов включают следующие *основные компоненты*: конфликтогены (действия или их отсутствие, приводящее к конфликту), предмет конфликта (противоречие), участников (личности, группы), конфликтную ситуацию (противоположные интересы, позиции, мотивы), специфическую активность субъектов (противоборство, столкновение, непримиримость) и др.

Традиционно педагогическая конфликтология рассматривает *особенности педагогических конфликтов*, их причины, специфику протекания, связанную с участниками в общеобразовательной школе, выделяя следующие *виды*: «педагог – учащийся», «учащийся – учащийся», «учащийся – родитель», «педагог – педагог», «родитель – педагог», «педагог – администрация».

Анализ педагогической деятельности в научной периодической печати позволяет выделить ее особенности как источник педагогических конфликтов.

Во-первых, отмечается *специфика современного педагогического социума*, который является пространством повышенного напряжения, где *конфликтность* является его закономерностью, а также фактором формирования специфических компонентов социального опыта обучающихся.

Современник *Е.Н. Астафьева*, опираясь на работы *Ж.-Ж. Руссо*, обращает внимание на особенности формирования индивидуального социального опыта обучающегося: «конфликт между растущим ребенком и окружающим миром должен стать важнейшим средством развития личности, требующим специальной педагогической организации» [22, с. 112].

Во-вторых, отмечаются *личностные особенности педагогов*: повышенная нервно-психическая нагрузка как следствие преобладающей оценивающей деятельности, острая реакция на критику своих ошибок, высокая личностная тревожность, преобладание в педагогических коллективах гендерной асимметрии в пользу женщин и т. п.

Выделяется проблема недооценки значения развития личностной индивидуальности субъектов образования, что требует компетенций в области психологии личности, а при их отсутствии ведет к неумению найти личностный подход ко всем субъектам образовательного процесса.

Размышляя о личности педагога, *В.И. Загвязинский* говорит о приоритете общей культуры педагога перед всеми другими его качествами и характеристиками – научной эрудицией, методическим мастерством, стремлением к творчеству и т. п., что является гранями его общей и профессиональной культуры. В свою очередь, при подготовке будущих педагогов, следует делать акцент на решение в образовательном процессе ценностно-ориентационных задач, где человек признается высшей ценностью, а его возвращение должно стать сверхзадачей педагога [33].

В-третьих, выделяется *поведение участников учебно-воспитательного процесса* как источник педагогических конфликтов: конфликты дисциплины обучающихся, проявляясь в негативном поведении, могут быть как неспровоцированными, так и вызван-

ными педагогически непрофессиональными действиями учителей (ошибки организации класса, приказной тон и т. п.).

В этой связи современник *Н.Ф. Петрова* актуализирует проблему формирования конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки практических психологов, ее повышения у педагогов [46].

В-четвертых, указываются особенности *взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса*, характеризующиеся как источник педагогических конфликтов: открытое или маскируемое нарушение педагогической этики; противоречие целевых установок и ценностных ориентаций субъектов образования; эмоционально-субъективное отношение субъектов образования, дискриминация в отношении к отдельным учащимся; серьезные ошибки в тактике взаимодействия, борьба за лидерство; демонстрация педагогическими работниками своего превосходства, особого статуса; отсутствие навыка постоянного внимания к личности другого человека, глубокого ее понимания и уважения, гуманной искренности в выражении чувств и переживаний в межличностном общении.

В связи с этим гуманистическая ориентация (направленность) личности педагога как актуальная задача современности поднимается в научной периодике. Ее проявление состоит в решении задачи грамотного совершенствования личности ребенка, его нравственно-духовных качеств. Обращается внимание на термин «*гуманизм*» (в широком смысле от лат. *humanus* – человеческий), означающий принятие ценности индивида как личности, его вольного выбора и права на свободное развитие и выражение собственных возможностей [35].

Ученые выделяют проблемы разделения формальных и неформальных отношений в образовательных организациях, неоптимальное сочетание единоначалия и демократических основ управления, что препятствует формированию здоровых отношений в образовательной среде.

Особенность общения в образовании – в его особой роли, которая не может быть рассмотрена как второстепенная периферийная составляющая процесса учения, наоборот, общение отражает существо этого процесса, требуя культуры [33].

Обращение к отечественной классической психологической школе – трудам *П.П. Блонского* – актуализирует требования к воспитанию самого учителя (педагогического работника), которое должно заключаться прежде всего не в подготовке его как специалиста, несущего знания, обучающего детей, а *в воспитании в нем человека*, внимательно и естественно относящегося к детям.

В-пятых, источниками педагогических конфликтов могут быть *недостатки в организации учебно-воспитательного процесса*: отсутствие преемственности в содержании и организации обучения; ошибки учителей в методике оценивания знаний и умений детей, манипуляция оценками; методические ошибки в работе учителя – непонятное бессистемное изложение, усложненный язык, отсутствие повторения материала, сухость преподнесения материала, неумение связать тему с жизнью, заинтересовать предметом; сложности адаптации обучающихся при переходе на следующую ступень образования, проявляющиеся в тревожности по поводу дальнейших перспектив образования; неподготовленность обучающихся к образованию на следующей ступени.

Так, современники поднимают проблему эффективной помощи обучающемуся, позволяющую предотвратить возникновение конфликтов с окружающим обществом и внутри самого человека [35].

Рассматриваются особенности деятельности педагогического работника в условиях модернизации российского образования, где необходимым условием профессиональной подготовки педагога является осмысление им своей педагогической философии, например, в рамках эссе «Моя педагогическая философия» [25].

Далее, ученые отмечают *противоречивость самого образования на всех его уровнях*, которая обнаруживается в основных причинах – конфликтности этой сферы общественной жизни и непоследовательности соблюдения принципов государственной политики в образовании.

Отмечаются проблемы гуманистического характера образования и приоритета общественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, что находит свою реализацию далеко не во всех проявлениях системы образования. В учебных заведениях нового типа образовательные услуги нередко могут быть как непрофессиональными, так и практически

нереализованными, не отвечающими интересам личности и общества в целом.

Негативные особенности учебно-воспитательного процесса проявляются в отсутствии преемственности в содержании и организации основных его звеньев, ошибках внедрения педагогических инноваций, проблемах выполнения должностных инструкций по организации процесса (при составлении расписания, распределении учебной нагрузки, несоблюдении норм наполняемости учебных групп).

В частности, современники *В.И. Загвязинский* и *Т.А. Строкова* выделяют новое психологическое и педагогическое явление – сопротивление инновациям со стороны учителей («инновационный барьер», «инновационное сопротивление», «психологический барьер», «инновационное утомление» и т. п.) [32, 34].

В период активизации модернизации образования вскрываются причины отторжения нового: его теоретическая неразработанность, практическая невыверенность новшеств, частые несущественные новации как подмена существующих важных педагогических решений (ошибочный, отвлекающий камуфляж), обилие малоэффективных, ложных новаций, в основе которых экономические соображения и карьерная активность некоторых чиновников [34].

Восприятие новшеств и формирование отношения к ним проходит длинный путь – через негативные эмоциональные переживания, ожидание трудностей в профессиональной деятельности, преломление через систему ценностей и личностных смыслов, отбирая привычные способы профессиональной деятельности, не допуская новаций.

Авторы разводят понятия «инновационное сопротивление» и «отторжение нововведений», понимая в первом случае скрытые или явные действия и поступки, суждения и эмоции, свидетельствующие о позиции педагогического работника, во втором – стереотипные отрицательные утверждения на любом этапе новаций [34].

Ученые убедительно говорят о том, что отторжение нововведений может происходить на любом этапе инновационного процесса, проявляясь в инновационном утомлении: на этапе восприятия – обнаруживаясь в стереотипных антиинновационных суждениях; на этапе освоения – отказываясь и самооправдываясь; на

этапе использования – демонстрируя фрагмент инновации, не доходя до ее сути и т. п. [32].

Молодые исследователи поднимают проблему понимания внутриличностного конфликта педагогом и ее недостаточную представленность в психолого-педагогической науке. Так, исследователь *К.В. Зудова* выдвигает идею конструктивного формирования внутреннего конфликта как возможность профессионального развития педагога [35].

Таким образом, современные публикации, посвященные проблемам педагогической конфликтологии, охватывают круг проблем в рамках образовательного процесса в общеобразовательной школе, в большей степени актуализируя неразрешенный внутриличностный конфликт педагогических работников.

По словарю конфликтолога, *конфликт внутриличностный профессиональный* – разновидность внутриличностного конфликта, основное противоречие которого лежит в сфере профессиональных интересов субъекта конфликта [1].

Однако любая профессиональная деятельность закономерно сопровождается внутриличностным конфликтом в связи с заданной противоречивостью нормативных требований деятельности и личностных ценностей самого работника. Конфликт как динамический процесс может развиваться в конструктивной или деструктивной форме и, соответственно, становится источником развития и совершенствования личности, способствовать достижению ее профессионального акме, или же деструктировать личность, служить причиной ее психического истощения, ослабления здоровья и профессиональной дисквалификации [1].

В то же время отметим, что в словаре не рассматриваются такие виды внутриличностных конфликтов, как конфликт внутриличностный ученический (обучающегося) и конфликт внутриличностный родителя ученика (обучающегося), которые, в логике теоретических рассуждений, имеют место и требуют уточнения.

Проведенное нами исследование с обучающимися вуза эмпирически подтверждает наличие внутриличностного конфликта у студентов Тюменского индустриального университета (исследование *Н.П. Гаврилюк, Т.В. Дягилева*, 2019 г.).

Объектом исследования выступили студенты заочного отделения (300 человек) в возрасте от 20 до 40 лет, что соответствует

возрастным периодам ранней и средней взрослости. *Предмет исследования* – внутриличностный конфликт (особенности понимания). *Время проведения* – февраль 2017 г. – май 2019 г.

Испытуемым было предложено описать неизвестные, на их взгляд, науке виды внутриличностного конфликта, которые они испытывают, т. к. они актуальны для них в условиях социокультурной реальности.

Результаты эмпирического исследования позволяют выделить следующие виды внутриличностного конфликта в условиях социокультурной реальности, дополняя имеющиеся классификации его видов.

1. Конфликт профессионального выбора неопределенной цели, когда при выборе профессии присутствует незнание целей и задач будущей профессиональной деятельности, а также ее видов.

2. Учебно-производственный конфликт, для которого характерно непонимание основ будущей профессиональной деятельности после учебно-производственной практики, что приводит к неосуществимости личных ожиданий в дальнейшей профессиональной деятельности.

3. Конфликт авторитетности, который проявляется в противоречии поступков у значимых, авторитетных людей.

4. Конфликт виртуального (Интернет) и реального мира.

5. Конфликт снятия социальных стереотипов – противоречие личного мнения и общественного.

6. Конфликт конформного отношения (согласательства).

7. Конфликт осознанных и неосознанных жизненных противоречий.

8. Конфликт выбора правильного решения.

9. Конфликт мысли и действия.

10. Конфликт обработки информации.

11. Общий конфликт различных сфер жизни, выступающий как полное противоречие во многих сферах жизни и распространяемый на все сферы жизнедеятельности личности.

12. Конфликт значимости и доступности ценностей жизни.

13. Конфликт понимания нравственных категорий и др.

Акселерация современных детей школьного возраста, их участие во взрослой жизни (например, возможность раннего трудоустройства, закрепленная на законодательном уровне), наталки-

вает нас на мысль рассмотрения вопроса о проблеме становления их субъективного отношения ко всем сферам общественной жизни, что возможно в рамках внутриличностного конфликта в условиях образовательного процесса в школе.

Таким образом, анализ периодики и эмпирические исследования поднимают проблему внутриличностного конфликта как класса (типа) конфликта, который требует дальнейшего изучения в рамках педагогической конфликтологии.

Выводы.

1. Анализ научной периодики подтверждает противоречия педагогической деятельности и личности педагогического работника преимущественно общеобразовательной школы, что может являться следствием неразрешенного (или разрешенного неконструктивно) внутриличностного конфликта и требует соответствующей работы по его разрешению.

2. Эмпирическое изучение внутриличностных конфликтов у обучающихся вуза подтверждает их наличие и неразрешенность, что актуализирует проблему выработки навыков его разрешения в рамках педагогической конфликтологии в вузе.

3. Внутриличностный конфликт, понимаемый как класс/тип конфликта, требует специального изучения и уточнения на всех уровнях образования в рамках педагогической конфликтологии.

1.2. Сферы общественной жизни и внутриличностный конфликт

Обзор актуальных проблем различных сфер общественной жизни в рамках научных конференций позволяет отметить противоречия как следствие *глобальных вызовов*, с которыми столкнулась Россия в результате процессов мировой интеграции, что поднимает проблему определения личностью обучающегося субъективного к ним отношения в рамках внутриличностного конфликта [26].

Большие вызовы – объективно фиксируемые проблемы, угрозы и возможности, сложность и масштаб которых таковы, что они не могут быть решены, устранены или реализованы исключительно за счет увеличения ресурсов, а требуют деятельной реакции со стороны государства. Перечень наиболее значимых для научно-технологического развития России больших вызовов представлен

в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [26].

Глобальные тренды (мегатренды) – крупномасштабные долгосрочные экономические, социальные, технологические и природные сдвиги глобального характера, которые влекут за собой радикальные изменения условий жизни и деятельности человека, развития экономики и общества [26].

Аналитики выделяют *ключевые тренды*, которые будут определять развитие науки и технологий в России в долгосрочной перспективе: изменение природной среды, демографические и социальные трансформации, переход на новые модели экономического роста, изменения геополитической ситуации и глобальных систем управления, формирование новой парадигмы научно-технологического развития.

С учетом рисков и окон возможностей представленных трендов аналитики прогнозируют два возможных сценария научно-технологического развития страны – «технологическая адаптация» либо «технологический рывок».

Представим краткий обзор ключевых трендов, особенностью которых является взаимовлияние, создающее условия как для усиления, так и для нейтрализации друг друга и определяющее вариации развития различных сфер общества [26].

Так, в прогнозе тренд *изменения природной среды* будет представлен: сокращением биоразнообразия и деградацией экосистем, что повышает вероятность возникновения опасных природных явлений и экологических катастроф; снижением агроклиматического потенциала, проблемами в развитии сельского хозяйства и обеспечении продовольствием; рисками проникновения в новые районы заболеваний, вызванных в том числе климатическими причинами.

Окна возможностей для страны могут быть представлены: в деятельности по улучшению агроклиматических условий в определенных районах; возможным эффектом от технологий использования энергоресурсов; внедрением более жестких стандартов охраны окружающей среды; использованием широкого биоразнообразия территории страны в исследовательских и бизнес-целях.

Тренд *демографических и социальных трансформаций* в прогнозе может быть выражен в следующем: росте численности ми-

рового населения; здоровом образе жизни у жителей ведущих стран; движении к модели «умного города»; росте международной миграции и сокращении населения России как следствиях роста инфекционных заболеваний; неравномерном доступе регионов и социальных групп к передовым медицинским технологиям; усилении социального неравенства; изменении общественных и индивидуальных ценностей и образа жизни; распространении социальных инноваций; цифровизации общества; трансформации системы образования.

Окна возможностей могут быть представлены: вовлечением в трудовую деятельность населения старшего возраста и лиц с ограниченными возможностями; повышением доступности и качества медицинских услуг для всех групп населения; деятельностью по профилактике заболеваний; повышением качества жизни отдельных групп населения; развитием удаленных территорий; цифровизацией экономики и образования; сбалансированностью миграционной политики.

Тренд *перехода к новой модели экономического роста* прогнозируется с учетом следующих аспектов: существенного изменения традиционных цепочек создания стоимости товара и услуг; относительного снижения стоимости материальных ресурсов в пользу ресурса знаний; возникновения новых глобальных цепочек стоимости товара и услуг вокруг центров создания знаний; возникновения новых инновационных бизнес-моделей, определяющих изменения на рынке труда; гибкого изменения и новой организации горизонтальных связей; сокращения жизненных циклов инновационной продукции; инновации в сфере новых возможностей сотрудничества; потребности в изменении механизмов внедрения и защиты прав разработчиков; сокращения посредников в цепочках взаимодействия; роста трудовой мобильности населения.

Соответствующие возможности для России могут быть реализованы в следующем: активном использовании потенциала в сфере научных достижений; создании условий локального пространства для передовых технологий; разработке и внедрении стратегий на основе инновационной деятельности; поэтапном введении российских компаний в научно подкрепленные звенья глобальных цепочек создания стоимости; доступе к новым рынкам сбыта

и усилении позиций на высокотехнологичных рынках; создании новых производств на принципиально новых инновациях; формировании новых стандартов, связанных с инновациями и опережающих сложившуюся международную практику.

Тренд *трансформации геополитической ситуации и систем глобального управления* прогнозируется с учетом следующих мировых проблем: увеличения борьбы государств за сферы влияния, обострения проблемы безопасности; роста региональной нестабильности в связи с появлением новых силовых центров; появления новых инструментов геополитической борьбы – экономических и торговых, и вследствие этого – ограничения в передвижении людей, знаний, технологий, продуктов и услуг; изменения приоритетов государственной политики с тенденцией усиления вмешательства государства в экономику и частную жизнь людей.

Соответствующие возможности для России могут быть реализованы в следующем: в развитии конструктивного сотрудничества на геополитическом уровне; влиянии на глобальное управление через экономический рычаг, открывающее новые возможности на мировых рынках и др.

Тренд *формирования новой парадигмы научно-технологического развития* прогнозируется с учетом следующих аспектов: новой индустриальной революции в связи с проникновением во все сферы жизни цифровых информационных технологий; рисков навыков поддержания безопасности социальными институтами; недостаточного спроса бизнеса на новые разработки в связи с капиталоемкостью научных исследований и разработок.

Соответствующие возможности для России могут быть реализованы в следующем: масштабной перестройке экономики на базе принципиально новых междисциплинарных решений; приоритетной роли межотраслевых технологий; повышении скорости инноваций во всех сферах жизни общества; усилении человеческого фактора в человеко-машинном взаимодействии за счет искусственного интеллекта; реализации накопленного потенциала в отдельно взятых перспективных направлениях и др. [26].

Представленные изменения во всех сферах жизни общества закономерно поднимают проблемы наук о человеке, пересмотр подготовки обучающихся на всех уровнях образования и перепод-

готовки профессионалов, поиск новых подходов к формированию личностной компоненты.

В связи с этим обращаем внимание на актуализацию проблемы внутриличностного конфликта как класса/типа конфликта (по *А.Я. Аницупову, А.И. Шпилову*), требующего специального изучения в новых реалиях.

Итак, под *внутриличностным конфликтом* понимается: один из основных *типов конфликта*, остро переживаемое психическое состояние, вызванное амбивалентностью чувств и затянувшейся борьбой мотивов, интересов, влечений, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения; выраженное негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной средой и задерживающее принятие решения; наиболее обширный тип внутриличностных трудных ситуаций, где острота протекания зависит от восприятия личностью значимой трудной ситуации, ее психологической устойчивости [1].

Внутриличностное противоречие – противоречие между мотивами, ценностями, целями личности, актуализированными одновременно, примерно одинаковой силы, но противоположно направленными. Это соотношение двух разнонаправленных тенденций внутреннего мира, обусловленное их совпадением либо во времени, либо в плане предметной отнесенности, близких по субъективной значимости, одновременная реализация которых, в силу определенных причин и (или) внешних условий, невозможна. При достижении определенной остроты внутриличностного противоречия наступает внутриличностный конфликт. Основное отличие этих понятий заключается в том, что при внутриличностном конфликте противоречия между тенденциями субъективно переживаются личностью как абсолютно несовместимые, противоположные [1].

По *Д.В. Грешневу*, зарождение *внутриличностного конфликта* происходит в момент осознания человеком существования в его ценностно-смысловой сфере взаимоисключающих ценностно-смысловых образований. Определение позиций человека и борьба смысловых образований в установлении доминирующего из них вызывает психологический дискомфорт, интеллектуальную и

эмоциональную напряженность. Такая напряженность побуждает личность искать пути разрешения противоречия до тех пор, пока ответ не будет найден, что означает доминирование одного из полюсов смысловых образований, которое будет способствовать ослабеванию внутреннего дискомфорта и снижению психического напряжения [4].

Внутриличностный конфликт как интрапсихический феномен представлен в конфликтологии с позиции сложности понимания, т. к. связан со сложной структурой личности. Педагогическая конфликтология адаптировала понимание ведущих зарубежных и отечественных концепций теории личности для осознания внутриличностного конфликта и с целью решения своих задач, на чем следует коротко остановиться.

З. Фрейд в рамках психоанализа впервые описал внутренний «психический конфликт» как неотъемлемый элемент душевной жизни человека, для которого характерны постоянные столкновения влечений и желаний. Либи́до сталкивается с противодействием ограничений, на которые накладывается отпечаток опыта детства, опыт отношений с родителями и учителями, в результате чего формируются переживания, оказывающие влияние на последующий опыт личности.

Идея негативного влияния конфликта на личность находит разрешение в избавлении от них при помощи психоаналитической или педагогической помощи. В противном случае у личности возможен невроз. Однако полностью личность избавить от конфликтов нельзя, но можно смягчить их влияние. Для этого психотерапевт выявляет источники конфликта, вытесненные из сознания, после чего помогает осознать их причины (выводит на уровень сознания), в заключение помогает в разрешении на уровне сознательного отношения [50].

Педагогическая помощь может заключаться в предложении альтернативных вариантов поведения из социокультурного пространства, выбор из которых делает сама личность.

К. Хорни объясняла истоки внутренних конфликтов навязчивым желанием личности быть первой и вместе с этим противоречивым желанием уберечь себя от возможных опасностей. В отличие от *З. Фрейда*, она считала, что следствием внутренних противоречий личности может быть не только невроз, в основе которого лежит личностная тревожность «культурного» происхождения,

но и объективные ограничения в жизни, ведущие к действительным страданиям. Автор выделила три типа социальной направленности личности, которые влияют на формирование внутренних противоречий и порождают внешние конфликты – это «движение к людям», «движение от людей», «движение против людей» [17].

Э. Эриксон представил принципиально противоположный взгляд на внутриличностный конфликт, утверждая, что внутриличностные кризисы естественны, закономерны, даже необходимы для личностного роста, выдвинув соответствующую теорию периодизации.

В основе внутреннего противоречия лежит умение справляться со значимыми жизненными проблемами на каждой стадии, в результате чего устанавливаются основные ориентиры по отношению к своей социальной среде и к себе, происходит развитие своего «Я». Для каждой стадии характерны свои положительные и отрицательные параметры развития, которые личность присваивает в зависимости от успешности решения соответствующих значимых жизненных проблем.

Внутренние конфликты понимаются как источник развития и не представляют угрозы, считает автор. При разрешении противоречия на определенном этапе личность приобретает позитивное качество, а при неразрешенном конфликте приобретает деструктивное психическое новообразование, которое может быть разрешено на следующем этапе [18].

Особенность периодизации Э. Эриксона заключается также в том, что она не исключает известные представления о личности, а достраивает известные концепции: о фазах психосоциального развития, в которых меняется влечение; о стадиях инстинктивного поведения; о стадиях развития человеческих привязанностей; об этапах интеллектуального развития (по Фрейдю, Лоренцу, Боулби, Пиаже).

Представители направления бихевиоризма Д. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, А. Бандура акцентировали внимание на изучении внешнего проявления личности – поведения как ответной реакции на стимул, которым может являться обучение. Соответственно считали, что источником внутренних конфликтов является неправильное обучение. Также источником внутренних конфликтов может быть положительное подкрепление опыта неправильного поведения личности в каких-либо ситуациях [50].

К. Левин в рамках когнитивного подхода выдвинул теорию поля, которая объясняет источник внутреннего конфликта как субъективное впечатление, вызванное объективной ситуацией. Эти ситуации могут нести противоположные валентности – позитивные и негативные, которые определяют три вида внутриличностного конфликта: 1) выбор между двумя одинаково привлекательными, но взаимоисключающими альтернативами; 2) выбор между двумя одинаково непривлекательными альтернативами; 3) выбор, когда цель имеет привлекательные варианты «за» и непривлекательные «против» [50].

А. Клар и *Л. Фестингер* представили теорию когнитивного диссонанса, описав когнитивную схему конфликта с семантической сетью взаимосвязанных значений, где внутриличностный конфликт характеризуется негативным состоянием, возникающим в ситуации двух психологически противоречивых знаний. Переживая когнитивный диссонанс как психологическую проблему, которая затрагивает значимые представления (убеждения), человек испытывает сложности в ее решении. Для уменьшения когнитивного диссонанса необходимо изменить одно из противоречащих представлений (убеждений) и привести его в соответствие с другим представлением (убеждением) [50].

А. Голднер – представитель интеракционизма – понимал внутриличностный конфликт как результат рассогласования социальных ролей, принятых к исполнению. Он выделял два основных вида внутриличностного конфликта: 1) «Я – роль», предполагая расхождение между возможностями личности и взятой на себя ролью; 2) принципиальную несовместимость ролевых позиций, требующую выбора [50].

Р. Ассаджоли – разработчик метода «психосинтеза» в психотерапии – пытался соединить идеи *З. Фрейда*, *К. Юнга*, *П. Жане* с целью объяснения гармоничной внутренней интеграции личности и ее взаимоотношений с другими людьми, а также для постижения истинного «Я». Он понимал внутриличностный конфликт как острое противоречие внутри психического мира личности, которое нарушает целостность «Я» [50].

Представитель логотерапии *В. Франкл* понимал внутриличностный конфликт как сильное противоречие (препятствие), которое влечет потерю смысла жизни. Устранение конфликта возможно в

случае устранения препятствия для достижения смысла жизни или в обретении нового смысла [50].

Р. Мей, будучи представителем экзистенциализма, относился к внутриличностному конфликту как к норме жизни, при этом утверждал, что при его разрешении важно стремиться перераспределить напряжение, этим самым трансформировав деструктивный конфликт в конструктивный. При абсолютном снятии напряжения личность приходит в состояние застоя, считал автор, что неблагоприятно [50].

В. Мерлин определяет внутриличностный конфликт в зависимости от общественной жизни и понимает как неизбежное явление, поскольку зависит от нее, а в общественной жизни постоянно накладываются ограничения, т. к. в обществе происходят ситуации, когда возникают новые отношения и мотивы, удовлетворение которых создает новые мотивы и отношения. В результате внутриличностный конфликт может пониматься как острая форма развития личности.

Соответственно, в современной конфликтологии представлены различные *классификации видов внутриличностных конфликтов*. Представим наиболее общую:

1) мотивационный (между бессознательными стремлениями личности, между стремлением к обладанию и стремлением к безопасности, между двумя тенденциями или как столкновение различных мотивов);

2) нравственный (между желанием и долгом или требованием социума, моральными принципами и личными притязаниями, долгом и сомнением ему следовать, т. е. между «хочу» и «надо»);

3) нереализованного желания (комплекс неполноценности между «хочу быть таким-то» и возможностью реализации);

4) ролевой (связан с трудностями реализации нескольких ролей);

5) адаптационный (между «Я есть и могу» и окружающей средой с определенными требованиями);

6) неадекватной самооценки (между оценкой своих возможностей и притязаниями).

Необходимо отметить, что не все авторы согласны с такой классификацией.

В частности, представим позицию относительно нравственного конфликта авторов словаря конфликтолога *А.Я. Анцупова и А.И. Шитилова*.

Они выделяют *конфликт моральный* (от лат. *moralis* – нравственный) – конфликт, возникающий на основе нравственного противоречия в социальной сфере или в сознании отдельного индивида и заключающийся в столкновении и противодействии сторон, мнений, оценок, ценностных ориентаций, имеющих выраженный нравственный компонент. Это внешняя форма проявления заключительного этапа развертывания нравственного противоречия. Рассматривается как борьба добра и зла, сущего и должного, личных и общественных интересов. Он имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона – реальные социальные связи и отношения, содержанием которых является расхождение идеальных и реальных составляющих общественного сознания. Субъективная сторона – психологическое состояние личности, проявляющееся в чувстве моральной неудовлетворенности, в осознании невозможности реализовать в практической деятельности свои нравственные идеалы.

Основные *типы конфликта морального*: конфликт в системе моральных норм; морально-ролевой конфликт; конфликт индивидуальных и общественных ценностей; конфликт внутренней и внешней моральной регуляции; конфликт между моральным сознанием и реальным поведением; конфликт универсального и реального «Я»; конфликт между моральной целью и средствами ее достижения [1].

Итак, моральный конфликт как вид внутриличностного конфликта, представляя внешнюю форму проявления заключительного этапа развертывания нравственного противоречия, является достаточно сложным феноменом, требующим отдельного изучения.

Проблема разрешения внутриличностного конфликта в педагогической конфликтологии представлена в двух формах – конструктивное разрешение и деструктивное разрешение.

Конструктивное разрешение внутриличностных конфликтов предполагает: формирование адекватной самооценки; развитие личного самосознания; формирование положительных черт характера; усложнение структуры психической жизни, что способствует переходу на новые уровни развития; гармонизацию личностного развития в целом.

Неразрешенные внутриличностные конфликты либо разрешенные ошибочно могут привести к следующим деструкциям: невротическим реакциям и заболеваниям, повышению агрессивности, повышению тревожности, снижению эффективности деятельности, торможению развития личности, утрате уверенности, комплексу неполноценности, спутанности ролей, снижению самоконтроля, потере смысла жизни.

Проблема механизмов (инструментов) разрешения внутриличностных конфликтов описана на бессознательном и сознательном уровне личности.

Так, описаны механизмы психологической защиты как инструмент бессознательного разрешения личностью внутреннего противоречия, которое снимает внутреннее напряжение, сохраняя образ «Я» и самоуважение, это: 1) отрицание (подмена игнорированием принятого решения); 2) проекция (приписывание источнику трудностей негативных качеств, чтобы на негативном фоне принять себя); 3) регрессия (возвращение к более примитивным формам поведения); 4) замещение (обращение напряжения на другой объект, более слабый, или на себя); 5) подавление (сдерживание страха и связанных обстоятельств через забывание); 6) интроекция (присвоение черт характера других как защита от них); 7) интеллектуализация (истолкование событий для ощущения чувства контроля над ситуацией); 8) рационализация (нахождение причин для оправдания действий, вызванных неприятными чувствами); 9) сублимация (удовлетворение вытесненного неприятного чувства социально одобряемыми вариантами); 10) реактивное образование (выработка и акцентирование в поведении противоположной установки); 11) компенсация (замена неудачных видов деятельности другими, уход от проблемы); 12) идентификация (принятие на себя модели поведения другого лица, более успешного для повышения самооценки); 13) фантазирование (уход от реальных проблем в воображаемый мир, возможно достижение цели в виртуальном мире, что ведет к снижению социальной активности).

Как видим, данные механизмы не могут в полной мере разрешить внутриличностный конфликт, а лишь способствуют снятию напряжения.

Выведение бессознательных механизмов на уровень сознания и дальнейшая работа личности по разрешению внутриличностного конфликта требует психологического сопровождения с использованием научных методов психологии, что требует отдельного рассмотрения (см. далее).

Таким образом, анализируя теоретические концепции внутриличностного конфликта, можно утверждать, что они не имеют единой философской линии, состоят из совокупности, часто противоречащих друг другу оснований, что ставит перед педагогической конфликтологией новые исследовательские задачи.

Выводы.

1. Рефлексивный анализ трендов научно-технологического развития страны позволяет актуализировать роль человеческого фактора в обозначенных трендах, рисках и окнах возможностей.

2. Оторванность от человека в решении обозначенных процессов может привести к разрушительным и невосполнимым последствиям, что актуализирует роль гуманитарных наук в этих процессах.

3. Педагогическая конфликтология должна ставить задачу осмысления единой философской линии в понимании внутриличностного конфликта и его роли в современных реалиях. Только в этом случае она может пониматься как ресурс, позволяющий в условиях педагогического процесса на всех уровнях образования выработать субъективное отношение обучающегося к различным сферам общественной жизни в рамках разрешенного внутриличностного конфликта.

4. Отношение к внутриличностному конфликту как к явлению, содержание которого может затрагивать все сферы жизни общества, требует целенаправленного изучения, т. к. в широком смысле влияет на успешность воспроизводства культуры и конфликтность будущего общества.

5. Проблемная область педагогической конфликтологии активно выходит за рамки образовательного процесса школы, актуализируя проблему целенаправленного компетентного формирования субъективного отношения обучающихся к противоречиям всех сфер общественной жизни на всех уровнях образования в рамках внутриличностного конфликта.

Глава 2

РЕСУРСЫ НАУК В ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

2.1. История философии в изучении проблем педагогической конфликтологии

Актуализированные противоречия педагогической конфликтологии уходят своими корнями в философские проблемы [39].

Исторически выделилось множество философских направлений, среди которых, в рамках поиска ресурса для решения проблем педагогической конфликтологии, авторы данной работы остановили свой выбор на экзистенциальном.

Экзистенциализм – направление философии, предметом изучения которого является человек с его противоречиями – проблемами и трудностями, существующими в окружающем мире.

Представители данного философского направления поднимали следующие проблемы:

- 1) уникальности человеческой личности с глубиной ее чувств и переживаний, надежд и тревог, жизни в целом;
- 2) явного противоречия между внутренним миром личности и окружающей его жизнью;
- 3) отчуждения личности от общества и государства как следствие пренебрежения человеком, подавления его «Я»;
- 4) бессмысленности жизни личности и одиночества как следствие отсутствия «системы координат», придающей устойчивое чувство необходимости этому миру; поиск своего внутреннего «Я» и внешнего «Я» – места в жизни;
- 5) внутреннего выбора.

Рассмотрим представителей экзистенциализма и их основные идеи.

Сёрен Кьеркегор (1813–1855) выделил основную проблему философии – отсутствие внимания к человеку, т. к. она растворяла его конкретные переживания во всеобщих и абстрактных вопросах, не касающихся его насущной личной жизни.

Датский философ-классик обозначил вектор философии в повороте к человеку и его понятным проблемам, в помощи ему най-

ти истину, ради которой он мог бы жить, сделав внутренний выбор и осознав свое «Я».

По *С. Кьеркегору*, человек – это сложный синтез конечного и бесконечного, временного и вечного, свободы и необходимости; он не дается человеку от природы, его необходимо сознательно создать, построив жизнь определенным образом; задача человека в жизни – обретение собственной самости. Философом были определены понятия «неподлинное существование» и «подлинное существование».

Неподлинное существование предполагает такую подчиненность человека обществу, при которой теряется личная уникальность, человек не находит своего истинного призвания, т. к. живет по типу: «жизнь со всеми», «жизнь как у всех», плывя по течению жизни без осознания своего «Я».

Подлинное существование (экзистенция) – понятие, которое предполагает выход человека из подавленности обществом, возможность сделать личностью сознательный выбор, успешный поиск личностью себя и нахождение себя, т. е. соответствующее превращение себя в хозяина своей судьбы. На этом пути человек проходит три стадии:

1) *эстетическую*, когда жизнь человека определяется внешним миром, неосознанно, стремясь к удовольствию, тогда он «плывет по течению жизни»;

2) *этическую*, когда человек делает осознанный выбор себя, что формирует чувство долга, определяющее личное движение;

3) *религиозную*, стадия глубины человека, когда он осознает свое призвание, обретает себя до такой степени, что внешний мир не имеет особого значения и не может стать препятствием на его жизненном пути; человек способен «нести свой крест» до конца своих дней, преодолевая препятствия и страдания.

Карл Ясперс (1883–1969) выделил проблемы человека, который, обычно, живет «заброшенной жизнью – как все», не имеющей смысла, не зная о своих способностях и возможностях, не найдя своего подлинного «Я».

Однако, чтобы истинные качества личности обнаружились, чтобы человек осознал себя и стал самим собой и соприкоснулся с пониманием высшего бытия (*трансцендентальностью*), к которому он неосознанно или осознанно стремится всю жизнь, нужны

некие *пограничные ситуации* между жизнью и смертью. Приближаясь к трансценденции, человек осознает себя через *«цифры трансцендентального»* – это может быть эротика и секс, единство себя со своим внутренним миром, свобода и смерть.

Мартин Хайдеггер (1889–1976), занимаясь основами философии в рамках экзистенциалистического понимания ее предмета и задач, определил понятие *«экзистенция»* как бытие человека, к которому он себя относит, его наполненность конкретикой; понимание человеком сущего и принадлежащего ему в жизни.

Ученый определяет бытие человека в мире – *«бытие в мире»*, состоящее из функционально противоположных *«бытия с другими»* и *«бытия самого себя»*. «Бытие с другими» направлено на обезличивание личности, превращение в «такого как все». Лишь при противопоставлении себя другим, при отстаивании своей *идентичности* и, значит, свободы, отличия своего «Я» от других возможно появление *«бытия самого себя»*. Отстаивание своей идентичности из поглощающего человека окружающего мира является главной проблемой жизни человека.

Жан-Поль Сартр (1905–1980) выделил основную проблему философии экзистенциализма – *проблему выбора*. Он ввел понятие *«для-себя-бытие»*, определив его как высшую реальность для человека, приоритетность которой составляет ее собственный внутренний мир. Однако важным условием полного осознания себя являются различные взаимоотношения с другими людьми через *«для-другого-бытие»*, т. к. человек воспринимает себя через отношение к нему другого человека.

Ученый определяет важное условие активности личности – *свободу выбора*, а «стержень» жизни как определение своей судьбы на многие годы определяет *экзистенциальный выбор* (выбор профессии, выбор супруга, принятие решения об участии в борьбе и т. п.). Проблема свободы порождает *проблему ответственности* за действия и деятельность, за их последствия.

Альберт Камю (1913–1960) определяет проблему экзистенциальной философии как *проблему смысла жизни*, которую он определяет не во внешнем мире с его успехами и неудачами, а в самом существовании человека. Не найдя позитивного жизнеутверждающего аспекта в разрешении данной проблемы, ученый приходит к выводу о том, что жизнь человека в сущности бес-

смысленна. Люди, по-разному относящиеся к жизни, как не придающие ей целенаправленного смысла, так и наполняющие ее смыслом, понимают, что впереди – смерть.

Ученый приводит *два доказательства абсурдности жизни*: 1) соприкосновение со смертью, состоящее в переосмыслении ранее важных для человека аспектов жизни (увлечения, карьера, богатство), не стоящих бытия; 2) соприкосновение с окружающим миром и природой, состоящее в ощущении полной беспомощности перед ее величественной силой, которая не позволяет ощутить полную причастность к ней.

Обратимся к русской философской мысли, которая может представлять исследовательский интерес в рамках проблем педагогической конфликтологии своим жизнеутверждающим вектором.

В.С. Соловьев – одна из центральных личностей в науке XIX в., обозначив переворот ценностных ориентаций и идеологии, новые приоритеты в философии, разработал новый подход к пониманию предназначения человека на Земле, к исследованию его души, оказав огромное влияние на ученых.

Выступив против позитивизма в рамках магистерской диссертации «Кризис западной философии», он обратил внимание российской интеллигенции на круг проблем России того времени. Заслуживают изучения такие его работы, как «Оправдание добра. Нравственная философия», «Три разговора», «Духовные основы жизни», «Смысл любви».

Ученый считается *основателем христианской философии*, лишенной догматизма. Признавая религиозную жизнь, он критиковал «единодержавие» науки, особенно с позиций естествознания. В своих работах философ подчеркивает недостаточность эмпиризма и рационализма, т. к. данные направления в теории познания позволяют постичь лишь относительную истину. Наука доказывает органично развивающееся единство природы, но понять сущность данного единства она не в состоянии.

В поиске истины Владимир Соловьев не отвергает эмпиризм и рационализм, а предлагает дополнить их другими источниками знаний, которые имеются лишь в «цельном разуме». Этим источником знаний является *вера*, которая признает существование трансцендентального мира (всеединого целого, Бога), для которого не могут быть применимы признаки мира объективных явлений.

Всеединое целое имеет непосредственное отношение к человеку, который занимает среднее положение между всеединым целым и преходящим миром явлений.

В центре христианской философии Соловьева – божественная личность Христа, который победил смерть и этим приобщил преходящий мир явлений к вечной жизни, т. е. к безусловному началу. Человеческое и божественное начала соединяются в Христе как в высшем воплощении, что является в широком смысле возможностью для человечества восстановления изначального единства. Явление Христа придает смысл всему историческому процессу человечества, который должен завершиться царством Божиим, победой любви над смертью, т. к. Бог есть любовь.

В рамках его концепции *задача развития для человека* как высшего звена эволюции природы, обладающего самосознанием и возможностью осознать направление и цель своего развития, – качественный переход в развитии бытия, состоящий в умении восстановить Добро, Истину, Красоту.

Прогрессивное развитие человеческого духа возможно через путь нравственного совершенствования с участием свободной воли, делающей постоянные усилия. Но усилия приобретают реальную силу, если к ним присоединяется благодать (религиозное понятие). Духовная сущность человека несовершенна, но она стремится к совершенству через познание истинного смысла своего бытия, через познание законов всемирного процесса развития. Таким образом, совершенствование бытия проходит через развитие человека – нравственное развитие, самосовершенствование [39].

В. Соловьев сумел обозначить центральные для психологии проблемы – развития нравственности, формирования личности, проблему воли.

Обращаясь также к трудам *Н. Бердяева, С. Булгакова, Л. Карсавина, А. Лосева, Н. Лосского, П. Флоренского, С. Франка*, отметим феномен русской религиозной философии рубежа XIX и XX вв., которая смогла вместить без взаимного ущерба как научный язык философии, так и православное богословие [23, с. 62].

Выводы.

1. Выделяя проблему противоречий жизни человека, история философской мысли обращает внимание на ее глубину и много-

гранность, что может представлять интерес для педагогической конфликтологии.

2. В рамках экзистенциальной парадигмы не все философы находят жизнеутверждающий ответ на вопрос о сущности человеческой жизни, что актуализирует проблему выбора жизнеутверждающей концепции и требует критического изучения.

3. Решение актуальных задач педагогической конфликтологии может быть найдено в рамках христианской философии – в опоре на теорию отечественного философа Владимира Соловьева.

2.2. История отечественной психологии в изучении проблем педагогической конфликтологии

Проблемы, актуализированные в рамках педагогической конфликтологии, связаны с психологией и представляют исследовательский интерес в рамках истории развития идеалистических идей.

Представим общий обзор истории развития психологии в России, выделив своеобразие и динамику развития психологии как науки [39].

В период осознания предмета изучения науки, начиная с 40-х гг. XIX в., под влиянием расцвета позитивизма и естественных наук на Западе и проведения комплексных реформ в России, из предложенных двух концептуально противоположных программ построения психологии (*К.Д. Кавелина* и *И.М. Сеченова*), была выбрана программа русского физиолога *И.М. Сеченова*, отражающая естественно-научную парадигму с объективной психологией на природу психического. Этот выбор определил время интенсивного развития в России естественных наук, на которых было сосредоточено внимание общества.

Одновременно до середины XIX в. в обществе выделилась *проблема национальных особенностей*, которая русским обществом была представлена на уровне национального самоощущения – общности языка, территории, религии, без подкрепления научными исследованиями национального самосознания, без интереса к проблемам развития психологии как науки.

Влияние правительства на науку, в том числе на психологию, активизировалось в 60-е гг. XIX в., когда *народность* была провозглашена правительственным курсом, а национальная идея по-

степенно стала идеей всего общества. Однако в целом 60-е гг. XIX в. характеризуются ослаблением цензурного гнета и возобновлением многих университетских учебных курсов (философии, логики), открытием либеральных изданий.

Российская психология, ее *идеалистическое направление*, в то время формируется в публицистике, общественных кружках, в кругах отечественной интеллигенции, которая тогда была тесно связана с духовенством.

Эта интеллигенция не состояла на государственной службе, отчасти противопоставляла себя государству, не имела аналогов в Европе по мироощущению и своей роли в развитии общества и функционально сыграла в развитии просвещения большую роль. Ее особенность в том, что по своему настроению большая часть замыкалась в своем узком кругу, что способствовало ее оторванности от народа, т. к. не выражала его дух – дух народа. Такая позиция не получила поддержки у правительства и, соответственно, широкого распространения в стране.

Важным средством просвещения народа в этих условиях были толстые журналы, играющие для него роль руководства к жизни. В них тогда печатались как политические и экономические обзоры России и Европы, так и литературная критика, философские трактаты, лекции по психологии и естествознанию.

В 70-е гг., занимаясь широким кругом вопросов, психологи стоят перед выбором *новой методологии науки* – естественной (с ориентацией на физиологию) или гуманитарной (с ориентацией на философию) и, как было указано выше, официальный курс был связан с физиологией.

Следующий важный период связан с *переосмыслением методологии науки* под влиянием идеологического кризиса в конце XIX в., повлекшего возникновение нового подхода, ориентированного на духовную философию *В. Соловьева* и его последователей, поднимавшего вопросы этики.

Однако судьбоносный ответ на философские проблемы был дан *Сеченовым* в рамках разрабатываемой им психологии. Участвуя в работе судов в качестве присяжного заседателя, под влиянием общения со многими судебными деятелями он публикует статью по проблеме свободы воли. Обращая внимание в статье на существенное различие в теоретическом понимании свободы и

несвободы воли, он подчеркивает разницу в подходах в объяснении закономерностей человеческого поведения и подвергает критике идею влияния на сознание человека; критикуя несвободу воли, отвергает идеалистический подход. Далее ученый авторитетно подчеркивает, что не отрицает свободы человека в своих поступках, которые зависят от среды и воспитания. Поэтому следует воспитывать и развивать желания и интересы детей в условиях среды, в которой растет ребенок.

Наряду с популярностью взглядов *Сеченова* следует выделить попытку *К.Д. Кавелина* построить *новую позитивную психологию*, которая должна остаться в рамках философии. Основная проблема его исследований – проблема различных аспектов *нравственности*. Выдвигая на первое место идею самооценности личности, ее свободы и независимости от давления общества, ученый закладывает очертания отечественной психологии личности. Известны следующие его работы: «Задачи психологии», «Задачи этики», «Очерк юридического быта Древней России», «Мысли и заметки по русской истории».

Ученый утверждал, что только нравственная личность, имея объективные моральные основы, является «живым двигателем» индивидуальной и общественной жизни людей. Следовательно, наукам о человеке должны соответствовать антропологизм и этическая направленность.

Анализируя роль искусства, *К.Д. Кавелин* отмечал, что оно может сформировать определенное отношение к нравственным нормам. Эту мысль далее продолжил в своих работах *Г. Шпет* и его сотрудники, изучая эстетические переживания.

Для *Кавелина* представляли интерес также исследования культуры – этические аспекты и национальные особенности, анализ уклада русской жизни, проблемы осознания русской ментальности, которую должны учитывать реформы. Он подчеркивал, что психическая жизнь оставляет следы во внешнем мире, в продуктах культуры, науки, религии.

Роль психологии, по *Кавелину*, заключена в вооружении общества знаниями о психических явлениях и законах деятельности нашей души, о направлении в развитии нравственности и морального поведения человека. Ученый допускал, что в психоло-

гии должны соединиться физиология и философия, т. к. в разрыве они не смогут объяснить сложность человеческой природы.

Таким образом, *концепция Кавелина* отражает следующие мысли: суть цивилизации состоит в умственном и нравственном развитии отдельной личности; именно личность, а не коллектив представляет основу общественного развития; как личность, так и культуру нельзя исследовать только физиологическим методом, здесь должны применяться историко-психологические исследования; ученый отстаивал принцип свободы воли.

В конце XIX в. почти во всех ведущих университетах России появляются кафедры психологии при филологических и исторических отделениях, где формируется *новая* отечественная психология, активно ведущая свои научные изыскания в течение последующих 30 лет; начинают приобретать известность работы *М.М. Троицкого* и *М.И. Владиславлева*.

М.М. Троицкий во время популяризации в Московском университете немецкой психологии *Гербарта* и *Вундта* стал известен своим резким противопоставлением английской и немецкой психологии. Поддерживая индуктивный метод английского ассоционизма и доказывая правоту сенсуалистов, выступил против взглядов *Канта* и всей немецкой линии философии и психологии. Известны следующие работы ученого: «О немецкой философии в текущем столетии», «Наука о духе», «Учебник логики».

Взгляды ученого отражались в его активной деятельности, на которую, безусловно, влияло его образование – обучение в Киевской духовной академии, обучение за границей, преподавание философии в качестве профессора в Казани и Варшаве, активное участие в восстановлении преподавания философии в светских университетах России, непростая защита своих взглядов в формате докторской диссертации и пр.

Инициатор создания Московского психологического общества при Московском университете (1885 г.), он отстаивал *позицию психологии в теории познания*, которая должна стать основой общей методологии общественных наук. Популярность стал приобретать выпускаемый его обществом журнал «Вопросы философии и психологии» (1889 г.).

Ученый подчеркивал важнейшую проблему психологии – выбор метода исследования, а работая над созданием позитивной

психологии, искал новый, объективный способ изучения душевной жизни. Поддерживая ассоцианистический подход (в работах *Милля, Бэна, Спенсера*), отмечал, что эти английские ученые «извлекли психологию из немецкой кабалистики», поставив ее в ряд с другими позитивными науками.

В то же время Троицкий обратил внимание на односторонность английской психологии, обращенной на методологию сенсуализма, чувственную сторону души.

Достоинством немецкой психологической школы он считал исследования операциональной стороны души, а именно ее процессов, однако одновременно поддерживал необходимость дополнения английской школы соответствующими исследованиями немцев.

Развивая *идеи ассоцианистической психологии* в своих работах по теории познания, доказывал, что психические процессы формируются на основе различных законов ассоциаций – сходства, смежности, контраста и т. п.

Исследование *мышления* человека, по Троицкому, должно решать три задачи: 1) изучение индивидуального мышления, пути формирования человеческой мысли (историческое направление); 2) изучение общих законов познания (логическое направление); 3) изучение идей умозрительного порядка (трансцендентальное направление).

Размышляя над возникновением религии и нравственности, Троицкий пришел к выводу, что они также строятся согласно законам ассоциаций. Когда он писал о *религиозном мировоззрении человека*, то доказывал его логическую связь с другими формами трансцендентального мышления, а не с чувствами и нравственностью.

Описывая процесс формирования *религиозных взглядов*, выделил два периода: 1) период мифологии, народной религии; 2) период ученой религии с опорой на историю богословских учений.

Далее Троицкий пришел к выводу, что если *религия* сама по себе и является производной мышления, то *религиозная вера человека* не может быть объяснена одними законами логики, т. к. возникает более сложным путем.

Ставя перед собой задачу формирования основ объективной психологии, Троицкий видел *необходимость разграничения зна-*

ния и веры, т. к. веру человека объяснить при помощи науки невозможно. Соответственно, он указал на роль *метафизического мировоззрения*, которое представляет собой лишь сближение религиозной веры и науки. В свою очередь, выделил материализм как самую раннюю стадию развития метафизического мировоззрения, которая далее сменяется спиритуализмом и идеализмом как высшей его ступенью.

Рассуждая о *нравственных чувствах*, он отмечал, что они зависят от умственной развитости личности, поэтому чем более человек развит интеллектуально, тем легче поддаются формированию нравственные понятия и убеждения, что является благоприятным условием для формирования нравственности.

Ученый считал, что в понимании основы всей психической жизни человека должно лежать *воспитание нравственности*. Именно *нравственное чувство* он считал надындивидуальной структурой, сверхличным компонентом, который создан деятельностью многих поколений. Именно нравственное чувство как сверхличный компонент существует в сознании каждого и представляет основу его личности, *основу духовной жизни человека*.

Обращаясь к деятельности другого видного ученого-идеалиста *М.И. Владиславлева*, следует выделить разработанный им курс опытной психологии, центральное место в котором отведено вопросам *воли и нравственности*.

Волю ученый считает ведущим психическим процессом, который направляет все психические функции. Отсюда волевое поведение направляет к деятельности мышление и воображение, которые представляют собой единый процесс с разными целями. Соответственно, цель в познании внешнего мира обуславливает *логическое мышление*, а цель в создании идеального мира определяет *воображение*, которое, в свою очередь, функционально делится на два вида: 1) приносящее душе разрядку (например, создающее причудливые образы либо направленное на игру); 2) позволяющее душе уяснить истинное и совершенное бытие (например, создание человеком картины мира лично значимых для него идеалов).

Разделяя волюнтаристский подход *В. Вундта*, ученый вносит свое видение *нравственности*, связывая ее с воображением, а не

с мышлением и чувствами. Ученый разработал учебник «Психология», где он изложил свои взгляды.

Размышляя об *искусстве*, М.И. Владиславлев отмечает его происхождение от потребности души соприкоснуться с миром высоких ценностей. Роль искусства велика, делает вывод мыслитель, – оно не только позволяет человеку отдохнуть и восстановить свои душевные силы, но и учит жизни, *формирует определенные ценности*.

Размышляя о происхождении *идеалов* как представлений человека, ученый их рассматривает как продукты творчества, в которых существенна роль *воображения*, но в которых также активно участвуют *опыт, рефлексия, воля*. При создании идеалов воображение переходит в творчество, созидая нечто значительное, отражая не реальные особенности, а идеальные стремления (например, у определенной нации представления об идеальном человеке, об идеальном народе, о типично русском характере).

В *авторской концепции* психологии Владиславлев пытается соединить эксперимент с идеалистическим взглядом на душу, критикуя материализм, который не может ответить на вопросы развития нравственности, происхождения этических понятий и эстетических чувств человека.

Владиславлев, как и Троицкий, подчеркивал, что в научной психологии веру человека следует отделить от научного познания, т. к. научно познать веру нельзя.

Ученый конца XIX в. *Ю.Ф. Самарин*, отстаивая идею *свободы воли*, отрицал зависимость поведения от внешних условий, т. к. в этом случае можно говорить о пассивности души, об отсутствии у нее свободы воли. Он критиковал две детерминанты психического развития, отстаивая идею единственной – идеальной детерминанты, отрицая влияние физиологии на психику.

В целом ученый отвергал психологию как объективную науку, считая, что, как и философия, она не может объяснить душу человека, т. к. это дело только религии. Религия способна дать человеку идеалы, выработать в его душе нравственные начала, дать силу сопротивления внешним обстоятельствам.

В конце XIX в. известна просветительская деятельность *А.А. Козлова*, который считал, что в России философские знания

могут быть приняты как верховная истина всех наук (в работе «Философские этюды»).

Размышляя над поиском *абсолютного знания*, ученый отдавал приоритет цельному интуитивному знанию, ставя его над логическим. Свои взгляды ученому удалось уверенно оформить лишь в конце жизни, опираясь на работы *Лосского* и *Франка*, утвердившись в позициях субстанциальности человеческой души, ее цельности и активности.

Заслуживают внимания взгляды *А.А. Потебни*, который анализировал в своих работах проблемы *становления сознания* и *самосознания*, особенности формирования образа окружающей действительности. Основные его исследования были посвящены развитию языка, особенностям овладения человеком устной и письменной речью, что является условием приобщения человека к культуре народа и основой формирования национального самосознания и народа в целом.

Поднимая проблему необходимости культурно-исторического подхода к изучению психики человека в психологии, он писал, что эта наука – об истории душевных явлений в пределах не только личной, но и народной жизни.

Ученый отмечал противоречивость источников психического развития человека, т. к. мышление развивается изнутри, а знания и опыт приходят извне. Роль языка в этом процессе – особое творчество, поскольку человек перенимает готовый язык в качестве культурного элемента, а не изобретает его каждый раз заново, а роль взрослого состоит в обучении и направлении мысли в нужную сторону.

В своих исследованиях он искал закономерности взаимовлияния культуры и народа на личность. Уровень проработанности проблемы позволяет считать его основоположником историко-генетической ориентации при анализе этического и психического в отечественной психологии. Позднее продолжили эту линию в своих работах *Басов*, *Бердяев*, *Выготский*, *Франк*, *Шпет*.

Л.М. Лопатин известен в психологии своими идеалистическими взглядами и убеждениями в том, что психология должна быть наукой о законах и процессах душевной жизни, а потому должна пониматься как методология всех наук о человеке. Целью исследований науки должно стать изучение познавательных пси-

хических процессов, открытие общих закономерностей психической жизни человека.

Лопатин согласился с ролью эксперимента для психологии и физиологии, но считал психологию философской наукой, т. к. они *едины в теории познания*. В своей работе «Курс психологии» он отметил эту взаимосвязь, в частности, писал, что именно на психологическом фундаменте вырастает всякая философская теория познания, и наоборот, психологическое исследование мышления соединяется с философской теорией познания.

В работе «Положительные задачи философии» ученый сделал акцент на позитивную *роль метафизики* в науке, т. к. она позволяет построить гносеологию. В частности, важно признание следующих метафизических предпосылок: признание души и существование внешнего мира. Мир – это система живых центров, единых в абсолюте, в Боге, поэтому в мире все связано и взаимобусловлено по признакам системы. Отсюда все реальное – духовно, а настоящая реальность раскрывается для каждого в зависимости от его собственной активности.

Одно из значимых мест в концепции Лопатина посвящено *воле*, функция которой состоит в объективации явлений внутреннего душевного мира и осознании реальности внешнего мира. Стремление человека исходит от его желаний и воли, а остановка или осознаваемое препятствие, нереализованность желаний зависит от внешнего мира, она невольна. Следовательно, реальность внешнего мира осознается через реальность воли как система свободных воздействующих на человека сил.

Свобода воли не противоречит закону детерминации, она связана с развитием нравственности, поэтому ученый говорит о моральной свободе, которая состоит в том, что человек сам творит в себе нравственный мир, который может сам изменить при помощи собственных волевых усилий, а не руководствуясь толчками извне.

Свобода духа состоит в распространении своего творчества на область нравственных действий. Все проявления духа, от простейших ощущений до логических размышлений и сознания, включают творчество. Далее Лопатин продолжал, что душа наделена стремлением к творчеству, в отличие от объективного физического мира, где ничего само не возникает. Поэтому отличие

психической жизни проявляется в продуктах личного душевного творчества, в раскрытии новых ее проявлений, в расширении конкретного содержания бытия, где нравственное добро есть высшее его проявление. Выделяются следующие *положения его этики*: 1) свобода человеческой воли, 2) нравственная разумность мировой жизни.

Н.О. Лосский отстаивал идеалистические взгляды в рамках *интуитивизма* и *волюнтаризма, идеал-реализма*. Известными его работами являются «Обоснование интуитивизма», «Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма».

Он относил *знания* к переживаниям, утверждая, что переживание относится к внутреннему непосредственно присущему объекту знания, непосредственно отражая его сущность. Знания относятся к внешнему миру, т. к. переживаются как данность «не-Я», поэтому они не о себе. Объектами знаний-переживаний являются связанные с эмоциями эстетические, религиозные, нравственные и правовые нормы.

Рассуждая над проблемой *свободы воли*, он отрицал ее биологические истоки, не признавая идею о том, что человек подчинен законам естественных наук, как и любое живое существо. Также ученый отрицал внутреннюю, сознательную обусловленность свободы воли, что человек сам виновник своих поступков, а его свобода состоит лишь в свободе выбора.

Он утверждал, что в основе волевой активности лежит *своеобразный вид творческой энергии*, т. к. воля – это сила, создающая новое явление; ее можно непосредственно ощутить, поэтому она не нуждается в дополнительных доказательствах, так же, как и наличие души.

Далее он продолжал, что в основе реального бытия лежит *бытие идеальное*, которое не подчиняется пространственно-временной смене событий. А человек обладает конкретно-идеальным бытием, значит стоит выше законов природы, в том числе причинно-следственных отношений детерминизма.

Субъективная *духовная сила* человека проявляется согласно его интересам и потребностям, а внешний мир, не способный произвести внимание и волю, может являться поводом к их проявлению. Автор был убежден, что каждый человек имеет свое

предназначение (план), который необходимо обнаружить миру как собственную сверхиндивидуальную ценность.

Размышляя над спецификой русской ментальности, Лосский выделил ее главную черту – религиозность, о чем написал в своей работе «Характер русского народа».

Следующий ученый, который развивал идеи В.С. Соловьева, – С.Л. Франк. Он посвятил свои исследования *духовной активности человека*, доказывая, что психология должна быть наукой о душе, а не о психических процессах. Поэтому психологии необходимо вернуть предмет науки – понятие «душа» вместо «душевные явления». Соответственно, цель психологии должна состоять в стимулировании понимания в человеке смысла своей жизни, цельности личности.

Франк критиковал появление психологии без души, которая стала в один ряд с естественными науками, связывая это с кризисом современного общества. Далее это привело к кризису мировоззрения и, как следствие, к потере человеком интереса к себе, отсутствию желания понять смысл своего существования. Он считал *философию основой психологии*, которая способна дать общие логические разъяснения идеальной природы, построения душевного мира, идеальные отношения душевного мира с другими объектами бытия. Известны такие его работы, как «Предмет знания», «Душа человека», «Духовные основы общества».

Душа, по Франку, это качественно своеобразное целостное единство, общая родовая природа мира. Он доказывал возможность исследования состояний души – ее глубины и целостности в единстве временной взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим при помощи озарения, интуиции (позиция интуитивизма).

Душа представлена многообразием разнородных противоборствующих сил, которые формируются и объединяются в стремления, образующих соответствующие *уровни души*: 1) чувственно-эмоциональный (нижний уровень, соотносится с телом); 2) сверхчувственно-волевой (центр души, несет отпечаток высшей веры, Бога).

Главное содержание первого уровня души составляет иррациональная, хаотическая, слепая душевная жизнь. Второй уровень – промежуточное начало между землей и небом, т. е. между

«временным потоком эмпирического телесно-предметного мира и актуальной сверхвременностью духовного бытия».

Душевная жизнь – некое неопределимое единство, *непосредственно переживаемое* самим субъектом. Поэтому он выступал против ассоционизма и против сенсорной мозаики в теории *Вундта*. Характеристики душевной жизни, по Франку, – ее вне-временность, слитность, бесформенность. Примечательно, что в искусстве и игре, выплескивая свою неосознанную душевную жизнь, человек дополняет свой круг осознанных переживаний, считал автор.

Предметом психологических исследований может являться бессознательное, продолжал ученый, т. к. явления сознания – это элементы душевной жизни, т. е. переживания.

Чистый разум сверхиндивидуален и сверхличен, поэтому познание человека зависит в большей степени не от его соприкосновения с внешним миром, а развивается изнутри. Душа лишь соприкасается с предметным бытием и становится носителем некоторых знаний (относительными понятиями) о внешнем мире, но по внутренним каналам она соединяется с чистым разумом и наполняется чистым объективным знанием. Изнутри, в озаряющей силе чистого разума развиваются способности души.

Франк доказывает необходимость и важность полагаться сначала на веру, потом – на чувственную интуицию и не полностью полагаться на собственный разум. Он рассуждает об истине и истинном познании.

Истина – всегда понятие абсолютное, религиозно-трансцендентальное, т. к. отражает связь личного духа с мировым целым, т. е. слияние души человека с душой мира. *Истинное познание* – откровение, через которое возрождается связь с целым.

Таким образом, Франк и Лосский – представители отечественной науки, отстаивавшие позицию, что русская наука очень тесно связана именно с христианскими ценностями, поэтому отечественная философия и психология должны развиваться как науки идеалистические, интуитивные, христианские.

Таким образом, на рубеже XIX–XX вв. отношение к науке изменялось, что привело к последовательному формированию следующих сменяющих векторов ее развития: 1) популярность либерально-народнических взглядов, ориентирующих Россию на ев-

ропейский вектор развития (60–70-е гг.); 2) вектор поиска самобытных, присущих только России путей развития (80-е гг.); 3) падение интереса к объективным исследованиям психики в естественно-научном формате, поворот к религиозным концепциям человеческой души (90-е гг.); 4) активизация интереса к различным видам искусства как компенсация за потери интереса к науке и общественной жизни (начало XX в.).

С 20-х гг. XX в. в условиях доминирования советской марксистской психологии научные школы, связанные с гуманитарной, философской линией, все труднее сохраняли свою деятельность (школа *Г. Шнема*). Уже в середине 30-х гг. XX в. под влиянием авторитаризма произошел запрет как философской психологии, так и педологии и психотехники.

Таким образом, при всей популярности отдельных идеалистических научных психологических концепций с XVIII в. отечественная советская психология начинает формироваться в середине XX в. с позиций естественно-научной парадигмы.

В первые годы советской власти в науке появились новые имена, которые видели своей задачей построение марксистской психологии (*М.Я. Басов, П.П. Блонский, А. Введенский, Н.Я. Грот, А.Б. Залкинд, К.Н. Корнилов, Г.И. Челпанов*).

Соответственно, вторая половина XX в. характеризуется в психологии возрождением школ *В.М. Бехтерева* (ученика *В. Вундта*), *Л.С. Выготского* и его единомышленника *А.Р. Лурии*. Стремясь наверстать упущенное за несколько десятилетий, ученые активно взаимодействуют с зарубежными коллегами, теряя свои традиции, не всегда продуманно соединяя принципы различных школ [39].

Выводы.

1. В отечественной психологии имели место проблемы развития и внедрения идеалистических идей, что связано со следующими особенностями ее истории: 1) задача просвещения народных масс в условиях активного влияния общественной ситуации; 2) преобладание практического направления развития науки в условиях проведения важнейших общественных реформ в обществе в противовес западному вектору, где велика роль университетских кафедр; 3) приоритетные исследования взаимоотношений и ценностных установок разных социальных групп (власти, интелли-

генции, народа); 4) замкнутость небольшого слоя образованных людей и, как следствие, идеологизация науки; 5) научная проблематика локализовано, в определенный исторический промежуток, центрирована этическими вопросами – в основном проблемой свободы воли в противовес преобладанию познавательных проблем на Западе; 6) взаимодействие отечественных психологов с зарубежными коллегами имело противоречивый эффект, который был недостаточно отрефлексирован; 7) отдельные отечественные ученые отказались от копирования психологических законов, полученных западными коллегами, привнеся в западноевропейскую схему оригинальные концепции психического с идеями духовно-нравственного развития.

2. Решение актуальных задач педагогической конфликтологии может быть дополнено идеями отечественных ученых в рамках идеалистического подхода (*М.И. Владиславлева, К.Д. Кавелина, А.А. Козлова, Л.М. Лопатина, Н.О. Лосского, А.А. Потебни, Ю.Ф. Самарина, В.С. Соловьева, М.М. Троицкого, С.Л. Франка*).

2.3. Анализ ресурса смежных наук в векторе проблем педагогической конфликтологии

Проблемы педагогической конфликтологии актуализируют ресурс смежных наук, предполагая ее сближение с философией, усиление связи с современными тенденциями педагогики, интеграцию с этикой и психологией.

Обращаясь к задачам педагогики, которые в различные эпохи сводились к обучению и воспитанию, можно отметить их связь с предметами общекультурной значимости, что сближает ее с философией.

В широком смысле *задачи* педагогики предполагали: *образование* как информирование обучающегося о достижениях людей в различных сферах практической деятельности; *обучение* как выработку у обучающихся навыков какой-либо деятельности; *воспитание* как образование в соответствии с правилами общественной жизни.

Однако эти задачи выполняли и выполняют не только социальные институты, но и религия, искусство, наука, производство и др. Также человек может сам находить себе наставников, поэтому функцию педагогов могут выполнять друзья, родственники,

произведения искусства и др., что способно значительно влиять на решение педагогических задач.

Сегодня *педагогика* – наука о закономерностях обучения и воспитания подрастающих поколений и взрослых людей с помощью целенаправленной и специально организованной системы образования [37].

Основным *предметом* изучения педагогики является воспитание, обучение, образование, а также самообразование, самообучение и самовоспитание; предмет дополнен развитием, понимаемым как организованное совершенствование умственной и физической активности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни.

Основные *задачи педагогики* заключаются в выявлении и изучении закономерностей, основных принципов, методов и организационных форм обучения и воспитания и построение на этой основе целостного *педагогического процесса*.

Исходя из этого философский аспект в определении *предмета педагогической конфликтологии* как прикладного направления педагогики может быть определен через изучение *отношений* обучающихся к противоречивым (конфликтным) явлениям различных сфер общественной жизни.

Обращение к философии позволяет определить подходы педагогической конфликтологии; она должна соотноситься именно с *антропологическим подходом*, в противовес структуралистскому, где независимо от человеческих действий рассматриваются социальные структуры, делается акцент на тех или иных социальных феноменах, даже самых актуальных, а человек является исполнителем безличных социальных структур.

Согласимся с единомышленниками, что при антропологическом подходе человек – активный деятель, который несет ответственность за свою судьбу, за социальные структуры, которые возникают благодаря его инициации и активной деятельности [42].

Антропологический подход предполагает поиск общего знаменателя, точки согласия для каких бы то ни было спорящих сторон, и поэтому он является актуальным.

Согласимся с *М. Шелером*, который критикует знание ради знания и знание ради практической пользы. Цель знания состоит в становлении реального человека, в постоянном обновлении его

в ином. Велика роль знания вместе с жизненным развитием человека, что и есть образование (работа «Философское мировоззрение»).

Подчеркивая мысль, что изучение образования – это не только прерогатива узкой дисциплины педагогики, а и всех мыслящих людей, он выделяет сложный процесс образования личности. Говорит о том, что всякая учебная подготовка чему-либо существует для образования личности в принципе, вне зависимости от внешних целей, для «самого благообразно сформированного человека».

М. Шелер выделяет еще одну важную функцию знания как образования – «спасительное знание», которое показывает причастность личности к духовной основе всего живого – причастность к Богу. Поэтому, *образование* для Шелера обладает религиозным смыслом и предполагает *понимание моральных представлений* – различение добра и зла, долга и совести, переживание любви, чувства уважения. Любовь позволяет человеку познавать и действовать на разных уровнях.

Продолжая логику М. Шелера, на наш взгляд, в образовании должны быть усилены требования к профпригодности педагогического работника, его профессиональным компетенциям в способности *приобщения обучающихся* к духовному уровню, нравственности, формированию у них императивности морали в оценке любых интрапсихических и социальных явлений.

Критически можно отнести к некоторым воззрениям *О.Ф. Больнова*, который определил свою *антропологию как методологию*, «герменевтику воспитательной действительности» [42].

Критикуя французский экзистенциализм, он обратил внимание, что в нем представлен поиск человеком опоры жизненных смыслов во внешнем социальном мире, который не способен указать цель; в результате цели оказывались иллюзорными, приводили к политическим потрясениям и разочарованиям. Такой экзистенциализм приводит человека к одиночеству, когда осмысление жизни невозможно, заключает ученый.

В противовес французским воззрениям *О.Ф. Больнов* полагает, что экзистенция, означающая глубинный, абсолютный уровень человека, открывается не в одиночестве, а только *во встрече с другим*.

Ученый поднял проблему важности неустойчивых форм человеческого бытия (кризисов), которые несут в себе элементы случайности, иррациональности и проблематичности и воздействуют на формирование экзистенции.

Кризис нарушает привычный стиль жизни человека, вносит неожиданные повороты, очищение, обновление, предполагает выбор, в котором открываются новые горизонты для личности. В процессе кризиса появляется способность человека критически взглянуть на себя, открывается желание найти выход из кризиса. Кризис связан с эмоциональными переживаниями, в которых человек приходит к осознанию своего состояния и начинает оценивать его с нравственных позиций. Таким образом, кризис предполагает экзистенциальный выбор, и поэтому означает нравственное развитие (позволим не согласиться с последним умозаключением, т. к. критерии нравственного развития более содержательны; они будут рассмотрены в главе 3). Кризис ведет к подлинному существованию, рождает решимость в действиях, становится судьбой, считает философ.

Далее он отмечает, что невозможно управлять течением кризиса, но педагогический работник должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен попытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его на основе нравственных начал, показав воспитаннику перспективы обновления. Преодоление кризиса связано с возникновением чего-то нового: новых переживаний, нового состояния духа и т. д.

Следующая важная неустойчивая форма человеческого бытия – это *встреча*, которая является особым состоянием, предполагая процесс экзистенциального постижения межличностного общения, столкновение с другой реальностью. Это значимое открытие происходит также в общении обучающегося с педагогическим работником (учителем).

Представим наш комментарий встречи для воспитанника, определяя качественную роль встречи для *целей воспитания*, которая может заключаться в резком повороте жизненного пути личности обучающегося (воспитанника) исключительно в положительную сторону на основе нравственности, возможно, изменяя индивидуальное восприятие мира.

Но не всякая встреча принуждает индивида развиваться и совершенствоваться на основе нравственности, т. к. спешка, невнимание, холодность, жестокость могут быть характеристиками *случайной встречи*.

О.Ф. Больнов отрицает классические идеи педагогики, связанные с гармоничным, всесторонним развитием индивида, говоря о том, что понятие «встреча» заставляет пересмотреть идеалы воспитания с учетом непредсказуемых жизненных ситуаций, означая возникновение чего-то нового в жизни человека. Мысли относительно пересмотра идеалов воспитания мы считаем *недопустимыми*, если они теряют нравственную основу.

Дополнительный характер носят понятия *риска* и *неудачи*. В образовании, при межличностной коммуникации (встрече), уникальное и свободное «я» одного человека противостоит другому.

Критически относясь к данным понятиям, отметим, что во встрече двух личностей всегда таится риск и возможность неудачи. На наш взгляд, этот факт предъявляет к педагогическому работнику дополнительные требования к профессиональной способности в выработке жизнеутверждающих позиций воспитанника в субъективном отношении на нравственной основе.

Позитивным понятием является *доверие*, которое по сути своей конструктивно, в нем происходит творение личности, но в нем заключена и *опасность* влияния, давления на личность. Доверяя, человек испытывает свое доверие на прочность, всегда рискует разочароваться, что может привести к необратимым последствиям.

На наш взгляд, здесь целесообразны вопросы личности к себе – «чему доверять?» и «кому доверять?». В главе 3 настоящей работы присутствует попытка дать на них ответы. Однако проблема заслуживает отдельной монографии, в основе которой будет лежать *императивность морали* и рефлексия очень непростой способности – отличать людей, которые умеют *жить по совести*.

Встреча готовит человека к *пробуждению*, говорит О.Ф. Больнов, понимая его как оживление, приобретение изначально собственного состояния, переход из состояния пассивности к активным действиям. Все силы, дремавшие в душе, мобилизуются в пробуждении. Пробуждение – это болезненный, внезапный и радикальный процесс. Под воздействием пробуждения отрицательные

черты характера сглаживаются, уступая место положительным человеческим качествам.

На наш взгляд, корректнее было бы сформулировать пробуждение как процесс, который способствует изменению черт характера в принципе. Понятие «отрицательные черты» в трактовке О.Ф. Больнова, после критического анализа его мыслей относительно предыдущих понятий, требует дополнительного изучения.

Таким образом, в логике размышлений о понятиях и их роли в образовании человека, позволим себе актуализировать ресурсы *философии* и *этики* в векторе актуального проблемного поля педагогической конфликтологии.

Под «*этикой*» следует понимать науку и область знания, а под «моралью» и «нравственностью», являющимися синонимами, – предмет изучения этики.

В широком смысле «*духовное*» противопоставляется «телесному». *Духовные потребности* предполагают потребности из мира идей, знаний, представлений, художественных ценностей, т. е. охватывают широкий круг явлений. Часто этим термином обозначают религиозные потребности граждан, что является неоправданным сужением содержания данного понятия.

Насколько разнообразны духовные потребности, настолько разнообразны способы их удовлетворения личностью. Удовлетворяя свои потребности, личность осознанно или неосознанно может участвовать в деятельности общественных и религиозных организаций (объединений), что актуально в наши дни.

В этой связи целесообразно напомнить общие признаки общественных и религиозных организаций (объединений): а) это объединения граждан; б) цель создания объединения – удовлетворение духовных или иных нематериальных потребностей; в) общность интересов объединяющихся граждан в сфере духовных или иных нематериальных потребностей.

Вообще, потребности объединяться и вести дело сообща, постоянно обмениваться мнениями, оказывать взаимопомощь заложены в самой природе человека как социального существа. В то же время, анализируя деятельность современных организаций, следует отметить некоторые *феномены* общественной жизни, которые характерны для общественных организаций.

Так, общественные организации могут использоваться как прикрытие преступной деятельности. Например, идея создания благотворительных фондов, имеющих своей целью сбор средств на поддержание социально незащищенных категорий населения, может быть использована для «отмывания» денежных средств.

Влияние некоторых религиозных организаций также может нести разрушительное воздействие, если речь идет о различного рода сектах и культах.

В России в настоящее время насчитывается более миллиона приверженцев различных тоталитарных религиозных культовых организаций, которые зачастую вступают в конфликт с законом.

Пребывание в секте сопровождается попаданием человека в глубокую психологическую зависимость от нее. Подобно тому, как наркоман не может жить без наркотика, так и сектант не может обходиться без секты. Выйти человек сам отсюда не может, а вырвать его отсюда очень сложно. Находясь вне секты, человек испытывает опустошенное и разбитое состояние, прекратить которое может только «очередная доза» пребывания в секте. Человек теряет способность критически мыслить относительно себя и действий членов секты, полностью подчиняет свою волю руководству секты, теряет свое «Я», признавая вымышленные культы и угодные секте правила жизни.

По *А.Л. Дворкину*, автору работ по сектоведению, когда человеку при профессиональном внушении запрещается читать книги, слушать новости, порицая этим всякую попытку выйти за пределы преподаваемых лекций, чтобы человек усваивал только разрешенное, то это напоминает методы контролирования сознания в среде тоталитарно-деструктивных сект; так человек может находиться под влиянием секты, не осознавая это.

Еще апостол Павел, придя в Афины – один из главных центров язычества, не стал говорить грекам, что все они идолопоклонники, погрязшие в грехе. Напротив, он сказал так: вы особенно благочестивы, потому что у вас есть алтарь неведомого Бога, которому вы, не зная Его, поклоняетесь (см.: Деян. 17: 22–23).

В России представлены четыре мировые религии – христианство, ислам, буддизм, иудаизм. Религия традиционно играла большую роль в жизни различных обществ. В социализации че-

ловека религиозные организации были важнейшим, после семьи, фактором.

В процессе секуляризации, т. е. освобождения общества от влияния религии, ее значение падало и в жизни общества, и в социализации. Тем не менее, в современном мире роль религии остается важной, и в ряде стран ее влияние сейчас опять стало расти. Однако религия различается в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), что требует компетентного подхода к образованию личности в этой сложной области человеческой жизни, актуализируя задачи этики и педагогической конфликтологии.

Выделим *критерии морального измерения личности* в рамках этики [30].

Обратимся к *разумному поведению*, которое является морально совершенным тогда, когда оно направлено на совершенную цель, считающуюся безусловной (абсолютной) и признающуюся в качестве высшего блага [30].

Однако цель выступает для человека как благо, т. к. хороша, по крайней мере относительно, для кого-то; люди по-разному расшифровывают для себя высшее благо, в том числе по-разному его понимают и философы. В этом состоит сложность понимания совершенной цели, требуя обращения к моральным понятиям и соответствующей литературе.

Разумная рассудительность поведения изначально нацелена на высшее благо. Нацеленность разума на высшее благо обнаруживается в *доброй воле*, которую обосновал Э. Кант. Только добрая воля имеет самоценное значение и является единственным и безусловным благом; она не может стать злой и обернуться против самой себя. Под доброй волей философ понимал чистую волю от выгоды, удовольствия, житейского благоразумия и вообще каких-либо эмпирических мотивов. Это бескорыстная воля, а поэтому не имеет цены, т. е. бесценна.

Важно выделить *существенную характеристику* моральных требований – это *универсальность* (или *всеобщность*), что задает содержание морального должествования [30].

Универсальность предполагает безотносительность нормативных суждений к конкретным лицам и ситуациям, что проявляется в представленных ниже неотъемлемых ее принципах.

1) *Беспристрастности*, т. е. равномерном отношении ко всем в определенной ситуации. Соответственно, этическая нормативная мысль гласит: «Поступай одинаково в отношении различных людей в одинаковой ситуации».

Так, беспристрастность как нелицеприятность проповедовалась Моисеем – как требование к судье: «Не делайте неправды на суде; не будь лицеприятен к нищему и не угождай лицу великого; по правде суди ближнего твоего» (Лев., 19: 15; см. также Втор., 1: 17; 16: 17).

В Новом Завете это требование повторяется в расширительном толковании: к людям следует относиться по вере, «не взирая на лица», одинаково относясь к богатому и бедному (Иак., 2: 1–4).

2) *Надситуативности*, т. е. равном отношении к одному лицу в разных обстоятельствах, предполагая нравственное отношение к другому как части человечества, когда объединяются требования к «ты», «мы», «они», «человечество». Соответственно, этическая нормативная мысль гласит: «Поступай одинаково в отношении одного и того же лица в разных ситуациях».

3) *Универсализуемости*, т. е. принимая и осуществляя какое-либо решение в отношении другого, исходи из того, что другой в такой же ситуации примет такое же решение в отношении тебя. Соответственно, этическая нормативная мысль гласит: «Исходи из того, что любой другой на твоём месте поступил бы так же, как ты, в отношении данного человека или в данной ситуации, равно и в отношении тебя любой другой в данной ситуации поступил бы так же».

Однако понимание морального требования *универсальности* нередко определено акцентом в сторону объективно наблюдаемых общераспространённых форм поведения в человеческих взаимоотношениях, что ошибочно. Человек, развиваясь нравственно, всегда должен быть способен к критике относительно себя и мира, в русле мыслей «возможно, все не так, как я думаю», «возможно, все не так, как я делаю».

На наш взгляд, включение предмета изучения этики – *нравственности* – в решение актуального проблемного поля педагогической конфликтологии является одним из основополагающих аспектов при решении задач науки.

Поиск ответа на актуальные вопросы педагогической конфликтологии «как надо?» и «как правильно?» может быть адресован и к психологии.

В логике размышлений, мы выходим на понятие «психологическая норма», которое требует пояснения. Его можно найти в рамках различных научных концепций, т. к. оно предполагает: некую среднестатистическую величину всех известных и мыслимых психологических примеров; оптимальную адаптацию человека к окружающему миру; оно определено через отрицание объективного критерия – если психически не болен, значит психически здоров и т. п. [3].

Соответственно, *Б.С. Братусь* критически приводит слова *Чезаре Ломброзо*: «нормальный человек – это человек, обладающий хорошим аппетитом, порядочный работник, эгоист, рутинер, терпеливый, уважающий всяческую власть, домашнее животное».

Обратимся к проблеме развития личности, предполагая рассмотрение психологии развития как ресурса решения актуальных проблем педагогической конфликтологии.

Для этого рассмотрим современные задачи и понятия науки психологии развития по учебным изданиям *Т.Д. Марциновской, О.В. Хухлаевой, И.В. Шаповаленко* [40, 51].

Психология развития изучает возрастные изменения в поведении человека, объясняет эти изменения, раскрывая закономерности, особенности приобретения человеком опыта и знаний [51].

По *Т.Д. Марциновской*, психология развития изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики – ее изменение в процессе деятельности, общения, познания; рассматривает влияние различных видов общения и обучения, разных культур и социальных условий на динамику формирования психики в разном возрасте и на разных уровнях психического развития [40].

Т.Д. Марциновская, комментируя методы науки, подчеркивает, что в психологии развития нельзя использовать самонаблюдение, хотя этот метод долгое время был ведущим психологическим методом, с чем мы позволим не согласиться.

Психология развития появилась с появлением новых, объективных методов изучения психики. Основным методом современной психологии развития стал метод наблюдения со стороны, а позже появились тесты, анализ продуктов творческой деятельности (рисунков, рассказов и т. д.), эксперимент (лабораторный, естественный, лонгитюдный, срезовой, формирующий) [40].

И.В. Шаповаленко отмечает следующий *объект изучения возрастной психологии* – развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек, т. е. в нормативных, типических вариантах развития большинства [51].

Онтогенез – понятие, отражающее общие закономерности развития человека как представителя вида *Homo Sapiens*, а также его индивидуальные особенности от момента образования зародыша будущей земной жизни до его физической смерти; *филогенез* – становление психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества.

Предмет психологии развития и возрастной психологии – *возрастные периоды* развития, *причины* и *механизмы* перехода от одного возрастного периода к другому, *общие закономерности* и *тенденции*, *темпы* и *направленность* психического развития в онтогенезе [51].

Соответственно, автор определяет *теоретические задачи возрастной психологии*: 1) изучение проблем движущих сил, источников и механизмов психического развития на протяжении жизненного пути человека; 2) исследование проблемы периодизации психического развития в онтогенезе; 3) изучение проблем возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов; 4) исследование проблемы возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, в том числе, усвоения знаний; 5) изучение проблемы возрастного развития личности и др.

Практическими задачами возрастной психологии являются: 1) определение возрастных норм и ресурсов психических функций и творческого потенциала человека; 2) осуществление возрастной и клинической психодиагностики; 3) осуществление контроля за всем ходом психического развития детей, оказание помощи родителям в проблемных ситуациях; 4) осуществление психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды

жизни человека; 5) организация учебно-образовательного процесса для людей разных возрастных категорий и др.

Наука сосредотачивает внимание на следующих *аспектах, определяющих психическое развитие человека*: проблема детерминации и источников психического развития, сенситивные и критические периоды, кризисы развития, стадильность развития, особенности психического развития, закономерности развития, проблема психологического возраста, ведущий вид деятельности, возрастное новообразование, социальная ситуация развития.

Так, *проблема детерминации психического развития* в современной психологии развития представлена проблемой возникновения психики человека и ее развития. В рамках естественнонаучной парадигмы она определяется в русле соотношения биологических и социокультурных факторов как неразрывных компонентов процесса психического развития.

Также ученые дискутируют о том, что *движущие силы психического развития* – это совокупность внешних и внутренних условий, определяющих направление, содержание и уровень психического развития. Одной из основных движущих сил психического развития является решение постоянного противоречия – между потребностями, которые изменяют деятельность и реальными условиями их удовлетворения.

Ученые отмечают, что на определенном отрезке времени человек и его отдельные функциональные системы действуют не равномерно. Соответственно, выделяют: 1) *критические периоды*, отражающие анатомо-морфологические изменения, этапы взаимодействия психических функций внутри организма; 2) *сенситивные периоды* (наиболее чувствительные к изменениям), отражающие набор стимулов, влияющих на развитие психических функций при особенностях взаимодействия человека со средой.

В психологии развития выделяют следующие *особенности процесса психического развития*: 1) тенденция психики к качественному изменению, т. е. к переходу на более совершенные уровни функционирования; 2) необратимость развития, т. е. полное восстановление того, что было раньше невозможно; 3) обязательное сочетание элементов прогресса и регресса в процессе развития; 4) неравномерность развития, т. е. резкие качественные скачки сменяются накоплением количественных изменений; 5) зигза-

гообразность развития, т. е. на начальных этапах формируются принципиально новые структуры, которые работают хуже, чем старые; 6) переход стадий развития в уровни развития, т. е. трансформация старых стадий в иерархию уровней при появлении новой, более высокой стадии; 7) непрерывность развития, что обеспечивает переход от одной стадии к другой; 8) устойчивость развития, что обеспечивает некую консервацию достигнутого, стабильность функционирования психики в течение жизни.

Закономерности развития психики характеризуются: 1) *циклическостью*, которая представлена сложной организацией во времени, где различается ценность месяца и года в развитии человека относительно его возраста; 2) *гетерохронностью*, т. е. неравномерностью в развитии в отношении разных психических процессов и аспектов.

В работах *А.Н. Леонтьева* обозначена *проблема стадий психического развития*, что предполагает анализ двух аспектов – место личности в системе общественных отношений и ведущий вид деятельности.

Стадиальность развития – понятие, отражающее особенности новой, качественной организации личности и определенных изменений ее поведения, которые выражаются в существенных ее характеристиках, дающих возможность сделать что-либо принципиально по-другому и лучше.

Кризисы развития – понятие, отражающее переходы от одной стабильной стадии развития к другой.

Проблема возраста – следующий дискуссионный вопрос, который изучается психологией развития. Так, выделяются термины «*хронологический возраст*», который характеризует продолжительность жизни индивида от момента его рождения, и «*психологический возраст*» – период, имеющий особое содержание, зависящее от культурных и исторически сложившихся задач, который не связан с врожденными характеристиками человека и не равен хронологическому возрасту. Психологический возраст означает возраст относительно периодизации психического развития и включает: причины развития, движущие силы развития, содержательные характеристики каждой стадии. Проблема психологического возраста в науке рассматривается на примере теорий отечественных ученых *Л.С. Выготского* и *Д.Б. Эльконина*.

Так, Л.С. Выготский ввел понимание двух типов возраста – *критический возраст* (характеризуется кризисами, стремительным, иногда, катастрофическим характером развития) и *стабильный возраст* (характеризуется микроскопическими изменениями, которые накапливаются до предела и скачкообразно проявляются в форме определенного возрастного новообразования).

В свою очередь Б.Д. Эльконин описал понятийное пространство критического возраста, когда переход оказывается необходимым условием развития психики.

Акт развития возможен лишь в продуктивном действии, отмечает ученый, когда личностью сделано гораздо больше, чем делалось ранее, в результате чего был создан предмет (идеальный или материальный), изменивший условия и средства своего создания.

Таким образом, характеризуя *критический период*, необходимо говорить о действиях, в результате которых возникает *пространство действия – ситуация*. Далее ученый делает акцент на важных особенностях кризиса психического развития: только в том случае кризис является необходимым этапом развития в противовес закономерному переходу, если он будет описан как *момент взрыва* – акта развития. Эта мысль подчеркивает принципиально новое отношение к подлинной продуктивной деятельности и совместности, роль которых возрастает; закономерно, что акт развития в таких условиях возникает не эволюционно, а революционно.

Возрастное новообразование – новая структура личности, которая нарушает привычную гармонию между ребенком и окружающей его действительностью. Оно проявляется в форме противоречия между изменившимся строением личности и новым социальным бытием, которое существенно отличается от раннего.

Преодоление противоречия определяет революционный характер и начало кризисного периода возраста, когда личность ребенка изменяется целиком, что провоцирует трудности его воспитания.

Рассмотрим для примера такое новообразование, как «*произвольность*», которое наблюдается при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному. Психологический его смысл состоит в преодолении непосредственного желания – побуждения поведения, которое возникает как ответ на значимый для личности раздражитель.

Произвольное действие – это действие вопреки внешнему импульсу, желанию, оно требует анализа ситуации предстоящего действия, анализ личного отношения и условий, в которых это действие возможно. Соответственно, произвольное поведение формируется в условиях подлинной учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Сопоставляя новообразования различных возрастов, ученые отмечают их связь с возникновением именно произвольности у младшего школьника как свободы от внешних обстоятельств. Отсюда возрастает *ценность психического новообразования*, которое, далее трансформируясь, проявляется в *новом произвольном субъективном отношении* к трем сферам сознания – отношению к себе, отношению к другим, отношению к предметному миру.

Особенность *формирования любого новообразования* в том, что оно проходит два этапа: 1) формирование в стабильный период, 2) субъективацию в кризисный период, превращаясь в некую личную способность действующего.

В этой связи ценным является рассмотрение второго этапа формирования новообразования.

Во-первых, для него характерно *апробирование* субъективной способности в абсолютно новых ситуациях, не относящихся к ее появлению. Особенностью здесь является ориентировочный компонент – предмет ориентировки, собственное действие личности (ребенка), условие достижения действия, а не результат действия. Результат действия интересует личность в рамках самоощущения, некоторого эксперимента над собой.

Также для пробы важны следующие ее характеристики: 1) обратимость (воссоздаваемость) и 2) повторение. Важным является и то, что без пробы у личности нет возможности превратить свои способности в адекватно функционирующие, что может повлечь за собой отсутствие опыта в практике построения собственного поведения. Поэтому роль пробы в жизни личности (ребенка) крайне психологически важна. Однако важно соблюдать следующие *условия пробы*:

1) пробы должны быть безопасны, в противном случае произойдет невозможность действовать вообще;

2) проба должна какое-то количество раз повторяться, но не достигать результата действия, иначе пробные действия станут бессмысленными;

3) в пробе вектор действия должен быть направлен на действующего, на себя, на свои самоощущения, для выработки субъективного к ним отношения.

Во-вторых, в противовес пробе далее выделяются *полные действия*, которые имеют две составляющие: ориентировочную и исполнительскую, т. к. человек, выполняя их, прежде всего изменяет внешние обстоятельства; именно в процессе выполнения целенаправленных осознанных действий происходит, собственно, изменение себя.

Далее рассмотрим проблему периодизации психического развития человека в рамках теории *Д.Б. Эльконина*, в которой заложены основания культурно-исторической концепции развития психики *Л.С. Выготского* и психологическая теория деятельности *А.Н. Леонтьева*.

Согласно теории *Д.Б. Эльконина*, источником психического развития личности (ребенка) является *практическая деятельность*, но, предупреждает автор, не всякая деятельность. Он обращает внимание на то, что у взрослого деятельность всегда находится в структуре заданных общественных отношений, определяя задачи и мотивы выполняемой деятельности. У ребенка деятельность принципиально иная – она выступает для него как овладение предметами и преобразование предметов.

Так, в *замещающей взрослую жизнь деятельности*, например, игровой деятельности, могут быть трансформированы взрослые общественные отношения (пример: покупатель – продавец), т. к. осуществление деятельности в ее реальной форме для ребенка недоступно.

Поэтому для развивающейся личности ребенка, в рамках выполняемой им деятельности, необходим некоторый особый процесс передачи социального опыта с целью усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и норм определенных общественных отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

Таким особым процессом передачи социального опыта на определенном возрастном этапе является *ведущий вид деятельно-*

сти – особая деятельность в ряду других, выполняемых личностью (ребенком), которая является условием всех главных изменений в психических процессах и особенностях личности на данной стадии возрастного развития.

В рамках этой деятельности автор описывает последовательное взаимодействие двух систем (сфер): в рамках первой происходит развитие *мотивационно-потребностной сферы* личности в условиях реального взаимодействия «человек – человек»; в рамках второй – развитие *операционально-технической сферы* личности, что возможно лишь при реальном взаимодействии «человек – предмет».

Данную идею в своих работах описал Д.Б. Эльконин, назвав эти системы как «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый».

Ученый отмечает, что развитие ребенка в системе «ребенок – общественный предмет» связано с тем, что общественно выработанные способы действий с предметами не даны ребенку непосредственно как некоторые физические характеристики вещей: на предмете не написано его общественное происхождение, варианты действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом предполагает некий процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами, где физические свойства предметов выступают как ориентиры для действий с ним.

Система «ребенок – общественный взрослый» имеет другое содержание: взрослый важен для ребенка не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а прежде всего как носитель определенных видов общественной деятельности, включенный в разнообразные отношения с другими людьми, внутри которых раскрываются задачи и мотивы деятельности.

По *Л.С. Выготскому*, являясь одним из критериев периодизации психического развития и вместе с этим, сложным вопросом детской психологии, *ведущий вид деятельности* характеризуется определенными признаками: 1) внутри нее возникают и перестраиваются новые виды деятельности; 2) внутри нее перестраиваются и формируются новые психические процессы; 3) только внутри нее возникают психические новообразования.

Ученый отмечает, что развитие ребенка в системе «ребенок – вещь как общественный предмет» имеет свои особенности: поскольку на вещи способ действия ребенку не дан непосредственно, то освоение способа действия с предметом решается ребенком в рамках взаимодействия с ним и является для него специальной задачей.

Система «ребенок – общественный взрослый» имеет также особое содержание: взрослый важен для ребенка, прежде всего, как носитель общественных, социальных норм деятельности, т. к. он уже включен в разнообразные виды деятельности и отношения с другими людьми.

Следующий аспект, определяющий психическое развитие человека, – понятие «*социальная ситуация развития*». В основе понятия лежит мысль Л.С. Выготского о том, что ребенок берет образы и образцы из мира социальной культуры, в которой он растет; *акт сравнения* выполненных собственных действий с образцами культуры является *источником его психического развития*.

Таким образом, прослеживается явная взаимосвязь психического развития от социальной среды, где среда – не обстановка, а *источник развития*. Отдельно ученый предметно анализирует личное отношение ребенка к этой среде.

Ученый выделил в своей концепции две характеристики социальной ситуации развития: *объективную характеристику* социальной ситуации развития – среду, а также *субъективную характеристику* социальной ситуации развития – отношение к среде ребенка. Сопоставление двух социальных ситуаций развития легло в основу его периодизации.

Известные последователи также размышляли об аспектах, определяющих психическое развитие человека. Так, развивая идеи Л.С. Выготского относительно понятия «*кризис*», ученые рассматривали его как поведенческий синдром в определенный возрастной переход, сопровождающийся болезненной реакцией ребенка на неадекватные педагогические воздействия.

Например, *Л.И. Божович* исследовала ряд аспектов психического развития: 1) определила понятие «*переживание*», которое показывает роль среды в данный момент для личности, понимая переживание как проекцию социальной ситуации развития, отношение ребенка к действительности; 2) ввела понятие «*внут-*

ренной позиции» – стремление занять новое социальное место в объективной социальной ситуации развития (на примере младшего школьного возраста описала позицию школьника).

Т.В. Драгунова занималась психологией подросткового возраста, анализируя источник их конфликтного поведения. Она экспериментально доказала, что при адекватном отношении к возрастному новообразованию подростков «чувству взрослости» (особому переживанию их возросшей самостоятельности) феномена трудновоспитуемости не возникает.

Напомним, что позиция Д.Б. Эльконина относительно кризисов иная: ученый видит *кризисы как закономерные переходы* от одной системы к другой.

Остановимся подробнее на *структуре возрастного кризиса* как переходного в стабильный период, в котором выделяются следующие фазы: *предкритическая, критическая и посткритическая*.

Так, в *предкритической фазе* у ребенка формируется *представление о новой, идеальной форме*, которая задает направление всего развития в критический период, а также некоторые опосредующие звенья и средства ее трансляции в реальность (переход в реальную форму). При открытии для себя новой идеальной формы и формирующемся новом отношении личности к реальной (настоящей) форме отношений создается новая социальная ситуация развития в критической фазе. Также в этой фазе фиксируется влечение к новой идеальной форме, поэтому ее еще называют «*фазой влечения*».

Собственно *критическая фаза* начинается у личности с момента субъективации *через пробы*. Сила стремления материализовать идеальную форму, которую личность наблюдает в новой социальной среде в уверенных и умелых действиях более взрослого поколения, «значимого другого», приводит: 1) сначала к копированию действий, 2) затем к мифологизации (идеализации) представлений о перспективе развития, 3) к конфликту как раскрытию собственных недостаточных возможностей (невозможность воплощения вымышленного идеализированного представления в жизнь), 4) к рефлексии собственных возможностей (возникает отношение меры своих реальных возможностей к идеальной желаемой форме, что в результате приводит к возрастному

новообразование). Отсюда особую ценность представляет *целенаправленное формирование личностной рефлексии* – необходимого условия возникновения возрастного новообразования.

В *посткритической фазе* происходит непосредственно *переход реального в субъективное идеальное*, которое следует отличать от идеализированного. Для последнего характерно создание новой социальной ситуации развития, а значит новой ведущей деятельности. Логично, что далее происходит поиск нового «значимого другого» в новой социальной среде.

Необходимо отметить, что существуют также индивидуальные варианты протекания кризиса в рамках нормы. Однако при патологическом течении происходит искажение его нормальной динамики, «застывание» на одном из этапов или фазе, и соответственно, наблюдается проблема формирования новообразования (ущербность), развитие компенсаторных механизмов, деформации личности, которые могут остаться с ней на всю жизнь.

Таким образом, развитие личности в рамках психологических теорий естественно-научной парадигмы происходит в следующей логике:

1) действенное натуральное использование имеющихся примитивных действий личности в векторе ее идеализации;

2) под давлением внешних условий, собственно в фазе учения, происходит переход от конфликта к рефлексии имеющихся ранее примитивных форм поведения; после чего возможно изменение структуры всего процесса развития, который становится более сложным и «культурным»;

3) внешние приемы, стимулирующие развитие в фазе учения, отбрасываются, и личность способна демонстрировать принципиально новые субъективно выработанные формы поведения.

Работы отечественных психологов-классиков *Л.С. Выготского* и его ученика *А.Р. Лурии* обращают внимание на *ведущую роль обучения* в психическом развитии личности («Этюды по истории поведения») [40].

Представленные выше теоретические положения психологии развития и возрастной психологии могут быть использованы для решения стратегической цели педагогической конфликтологии.

Учет психологических особенностей личности на каждом возрастном этапе будет способствовать выработке субъективного

отношения личности обучающегося к различным сферам общественной жизни в рамках разрешения внутриличностного конфликта в образовательном процессе.

В логике размышлений над актуальностью проблемного поля педагогической конфликтологии считаем целесообразным прокомментировать актуальные исследования ученых-современников *А.А. Деркач, Е.В. Селезневой* в такой научной области, как *акмеология* [4].

Так, авторы отмечают, что *акмеология* развивается как наука о ценности человека, его совершенствовании, способности высокоэффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, жить полноценной жизнью, динамично саморазвиваясь и самоосуществляясь.

В этой связи важно более глубоко изучать объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как субъекта жизнедеятельности в целом.

Следует отметить, что впервые предмет изучения акмеологии очертил *Б.Г. Ананьев*. В настоящее время *целью* акмеологии выступает совершенствование человека, достижение им *акме* как вершин своей жизни и развития. *Объектом* акмеологии как науки, в широком понимании, является развивающаяся личность на ступени зрелости. *Предметом* акмеологии как науки являются объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности [4].

А.А. Деркач, Е.В. Селезнева исследовали особенности формирования личностного новообразования, а в дальнейшем личностного качества – *акмеологической культуры*, которое обуславливает преодоление личностных деформаций (как следствие неразрешенного внутриличностного конфликта. – *Прим. авторов*) и способствует эффективности саморазвития как фактора достижения *акме*.

Акмеология рассматривает понятия «саморазвитие», «самоактуализация», «самосовершенствование», «самореализация» в соотношении с понятиями «акме» и «культура». *Акме* в широком понимании – вся степень зрелости человека, для которой характерны его физическая, личностная и субъективная зрелость.

Акме понимается как результат и одновременно как процесс саморазвития человека, выражаясь в его культуре. *Культура*, выступая интегральным показателем саморазвития и личностным качеством, обеспечивает эффективность этого процесса [4].

Авторы выделяют субъективные акмеологические факторы продуктивности развития акмеологической культуры: 1) сформированность многоконтекстного творческого мышления; 2) развитость эмоциональной сферы личности; 3) способность разрешать внутриличностные конфликты; 4) сформированность аналитико-прогностического опыта в области саморазвития; 5) формирование ценностного отношения к самосовершенствованию.

Обратим внимание на третий субъективный фактор – *способность эффективно разрешать внутриличностные конфликты*.

А.А. Деркач и Е.В. Селезнева предлагают типологию внутриличностного конфликта, которая, на наш взгляд, вызывает исследовательский интерес в рамках актуализированного проблемного поля педагогической конфликтологии (см. *Приложение 3*).

Согласимся с единомышленниками, что проблема развития, в широком ее понимании, поднимает проблему вектора духовности, актуализируя нравственные основания мыслей и действий в психологии человека, выделяя общее этики и психологии – отношение человека к другому. Поэтому при соотнесении линий психологии и этики возникает возможность для новой психологии с задачами нравственного развития, допуская нравственную, духовную психологию [3].

Б.С. Братусь размышляет о вытекающей необходимости создания в новой психологии нередуцированного представления о человеке. В настоящее время в актуальном имеющемся арсенале психологической науки можно констатировать следующие представления о человеке: в психонализе – подмена человека психологическими орудиями (подсознанием, характером, личностью); в бихевиоризме – изучение характера, способов действия; в гуманистической психологии – психология самости личности как самоцели; в нравственной психологии – психология человека, где психологических орудий и смыслов, чему они призваны служить, безмерно больше. Нравственная психология, восходящая к человеку, призвана помочь человеку обрести свою сущность [3].

Согласимся с учеными, что обращение к вектору нравственности в психологии актуализирует данное направление во всех гуманитарных науках, в том числе и в педагогической конфликтологии.

Выводы.

1. Педагогическая конфликтология объективно обнаруживает ресурс смежных наук (философии, психологии развития и возрастной психологии, акмеологии, этики) в поиске ответов на актуальные вопросы.

2. В поисках ответа на решение стратегической цели науки и ее актуальных задач педагогическая конфликтология может быть критически обогащена ресурсами смежных наук, что требует дальнейшей проработки.

Глава 3

ОСНОВЫ ПРАВСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

3.1. Теоретические основы нравственной педагогической конфликтологии

Огромный вклад в развитие отечественной науки внесли ученые, идеи которых заслуживают внимания. Их актуализация является важным условием достижения стратегической цели науки и решения задач в рамках нравственной педагогической конфликтологии.

Дополняя педагогическую конфликтологию понятием «нравственная», обращаем внимание как на актуальность духовной сферы в рамках всех сфер общественной жизни, так и на роль этой прикладной педагогической науки в современных условиях.

В этой связи обратим внимание на труд *Владимира Соловьева «Оправдание добра. Нравственная философия»* [12].

В начале работы *В. Соловьев* определяет *характеристики нравственной философии*: 1) ее независимость от теоретической философии (гносеологии и метафизики); 2) ее независимость от вероисповедания и религии, т. к. многие религии предполагают общую нравственную почву; 3) ее направленность на изучение внутренних отношений человека к своим действиям и их последствиям; 4) ее направленность на приобретение умений внутренне различать добро и зло, а также отличие доброй душевной натуры от злой; 5) определяя полное знание о добре, изучает характеристики безусловной идеи добра и зла; 6) обращает внимание на основательную постановку метафизического вопроса о свободе выбора между добром и злом, вне зависимости от решения этого вопроса.

Ученый поднимает вопрос о *проблеме поиска человеком смысла жизни*, анализируя возможные взгляды человека на эту важнейшую часть нашей психической, и как следствие, нашей физической и общественной жизни. Анализируя возможные взгляды людей с позиции их отношения к нравственным добродетелям, автор обосновывает наиважнейшую из них для человека – *добро*.

Характеризуя такой взгляд, как пессимизм (теоретический и практический), автор размышляет о его причинах, в основе которых лежит отрицание смысла жизни. Проблемой личности в этом случае может являться внутренняя ее несостоятельность, на деле характеризующаяся лишь внешней привязанностью к жизни – к объектам бытия. Взгляд крайнего практического пессимизма в результате может привести человека к самоубийству как следствию отчаяния, убеждения, что жизнь не исполняет его произвольных и противоречивых требований.

Поиск человеком смысла жизни может привести к взгляду, когда человек видит его лишь во всем красивом, исключительно в эстетическом, безотносительно к нравственному добру, что не представляет нахождения человеком подлинного смысла, а потому является взглядом-заблуждением.

Следующий взгляд, который анализирует Владимир Соловьев, – смысл жизни в добре, которое дано свыше и требует, как думает человек, его принятия без рассуждений (семья, отечество, церковь). Однако и этот взгляд недостаточен, говорит ученый, т. к. образы жизненного добра в истории человечества не имеют законченности и не могут быть человеком формально приняты, а требуют обязательного внутреннего содействия в осознании, продолжающемся развитии и росте.

Следующий взгляд-заблуждение понимает наличие добра лишь в субъективных душевных состояниях, присущих для отдельно взятого человека и соответствующих добрых отношениях между людьми, отрицая в это же время возможность добра в различных общественных формах. Автор критикует покорное принятие без рассуждений любой формы общественной формации как исторически сложившейся формы общественной жизни.

Далее автор поднимает проблему *общих внутренних признаков добра* как такового. Ученый в нем выделяет: чистоту или самозаконность, т. к. оно ничем внешним не обусловлено; полноту или всеединство, т. к. оно все собою обуславливает и через все своей силой и действием осуществляется.

Далее идея добра раскрывается через понимание того, что оно безусловно присутствует в человеческой природе в первичных данных нравственности.

Раскрывая содержание первичных данных нравственности, мыслитель говорит о таких нравственных отношениях, как стыд, жалость, благоговение. Эти нормальные отношения определяют господство человека над чувственностью, которая характерна и для иных живых существ, составляя основу нравственной жизни и других добродетелей.

Анализируя чувство стыда, начиная с нормальной первичной половой стыдливости и стыда животной природы в человеке, автор раскрывает глубокий его смысл. В свою очередь, под совестью понимается видоизменение стыда.

Говоря о жалости как об этическом отношении, Соловьев отмечает, что она есть также у животных и должна в индивидуальном корне присутствовать в социальных отношениях, выражаясь в этическом отношении к подобным себе живым существам.

Подчеркивая положительную роль жалости (сострадания) как нравственного отношения, указывает на ее внутреннюю связь со всем миром живущих, в отличие от стыда, который выделяет человека из природы. Однако *Соловьев* предостерегает от сочувствия чужому удовольствию, которое может иметь дурные основания (например, мотивы или способы достижения этого удовольствия. – *Примеч. авторов*).

Размышляя об истинной сущности жалости, философ отмечает важность признания за другим собственного, только ему принадлежащего права на существование и наибольшее благополучие.

Благоговение – характерное лишь для человека чувство, которое отражает должное отношение человека к высшему началу, составляя индивидуально-душевный корень религии.

Соловьев поднимает *проблему нравственного самоутверждения*, которая может проявляться в различных формах.

Так, человек может проживать чувство стыда в видоизмененных состояниях, умственно его осмысливая как нравственно-обязательную норму (например, в принципе аскетизма, в подчинении стихийной жизни человека как разумного существа духовной жизни). Ведь отрицательное отношение в аскетизме не присуще природе человека, а развитие своей мысли в русле превращения человека в страдательное орудие или в придаток физического процесса является результатом противодействия духовного начала в человеке его материальной природе.

Человек может ощущать борьбу духа и плоти, которую философ характеризует через главные моменты: 1) внутреннее саморазличение духа от плоти; 2) действенное отстаивание духом своей независимости, где важное требование – самообладание; 3) явное преобладание духа над плотью.

Обращается внимание на различные области борьбы духа и плоти через психологический захват, который проявляется сначала в помысле, затем в воображении, а потом в пленении, что при негативном разрешении влечет болезненное (дурное) душевное состояние и может перейти в страсть и порок. Однако возможны средства борьбы духа человека – отвлекающее размышление и восстанавливающий нравственный поступок.

Нравственное самоутверждение возможно также через альтруизм. Сопоставляя правдивый альтруизм с противоположным понятием – лживым эгоизмом, автор приводит примеры возможного продолжения личного эгоизма в области семейного, национального, государственного, вероисповедного, чего не допускает безусловная правда альтруистического начала вне зависимости от исторических успехов.

Далее обращается внимание на содержание принципа альтруизма через раскрытие его основных правил. Первое – правило справедливости, которое означает «никого не обижать». Второе – правило милосердия, которое трактуется как «всем помогать». Комментируя суть справедливости как нравственного начала, Соловьев отмечает, что здесь роль играет не столько равенство всех субъектов, сколько ценность каждого из них как самоцель, где каждый субъект не может быть средством для достижения чужих целей.

В логике безусловного нравственного начала, автор раскрывает идею естественного альтруизма. Здесь он обращает внимание на то, что высшая обязанность человека в деле Добра состоит не в том, чтобы беззаветно служить каким-либо исторически сложившимся организациям, которые могут уклоняться от подлинного его содержания, а содействовать им, если они верны добру и указывать на истинные обязанности в случаях уклонения.

Говоря о *проблеме добродетели как о норме или правиле жизни человека*, автор высказывает убеждение, что они признаются

как естественное качество человека в логической связи со следствием – добрыми поступками и нравственным благом.

Нравственная оценка отношения человека ко всему определяется с точки зрения следующих «философских добродетелей»: справедливость, равенство, правосудие, божественная справедливость.

Добродетель может пониматься как должное отношение ко всему, которое не сводится к одинаковому отношению, т. к. обращается внимание на положение человека по отношению ко всему другому, где человек: ни высшее существо, ни низшее существо, ни единственное в своем роде, а существо среднее, причем один из многих средних.

Поэтому любовь понимается не как добродетель, а как проявление человеком основных требований нравственности: к высшему, к низшему и одному бытию. Отсюда любовь к человеку – это не любовь, а жалость. Лишь любовь к Богу совпадает с истинным благочестием.

Далее Соловьев раскрывает содержание таких добродетелей, как бескорыстие и великодушие, щедрость, терпеливость и терпимость, правдивость, ложность (материальная) и лживость (нравственная); различает понятия «правда» или «должное», «нравственное добро» или «безусловно должное», понятие «благо» или «безусловно желательное».

Нравственным достоинством обладают «богословские добродетели» лишь относительно определенных условий. Например, добродетель вера совпадает с истинным благочестием, если обладает следующими условиями: 1) действительности ее предмета; 2) достоинством предмета веры; 3) достойного отношения веры к действительному и достойному предмету.

Доказывается, что единство нравственных основ берет начало из совести и стыда, где стыд понимается как индивидуальное нравственное целомудрие, причем социальное целомудрие – это жалость.

Безусловное начало нравственности раскрывается через соотнесение нравственности с действительностью жизни человека, где в норме человек проявляет стыд, отделяя себя из материального мира, и проявляет жалость, показывая нераздельную связь с другими живыми существами.

Заслуживает внимания *проблема отношений личности и общества*. Ученый критикует принципиальное противоборство между обществом и личностью, объясняя его как столкновение между новой и прежней стадиями личностно-общественного развития. Доказывая тесную связь личности и общества, он отмечает в качестве особенности общества то, что оно состоит из разумно-нравственных личностей, объективно осуществляющих в нем свое содержание во времени: в прошедшем – в форме общего предания, отчасти в настоящем – в форме общественных служений, предвеляя будущее – в форме общих идеалов. Нравственно-историческую задачу автор видит в становлении сознания лично-общественной солидарности, в превращении личности из невольной в вольную, когда каждый понимает, принимает и исполняет общее дело как свое собственное.

Ученый говорит о том, что даже относительно-высшая форма общественной организации (например, государство) не имеет никаких прав над вечным нравственным содержанием, которое выше всего.

Далее Соловьев определяет степень подчинения человека обществу, общественной среде: это подчинение должно соотноситься с подчинением самого общества добру; если этой связи нет, то общественная среда не имеет никакого права на человека. Раскрывая переход общественных формаций из рода – через племя – к народу и государству, философ подчеркивает знаменательность понятия «отечество».

Отвечая на вопрос нравственной нормы общественности, философ критикует верховное, решающее значение каких-либо общественных учреждений и интересов; отстаивает достоинство человека перед лицом общества и каких-либо его интересов, т. к. никакой человек не может рассматриваться как средство или орудие для других; утверждает задачу «сообразовать все социальные учреждения с безусловною, нравственно-общественною нормой, в борьбе со злом собирательным».

Вопрос отношения права и нравственности в обществе раскрывается автором сначала через роль права, которое может регулировать отношения в обществе, где присутствуют заповеди совершенства в отношении безусловного нравственного начала, когда они еще не достигнуты. Право может быть понято как «прину-

дительное требование реализации определенного минимального добра, или порядка, не допускающего известных проявлений зла».

Основания нравственности для жизни в обществе обусловлены следующим: личная свобода является условием чувства человеческого достоинства и нравственного совершенствования; проявление свободы и нравственного совершенствования возможны лишь в обществе; личные проявления свободы должны соотноситься в обществе с требованиями реальной безопасности для всех его членов, и возможно, индивидуальная свобода не будет соотноситься с идеальным совершенством некоторых.

Анализируя уголовный вопрос с нравственной точки зрения, Соловьев обращает внимание на необходимость нравственной помощи как обиженной стороне, так и обидчику. Нравственное начало в этом вопросе может лежать в деятельном человеколюбии, законно и принудительно ограничивая любые проявления злой воли. Автор отмечает условия нормального правосудия, предполагая равномерное осуществление трех прав: право обиженного на защиту, право общества на безопасность, право обидчика на вразумление и исправление. Общество должно заботиться об исправлении преступников, в том числе предполагая необходимым преобразовывать пенитенциарные учреждения.

Анализируя экономический вопрос с нравственной точки зрения, философ указывает на особенности, которые могут либо препятствовать, либо способствовать его решению. Так, ненормальное экономическое положение может способствовать преступности и национальной вражде. Хозяйственные элементы должны быть определены нравственными целями, тогда это общество имеет будущее. Свободная экономическая игра факторов и экономических законов возможна лишь в распадающемся или мертвом обществе, отмечает автор.

Подлинное решение всех экономических проблем может быть достигнуто только в нравственном отношении человека к природе (земле) в условиях нравственного отношения к людям и Богу. Отмечено, что торговля должна пониматься как служение обществу, поэтому не может иметь частную прибыль как единственную или главную цель. Общество имеет право и обязано принудительно ограничивать такое злоупотребление, если оно имеет место.

Философ затрагивает смысл войны, в котором выделяет три вопроса: 1) общенравственный, где война понимается как зло; христианство упраздняет войну в принципе, но пока это не усвоено, войны неизбежны; 2) исторический, где война считается относительным злом, т. к. в конечном счете в истории человечества войны вели к прогрессу военного дела, уменьшая число человеческих жертв; конец войн внешних приведет к пониманию, что мир есть благо, в случае если произойдет внутреннее (нравственное) перерождение человечества; 3) лично-нравственный как обязанность каждого лица участвовать в защите своего отечества; разум запрещает бросать оружие войны, а совесть обязывает содействовать единству разделенного на части человечества на основе нравственной или духовной организации.

В. Соловьев обращается к *проблеме религиозного начала в нравственности*, которое кроется в нормальном отношении детей к родителям, в признании их превосходства перед собою, зависимости от них, с их наследственностью и ими созданной средой, в чувстве благоговения и послушания: «Так как высшая воля определила наше существование через предков, то, преклоняясь перед ее действием, мы не можем быть равнодушны к его орудиям».

Человека, который не признает над собой ничего высшего, автор называет мнимым безбожием или бесчестием. Однако как разумное существо он должен признавать, что есть смысл в его жизни и жизни мира, а поэтому у него все равно должны быть обязательства – воздержания и человеколюбия.

Автор раскрывает *проблему общей основы религии*, которая состоит в живом ощущении действительного присутствия Божества, обнимающего в себе все. Основы религиозных чувств человека состоят в подлинном ощущении Божества как действительности совершенного им Добра (Блага). Полное религиозное отношение человека состоит из трех нравственных категорий: 1) несовершенства в нас; 2) совершенства в Боге; 3) совершенствования как нашей жизненной задачи. Соответственно, требования религиозной нравственности таковы: «имей в себе Бога» и «относись ко всему по-Божьи».

Соответственно раскрывается окружающая человека действительность нравственного порядка, указывая на наличие пяти «царств», которые участвуют во всемирном процессе: 1) мине-

ральное (неорганическое), 2) растительное, 3) животное, 4) природночеловеческое, 5) духовночеловеческое или царство Божие. Взаимоотношение между этими царствами имеет свои особенности: внешнее взаимодействие и общая сущность повышения царств. Если во внешнем взаимодействии в основе лежит питание и особенности сосуществования царств (например, неорганические вещества питают растения и т. п.), то общая сущность повышения кроется в задачах.

«Общая сущность повышения: как живой организм состоит из химического вещества, перестающего быть только веществом, как природное человечество состоит из животных, перестающих быть только животными, так и царство Божие составляется из людей, перестающих быть только людьми, входящих в новый, высший план существования, где их чисто человеческие задачи становятся средствами и орудиями другой окончательной цели» – пишет автор.

Он раскрывает появление Христа как Богочеловека и как совершенной индивидуальности, что является основанием для веры с точки зрения мировой эволюции. Как для общества важен исторический процесс, так важна особенность исторических условий для каждой личности в решении задачи совершенного нравственного порядка.

Соловьев доказывает необходимость продолжения истории человечества после Христа, которая состоит в собирании вселенной как основы совершенного нравственного порядка. Особенность достижения совершенного нравственного порядка заключена в том, что он достигается опытным путем, предлагая нравственную свободу для каждого человека.

В завершение работы, автор обращается к *проблеме нравственной организации человечества в целом*. Он обращает внимание на роль последовательного прохождения каждым человеком трех естественных групп, действительно наполняющих его личную жизнь, – семья, отечество, человечество, одухотворение которых является условием для решения абсолютной задачи. Говоря о семейном воспитании, подчеркивается ее цель в духовно-организованной семье, которая состоит в связи временной жизни нового поколения с вечным восстанавливающим существом единство благом, общим для всех поколений. Нормальная семья

способна восстановить нравственную целостность человека в условиях традиционного и одновременно прогрессивного воспитания через преемственность, связь поколений, когда новому поколению передается все духовное наследие прошлого, развивая желание и способность пользоваться им как живой движущей силой для приближения к высшей цели.

Автор утверждает единство оснований для народа и для человечества, которым присуща неделимость нравственного добра. Человечество может пониматься как единый субъект нравственной организации. Раскрывается содержание нормальных отношений между церковью и государством [12].

Выводы.

1. Нравственная философия Владимира Соловьева может являться теоретическим основанием нравственной педагогической конфликтологии, условием решения ее стратегической цели – выработки субъективного отношения личности обучающегося к различным сферам общественной жизни на основе нравственности.

2. Решение задач нравственной педагогической конфликтологии, на наш взгляд, требует дальнейшей методической проработки следующих проблем нравственной философии В. Соловьева: 1) поиска человеком смысла жизни; 2) общих внутренних признаков добра как такового; 3) нравственного самоутверждения человека; 4) добродетели как нормы и правила жизни человека; 5) отношений личности и общества; 6) религиозного начала в нравственности; 7) общих основ религии; 8) нравственной организации человечества в целом.

3. Опорной схемой для проработки с обучающимися проблем, поднятых нравственной философией В. Соловьева, может быть классификация видов внутриличностного конфликта нравственных оснований (см. *Приложение 4*).

3.2. Методы исследования личности нравственной педагогической конфликтологии

Обоснование методов исследования личности, на наш взгляд, целесообразно осуществить через анализ методов исследования личности гуманитарной (описательной) психологии, которые актуализировали *В.И. Слободчиков* и *Е.И. Исаев*, обращаясь к работам *В. Дильтея* [48].

Считаем, что при работе с обучающимися необходимо опираться, прежде всего, на данные методы, т. к. они более способствуют проработке ее предмета – субъективного отношения личности обучающегося к различным сферам общественной жизни в рамках внутрличностного конфликта нравственных оснований.

Напомним, что в противовес объяснению в естественно-научной парадигме познания, где человек рассматривается как совокупность определенных характеристик и структур, гуманитарная (описательная) психология выявляет структуру душевной жизни как целого, а не суммирует ее из отдельных частей, противопоставляя свой особый метод исследования, процесс и результат познания – понимание.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев разводят понятия «понимание» и «описание», где «описание» – это словесное выражение понимаемого.

Понимание позволяет толковать явления душевной жизни с использованием таких методов описательной психологии, как интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интуиция, интерпретация внутреннего мира другого человека, герменевтика и др.

Эти методы направлены на понимание и постижение целостности духовно-душевной жизни человека с последующим ее анализом по законам целого, а не на основе построения причинно-следственных конструкций психического.

Рассмотрим методы гуманитарной психологии как основные инструменты исследования личности нравственной педагогической конфликтологии.

Метод интроспекции. Человеческая психика обладает фундаментальной особенностью – рефлексивностью. Она проявляется субъекту в непосредственной представленности собственного потока сознания, который требует особой интеллектуальной работы – интроспекции (самонаблюдения) как внутреннего восприятия, т. е. «всматривания» в процессы, явления и переживания психической (душевной) жизни. Поэтому внутренний субъективный мир – это и есть объективная реальность для психического. Сознание познается иначе, чем внешний мир, путем внутреннего

созерцания и внутреннего опыта, объектом которого являются образы, мысли, переживания.

Рефлексивность позволяет соотносить показания самонаблюдения с фактами своего поведения во внешнем мире и оценками других людей, поэтому внутреннее и внешнее наблюдение взаимосвязаны. Во внутренней психической деятельности фиксируются общие логические процессы (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, абстрагирование). Во внутреннем восприятии субъект фиксирует мысли, образы, переживания, которые связывают его с внешним социальным миром и опять на него же и выводят.

Надежность метода интроспекции проверялась в школе *В. Вундта*, где было доказано, что метод может быть обеспечен путем тренировки испытуемых, выработки навыка самоотчета о том, что они непосредственно осознают в момент предъявления постоянного раздражителя. Как научный факт сведения испытуемых признавались в том случае, если на постоянные внешние раздражители возникали одни и те же субъективные феномены. Структурными элементами психики (атомами ткани сознания) испытуемых являлись *ощущения* и их копии – *образы памяти* и *простейшие чувства*, которые и изучались по критериям качества, интенсивности и др.

Д. Локк выделил, что существует два источника знаний: объекты внешнего мира и деятельность собственного ума. Объекты внешнего мира познаются направлением внешних чувств, в результате чего получают впечатления (идеи) о внешних вещах. Деятельность собственного ума, к которой относятся мышление, сомнение, рассуждения, познание и желания, познаются рефлексией.

Он обозначил два утверждения: 1) существует возможность раздвоения, «удвоения» психики, поэтому душевная жизнь может протекать как бы на двух уровнях: I – уровень восприятия, мысли, желания; II – уровень наблюдения, созерцания этих восприятий, мыслей и желаний; 2) деятельность души первого уровня есть у каждого, деятельность второго уровня требует специальной организации, т.к. это специальная деятельность, без которой знание душевной жизни невозможно [27].

К. Роджерс определил роль самонаблюдения так: оно важно при формировании внутренних гипотез, которые человек проверяет, часто ошибается, обращаясь к внутреннему опыту, но которые определяют сугубо индивидуальный путь познания, являющийся основой формирования и уточнения его сознательных представлений и концепций.

Однако существует большая сложность осуществления этого метода, которая состоит: 1) в различиях между людьми, в уровне их самосознания и саморефлексии, умении осуществлять особую внутреннюю интеллектуальную работу по расчленению, осмыслению, истолкованию, пониманию собственных переживаний, чувств, мыслей, отношений, образов, представлений, желаний и т. п.; 2) в уровне духовной культуры и профессионализме психолога, владеющего методами гуманитарной психологии.

В связи со сложностью проведения этого метода представим идею развития навыка саморефлексии через *философствование*, разложив его на формы, каждая из которых имеет свои особенности [42].

Первая форма – *сомнение*, которое свидетельствует как минимум о наличии двух позиций, мнений относительно какого-либо явления. Однако существует различие между сомнением ребенка и сомнением взрослого.

Ребенок имеет малый социальный опыт, а потому его сомнения последовательно решает следующие задачи: отделения от внешнего мира и определения своего «Я», определения собственной картины мира, позже – системы ценностей и смыслов. Являясь естественным процессом, который в большей степени происходит бессознательно, сомнение ребенка может быть названо принципом.

Сомнение взрослого – это, в большей степени, проверка имеющихся гипотез, того, что считается истинным, поэтому оно может быть названо технологией.

Вторая форма – *вопросание*, которая предполагает интеллектуальную деятельность по созданию вопросов. Особенность жизни ребенка в том, что он живет «здесь и сейчас», поэтому его вопросы отражают эволюцию его развития. Родители играют роль коррелятов, т. к. представляют ближайшее окружение и помогают осознать первичные ценности для ребенка – это семья, дом, мать,

а также критерии добра и зла, как возможности сохранить или потерять эти ценности. Повторяемость вопроса может свидетельствовать о подсознательной тревоге по проблеме вопроса, а отсутствие вопросов – невысказанность – может стать причиной невроза.

Сомнение и вопрошание могут сопровождать тематику любой рациональной деятельности ребенка, однако если поднимаются проблемы бытия, существования, жизни и смерти, антропологические (совесть, вина, страх и т. п.), то можно говорить о философствовании.

Следующая форма философствования – *умалчивание*, которая хорошо прослеживается в другой форме – *игре* ребенка, в том числе, в *речевой игре*.

Игра является важной деятельностью и условием взросления ребенка. В игру он вовлекает окружающий мир так же просто, как окружают его предметы. Он может «играть» проблемами добра и зла столь же легко, как в раннем детстве играл своими игрушками.

В игре ребенок берет на себя какую-то роль или может играть сразу несколько ролей, выполняет определенные правила в игровых действиях. Но в философствовании игра не является целью, а выполняет функцию средства познания объективного мира.

Игровые действия не всегда сопровождаются внешней речью, постепенно внешняя речь «сворачивается» и переходит во внутренний план.

Вообще для философствования характерны абстрактность, многозначность вопроса и ответа, что актуализирует умалчивание как ресурс развития образного восприятия мира.

Последняя форма – *рефлексия* как способ философского мышления, который направлен на осмысление и обоснование гипотез решения проблемы, освобождает от привязанности к сущему; является способом разрешения внутриличностных конфликтов. Особенность проявления рефлексивных навыков может проявляться в детской логике, для которой характерна: ошибочность и нестандартность, нарушение законов формальной логики, оперирование представлениями и восприятиями, чувственными образами, связывая их логически; является орудием создания символической мифологической картины мира, поэтому ближе к искусству, чем к созданию картины мира на интеллектуальной основе.

Самоотчет. Представляя результаты самонаблюдения в устной или письменной формах, метод самоотчета претендует на относительную целостность описания личностью своих психических (душевных) проявлений. Наиболее известными видами самоотчета являются автобиография, письмо, дневник, исповедь.

Особенность этого метода заключается в том, что в нем представлено отражение в самосознании автора уникальности его внутреннего (психического/душевного) мира, где в единстве могут быть представлены мысли, переживания, отношения.

Анализ самоотчета исследователем может фиксировать особенности восприятия автора, которые проявляются, например, в приписывании себе достоинств и умалчивании о недостатках. Эта склонность представлять себя в выгодном свете может быть интересна исследователю сама по себе как феномен, который поначалу расценивался как систематические ошибки испытуемого.

Также представляет ценность стремление автора описывать сокровенные внутренние переживания и мысли, мотивы поступков (см. Приложение 2).

Включенное наблюдение. Метод предполагает реальное участие наблюдателя в каких-либо событиях с испытуемым, при этом исследователь должен так хорошо смешаться с группой, чтобы не привлекать к себе внимание. Эти события могут быть специально заранее организованы исследователем и могут выступать в качестве эксперимента, групповой дискуссии и т. п.

Выступая как равный участник совместного с испытуемым действия, исследователь проявляет свои переживания, заявляет о собственных ценностях и установках, что позволяет целостно изучить определенную проблему исследуемого. Наблюдатель должен замечать и оценивать все события, имеющие отношение к явлению, подлежащему описанию.

Данный метод позволяет каждому из членов группового взаимодействия занять позицию исследователя относительно другого и относительно себя, что широко используется в практике психотерапевтической работы.

Трудность метода связана с тем, что можно легко смешать существенное с второстепенным, или интерпретировать события, исходя из ожидаемого, а не из того, что происходит. Один из способов избежать этого – регистрировать с помощью видеозаписи

поведение наблюдаемых с целью отработки видеозаписи с другими наблюдателями [27].

Эмпатическое слушание. Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого. Отличает этот вид понимания от других, прежде всего, слабое развитие рефлексивной стороны, опора на непосредственный эмоциональный опыт. Поэтому эмпатическая способность возрастает с ростом жизненного опыта, легче реализуется при сходстве поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Различают виды эмпатии: 1) эмоциональную, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого; 2) когнитивную, основанную на интеллектуальных процессах (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация); 3) предикативную, проявляющуюся в способности предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях.

Различают формы эмпатии: 1) сопереживание, для которого характерно переживание тех же эмоциональных состояний, что и у собеседника (испытуемого), отождествление с ним; 2) сочувствие, характеризующееся переживанием собственных эмоций в связи с чувствами другого [27].

Исследователь, выступающий в качестве слушателя, испытывает те же эмоциональные состояния, что и испытуемый. Этот способ общения и познания – определенная техника поведения исследователя и исследуемого, где каждый выступает субъектом.

К. Роджерс выделил важные условия техники исследователя, способствующие установлению психологического контакта и максимальной открытости: близкая дистанция между собеседниками, сидящими друг против друга; контакт глаз; полная поглощенность собеседником, центрированность на нем; эмоциональное сопереживание содержанию высказываемого и т. п.

Исследователь должен обладать определенным мастерством, чтобы войти в информационное пространство другого человека, в личный мир его значений и смыслов и увидеть, правильно ли он его понял.

Идентификация представляет собой метод понимания другого, когда исследователь, используя логические операции (анализ,

синтез, сравнение и т. п.), мысленно может поставить себя на место испытуемого, как бы воплотиться в нем.

Как преимущественное понимание, идентификация предполагает процесс и результат самоотождествления с другим человеком, группой, образом или символом на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение их в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образов. Механизм постановки себя на место другого проявляется в виде погружения, перенесения себя в поле, пространство, обстоятельства другого индивида, что приводит к пониманию его личностных смыслов.

Беседа как диалог. Беседа представляет собой один из методов опроса с целью получения информации на основе вербальной коммуникации. Способы беседы могут быть от строгой инструкции в условиях эксперимента до проверки гипотез и свободного общения для достижения психотерапевтического эффекта в последнем случае.

Диалоговый характер беседы предполагает свободное общение и основной метод – метод понимания, который строится на принципах равноправного общения, когда партнер по общению не воспринимается как изучаемый объект. Здесь важно проявлять одинаковую активность в вопросах и ответах как субъекту-исследователю, так и субъекту-исследуемому. Такое познание превращает активный процесс общения во взаимное действие, решая ряд задач: исследовательскую, коррекционную, педагогическую и др.

При решении педагогических задач функционально такая беседа напоминает клиническую (терапевтическую) с целью оказания психологической помощи. Она может состоять в помощи исследуемому осознать свои внутренние затруднения, конфликты, мотивы поведения и определить пути преодоления затруднений. Исследователь обращает внимание на поведенческие реакции (тон, запинки, жесты и т. п.), на содержание ответа исследуемого (факты, мнения, чувства, ассоциации, идеи, словарь и т. п.).

Важным условием успешности диалога является установление позитивных личных отношений между участниками, что требует от исследователя соответствующей квалификации, умения установить контакт, дать возможность максимально свободно выра-

зиться и одновременно абстрагировать личные отношения от содержания беседы, умения выявить интересы исследуемого, большой терпеливости, находчивости.

Биографический метод представляет такой способ познания психологии человека, который основан на описании его биографии, где важен контекст описания прошедших этапов его истории жизни. Развитая душевная жизнь личности более способствует психологической реконструкции всего жизненного пути, предполагает освещение психологических особенностей, надежность и обоснованность выводов.

Сложностью данного метода является его трудоемкость, т. к. предполагает использование ряда других диагностических методик и процедур: опросников, тестов, интервью, автобиографий, свидетельств очевидцев, изучение продуктов деятельности и т. п.

Интуиция – знание, которое возникает без осознания путей и условий его получения, как результат внутреннего постижения. Интуиция имеет сложную природу и сложна для научного изучения. Она может предполагать: а) непосредственное усмотрение, целостное схватывание ситуации, что возможно при большом опыте практической познавательной деятельности в соответствующей области (например, интуиция художественная, научная); б) целостное охватывание условий проблемной ситуации (например, интуиция чувственная, интеллектуальная); в) механизм творческой деятельности (интуиция творческая).

Научные исследования современных психологов больше посвящены профессиональной интуиции и подтверждают тот факт, что интуитивное схватывание, понимание внутреннего мира другого человека более развито у людей, профессионально работающих в системе «человек – человек», т. е. непосредственно с людьми (у врачей, психологов, педагогов и т. п.).

Разработанные концепции интуитивизма (*А. Бергсон, Н.О. Лосский, З. Фрейд* и др.) трактуют интуицию как скрытую в глубинах бессознательного первопричину творческого акта.

Научная психология рассматривает интуицию как внутренне обусловленный природой творчества момент выхода за границы стереотипов и логических программ поиска решения задач.

Интерпретация внутреннего мира другого человека – один из сложных методов понимания чужой душевной жизни исследова-

телем, т. к. основан на использовании совокупности внутренних психологических средств своего личного опыта и профессионализма в использовании сведений и внешнем поведении наблюдаемого: поведении, мимике, жестах, эмоциональных проявлениях и т. п.

По мнению *В. Дильтея*, здесь участвует духовный процесс и метод аналогии, когда внутреннее восприятие мы восполняем постижением внутреннего мира другого, делая соответствующее заключение.

Герменевтика – метод, представляющий искусство и теорию истолкования текстов различного рода (литературных, религиозных, научных, исторических и т. п.), направленные на выявление подлинного смысла текстов. В целом этот метод является научной проблемой, т. к. зависит от понимания и правильного истолкования понятого исследователем.

Понятие «смысл» можно раскрыть в рамках теории деятельности *А.Н. Леонтьева*. Индивидуальная деятельность состоит для автора в том, что ему надо передать некоторую мысль. Для субъекта деятельности (автора) цель деятельности (то, что надо сделать) отделяется от ее мотива (почему автор решил передать мысль?). В деятельности выделяется промежуточный результат, новая единица – действие (то, что надо сделать, – написать текст) между деятельностью и мотивом. Промежуточный результат деятельности по передаче мысли (действие) сопровождается переживанием смысла действия как связь результата с мотивом. Отсюда смысл – это отношение действия к мотиву.

Понятие «символ» понимается как образ, который связан с познавательным процессом восприятия, представляя какое-либо содержание или отношение объективной или интрапсихической действительности.

Понятие символа следует отличать от понятия знака по следующим характеристикам: для знака многозначность представляет негативное явление, т. к. чем он однозначнее, тем конструктивнее его использование; для символа – наоборот, чем он многозначен, тем более содержателен.

Исследователь *А. Лоренцер* изучал функции герменевтики в психоанализе. Считал, что формирование символов происходит на уровне индивидуального сознания автора текста. Ученому

важно различать в тексте символы, которые соотносятся с индивидуальными представлениями автора текста, и стереотипы, которые соотносятся с его бессознательными представлениями. На трактовку влияют особенности лингвистической коммуникации автора и процессы его личной социализации, в которых формируются символика и которые также подлежат изучению.

Согласимся с учеными *В.И. Слободчиковым* и *Е.И. Исаевым* в позиции о правомерности психологической герменевтики, понимаемой как теория и искусство истолковывать психологический опыт личности, где в качестве «текста» может выступать вся совокупность человеческого опыта в целом в каждом отдельно изучаемом случае [48].

Выводы.

1. Нравственная педагогическая конфликтология, актуализируя ресурс смежных наук (психологии) для достижения стратегической цели и актуальных задач науки, должна опираться на методы исследования личности в русле гуманитарной (описательной) психологии, дополняя объективными методами.

2. В силу недостаточной разработанности методов исследования личности гуманитарной (описательной) психологии и недостаточной квалификации соответствующих специалистов одна из задач науки должна состоять в устранении этих проблем.

3.3. Условия определения нравственной педагогической конфликтологии

Представим предмет, задачи и возможные методологические основы нравственной педагогической конфликтологии в диалоге с современниками [37, 38, 42].

Предполагая конечной *целью* науки выработку субъективного отношения личности к различным сферам общественной жизни на основе нравственности, убеждены, что *актуальное проблемное поле* педагогической конфликтологии выходит за пределы образовательного процесса школы содержанием проблем всех сфер общественной жизни, которые могут быть разрешены в рамках внутриличностного конфликта нравственных оснований на всех уровнях образования.

Идея нравственной философии *В.С. Соловьева* и идея христианской психологии *Б.С. Братуся* утверждают нас в позиции опре-

деления нравственной педагогической конфликтологии, где предмет изучения может быть определен как субъективное отношение личности обучающегося к различным сферам общественной жизни, разрешение которого в рамках внутриличностного конфликта на основе нравственности, в условиях образовательного процесса на всех уровнях образования, позволит ему приблизить свою внутреннюю духовную суть к нравственно-этическому идеалу.

Рассмотрим важные условия возможности реализации предмета науки.

Во второй главе настоящей монографии была определена история философии и психологии в работах идеалистического подхода (экзистенциализма) как теоретико-методологическое основание и необходимое условие науки.

Проблема духовного измерения требует отдельного рассмотрения в рамках экзистенциализма. Так, проблема анализа духовной сферы, выделение ее уровней в рамках экзистенциализма без указания его вида, на наш взгляд, не совсем корректна. Истории известны случаи, когда духовные понятия искусно применялись в разрушительных целях, служа антигуманным идеалам (например, понятие *верность* как «верность фашизму»).

В рамках проблематики нравственной педагогической конфликтологии нас интересует духовный вектор, который возможен в рамках *религиозного экзистенциализма*.

Актуальность проблемы отношения человека к религии подтверждают работы современников в рамках всероссийских научно-практических конференций, например, в рамках Филофеевских образовательных чтений [41].

Так, Д.А. Батулин поднимает тему «Гносеомахия и православие». Автор отмечает, что термин «гносеомахия» – греческого буквально переводится как «борьба против знания» и понимается как учение об исключительной вредности любого рационального знания в пользу интуитивного знания, которое формируется благодаря личному благочестию верующего человека.

Далее ученый выражает сожаление, что «...сегодня подобные размышления очень популярны у большого количества православных христиан, как результат, формируется специфический

имидж православия как маргинального, мрачного мировоззрения постепенно принимающего сектантские нотки» [23, с. 60].

Убедительно приводятся цитаты как богословов, так и мыслителей, которые не согласны с противопоставлением научного знания и интуитивного.

В частности, автор цитирует *Григория Богослова*: «Не должно унижать ученость, как рассуждают о сем некоторые, напротив, надобно признать глупыми и невеждами тех, которые, держась такого мнения, желали бы всех видеть подобными себе, чтобы в общем недостатке скрыть свой собственный недостаток и избежать обличения в невежестве» [23, с. 60–61].

Отмечается, что для *Василия Великого* тоже не существовало никакого конфликта между научным знанием и верой. Разум – это божественный дар, который может «очистившись и возвысившись, достигнуть созерцания божественной сущности» [23, с. 61].

Приводится в пример позиция мыслителя *Семена Людвиговича Франка* о том, что любой вопрос об отношении философии и религии принадлежит к числу вечных вопросов, которые особенно остро поднимаются в «эпохи коренных переломов мирозерцания, в эпохи духовной растерянности и исканий утраченной цельности в духовной жизни» [23, с. 61–62].

Согласимся с авторами конференции в идее, что не должно быть противопоставления между рациональным знанием и иррациональным.

Мы признаем, что понимание религиозной темы требует продолжения изучения с привлечением специалистов в области теологии, изучения соответствующих работ, в том числе работ богословов, осуществления соответствующей целенаправленной образовательной деятельности.

Реализация духовного образования как подлинного созидательного вектора по возрождению нравственных оснований в человеке возможна через внедрение религиозного образования на всех его уровнях.

Важным моментом здесь является понимание того, что этот процесс не должен противопоставляться светскому образованию как иррациональное рациональному. Важно понимать общую цель – создание условий для приобщения человека к *добру*.

Необходимо отметить, что возрождение религиозного образования в России в послереволюционный период является важным шагом, который уже начал осуществляться в рамках Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.

Начало деятельности рабочей группы по проблеме разработки и согласования законодательных положений, касающихся религиозного образования и взаимодействия религиозных организаций с государственными образовательными организациями, относится к 2010 г.

В 2011 г. данные положения законопроекта были одобрены Межрелигиозным советом России.

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях осуществляется практика преподавания учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), что закреплено на федеральном уровне в ст. 87 закона «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Разумеется, на начальных этапах внедрения религиозного образования в светской школе обнаружились проблемы, которые характерны на этапе введения для любых инноваций в образовании, а потому они требуют решения и постепенно решаются.

В частности, на законодательном уровне отмечается, что централизованные религиозные организации должны привлекаться к учебно-методическому обеспечению курсов по ОРКСЭ и теологии (ч. 6 ст. 87). В настоящее время прорабатываются вопросы о порядке и степени участия религиозных организаций в этом процессе, что требует законодательной определенности.

Следующее *условие* нравственной педагогической конфликтологии – требования к субъектам конфликтного противоречия, и прежде всего, к педагогическому работнику.

Ученые *А.С. Баранников, Б.С. Братусь*, анализируя проблему отношений, опираются на мысли *С.Л. Рубинштейна* о важной роли другого в жизни человека.

Ученые подчеркивают *особые условия* для формирования духовных отношений к действительности – наличие другой духовной личности. Здесь мы можем столкнуться с проблемой, когда духовная личность таковой является либо таковой себя считает. Данная проблема требует отдельного комментария, в том числе в

аспекте требований к личности учителя – человека со здоровой совестью.

Николай Бердяев в своей работе «О назначении человека» определил совесть так: «Совесть есть та глубина человеческой природы, на которой она соприкасается с Богом и где она получает весть от Бога и слышит голос Божий. Следовало бы написать критику чистой совести. Совесть может быть задавлена и закрыта, искажена и извращена, но она связана с самим творением человека, с образом и подобием Божиим в нем» [2].

Обращаясь к онтологии как науке о познании мира и действительности, считаем, что нравственная педагогическая конфликтология может сочетать два *основных направления познания своего предмета изучения* – «диалектический материализм» и «метафизический идеализм».

Вопрос о методах науки как следующем *условии* ее определения может быть определен так: основные методы исследования науки могут относиться как к естественно-научной парадигме, так и к гуманитарной парадигме (см. *Приложение 1*).

Следующее *условие* – место метафизики в нравственной педагогической конфликтологии: оно определяется возможностью метафизического подхода к иррациональным явлениям.

Напомним, что к основам метафизики относятся:

- 1) идеалистическое нечто, то, что допускает существование чего бы то ни было имматериального;
- 2) гносеологический характер науки, который предполагает допущение исследования эмпирического, рационального и иррационального (например, доопытного);
- 3) подчеркнутые проблемы в эмпирическом познании основ и истоков мира как лежащих вне материальной природы;
- 4) признание существования чистого знания – нечто доопытное, изначально известное и непреложное;
- 5) ключевая проблема взаимовлияния бытия и разума, заключающаяся в вопросах: «Бытие порождает сознание?» и «Разум определяет бытие?». Этой проблемой метафизике оппонирует рационализм и др.

Вообще, место метафизики в науках активно обсуждается в научной периодике. Современник *В.В. Миронов* размышляет о современном представлении философии как особом типе метафи-

зического (предельного) знания, специфической чертой которой выступает двойственность ее предмета как одновременно рационально-теоретического, так и ценностно-эмоционального постижения бытия [43].

Далее, определяя две линии метафизического подхода к бытию в философии (субстанционально-онтологическую и гносеолого-онтологическую), автор цитирует *А.Л. Доброхотова*: «Эмпирическая наука не нуждалась в такого рода самооправдании: наличие опыта и как материала для обобщения, и как критерия эффективности идеи служило достаточной гарантией целесообразности науки. Но философия претендовала на осмысление того, что в принципе не могло быть предметом опыта. Поэтому решающим для самообоснования философии был вопрос о том, может ли мысль независимо от опыта открыть объективную общезначимую истину» [43].

Определяя место метафизического как в философии, так и в нравственной педагогической конфликтологии, выделим вторую линию – гносеолого-онтологическую, которая связана с тем, что достоверность получаемого мыслительным путем знания не может быть обоснована из самой себя, а нужен внешний, независимый критерий.

Таким критерием может выступать лишь само бытие, т. е. то, что есть на самом деле, в отличие от иллюзорных явлений и вещей. В этом случае проблема поиска истины сводится к проблеме поиска абсолютной истины, присущей бытию как таковому, соответственно, проявлению иных сущностей бытия, например, *критериев моральности* как таковой – *добра* как такового, *добродетелей*.

В этой связи считаем целесообразным включить *критерии моральности* в общую, специальную и частную методологию науки.

Также критерии моральности должны входить в требования к субъекту педагогического воздействия (педагогическому работнику), владеющему методами исследования личности в рамках гуманитарной парадигмы.

В связи с этим обратим внимание, что метод исследования – это не бездумное перечисление тех или иных приемов исследования, а обязательная тесная его взаимосвязь с самим исследуемым явлением, его природой и закономерностями.

Нами уже была критически проанализирована проблема объяснения психического в науке в рамках естественно-научной парадигмы (глава 2).

Соответственно, определена позиция относительно использования методов исследования личности в рамках нравственной педагогической конфликтологии – опора на методы гуманитарной (описательной) психологии, не исключая методы психолого-педагогического исследования личности естественно-научной парадигмы.

Общая методология нравственной педагогической конфликтологии предполагает наиболее точные представления об общих законах развития объективного мира и субъективного мира личности, месте и роли в них феноменов, в основе которых лежат положения и принципы как материалистической диалектики, так и идеалистической метафизики.

Специальная методология нравственной педагогической конфликтологии предполагает формулирование своих собственных закономерностей, относящихся к своеобразию формирования, развития и функционирования исследуемого предмета – субъективного отношения личности к различным сферам общественной жизни в рамках внутрличностного конфликта нравственных оснований в условиях всех уровней образования.

Частная методология нравственной педагогической конфликтологии представляет собой совокупность методов, способов, приемов и методик исследования ее явлений, использует методы смежных наук гуманитарной и естественно-научной парадигм.

Исходя из этого рассмотрим *актуальные задачи* нравственной педагогической конфликтологии в русле критического осмысления имеющихся задач педагогической конфликтологии:

1) продолжение исследований над общей, частной и специальной методологией нравственной педагогической конфликтологии; включение критериев моральности в общую, специальную и частную методологию науки; продолжение разработок гуманитарной парадигмы науки в русле философского подхода – религиозного экзистенциализма;

2) методическая проработка ресурсов смежных наук (психологии развития и возрастной психологии, акмеологии, этики) в по-

строении образовательного процесса на всех уровнях образования в достижении стратегической цели науки;

3) изучение природы субъективных конфликтных отношений личности к различным сферам общественной жизни в рамках внутриличностного конфликта нравственных оснований на всех уровнях образования;

4) проработка и освоение методов исследования личности гуманитарной (описательной) психологии соответствующими специалистами на всех уровнях образования; включение критериев моральности в подготовку и оценку деятельности работников образования;

5) разработка методов практического регулирования и разрешения внутриличностного конфликта нравственных оснований в условиях образовательного процесса на всех уровнях образования.

Считаем, что методологические основы нравственной педагогической конфликтологии требуют дальнейшего изучения и могут быть продолжены в диалоге с единомышленниками.

Выводы.

1. В норме жизнь личности определяется духовными потребностями, которые требуют рефлексии в рамках внутриличностного конфликта нравственных оснований в условиях образовательного процесса на всех его уровнях.

2. Представленные предмет, задачи и методологические основы нравственной педагогической конфликтологии в рамках религиозного экзистенциализма имеют право быть в силу актуальности и требуют дальнейшей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Бессмысленность своего существования, абсолютная «заброшенность» в мир сущего и «захваченность» этим миром – экзистенциальные переживания человека, которые подробно описаны в философских работах Н. Бердяева, В. Соловьева, М. Хайдеггера, К. Ясперса.

Экзистенциалисты сформулировали «вызов», на который необходимо дать «ответ», поскольку без него будет невозможно преодолеть глобальный культурный кризис, связанный с децентрацией человеческого «я» и полной утратой смысловых ценностей, как отметил А. Тойнби.

Направления современных научных исследований также ориентированы на экзистенциальную проблематику бытия человека, его Dasein, затрагивают самые чувствительные, «уранические» и духовные аспекты мира жизненных смыслов, что подтверждает актуальность проблемы в наши дни [3, 4, 34, 41].

Научная общественность России, исследуя все сферы общественной жизни, отмечает поиск новых ответов для выхода из этого системного тупика в рамках интеграционного подхода [26].

Роль образования в акте «самотрансценденции» подлинного человека исключительна, что отмечает эволюция философской мысли. С античных времен образование является важным инструментом для выполнения главной задачи жизни человека – «обретения собственной самости», а О. Шпенглер полагал, что одним из признаков заката культуры является повсеместное удаление из сферы человеческой жизни духовных смыслов, будь то театр, спорт или образование.

Поиск данного «ответа» может быть найден в содержательных реформах образования на всех его уровнях в русле духовно-нравственного вектора: обогащение нравственным аспектом уже имеющихся дисциплин и разработка инновационных; пересмотр критериев развития личности; пересмотр системы воспитательной работы. Теоретическим основанием для этого может служить жизнеутверждающая русская философская мысль религиозного экзистенциализма (Н. Бердяева, С. Булгакова, М. Владиславлева, К. Кавелина, Л. Карсавина, Л. Лопатина, А. Лосева, Н. Лосского,

Ю. Самарина, В. Соловьева, М. Троицкого, П. Флоренского, С. Франка).

В образовании актуальна не только содержательная проработка нравственных категорий до уровня понимания, но и их принятие как императива жизни. Нравственный аспект должен лежать в основе анализа любых противоречий общественной жизни, а в случае обострения противоречий до уровня внутриличностного конфликта – в основе внутриличностного конфликта, приобретая нравственные основания. Данная логика целесообразна к рассмотрению любых конфликтов, требуя выработку субъективного отношения личности на нравственных основаниях.

Нравственная педагогическая методология, сочетая элементы «диалектического материализма» и «метафизического идеализма», открывает возможность для исследований в рамках не только гуманитарных, но и естественно-научных гипотез и парадигм.

В норме жизнь личности определяется духовными потребностями, которые требуют рефлексии в рамках внутриличностного конфликта нравственных оснований в условиях образовательного процесса на всех его уровнях. Представленные предмет, задачи и методологические основы нравственной педагогической конфликтологии имеют право быть в силу актуальности и требуют дальнейшей работы.

СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Основной список

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. СПб.: Питер, 2006. 528 с.
2. Бердяев, Н. О. О назначении человека / Н. О. Бердяев. М.: АСТ: Апрель: Полиграфиздат, 2010. 478 с.
3. Братусь, Б. С. Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Под ред. проф. Б. С. Братуся. М.: Никая, 2017. 166 с. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=30475875
4. Деркач, А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
5. Зеньковский, В. В. Основы христианской философии / В. В. Зеньковский. М.: Канон+, 1997. 560 с.
6. Кьеркегор, С. Или – или. Фрагмент из жизни / С. Кьеркегор. СПб.: Изд-во РХГА; Амфора, 2011. 823 с.
7. Кьеркегор, С. Наслаждение и долг / С. Кьеркегор. Киев: AirLand, 1994. 504 с.
8. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 1998. 384 с.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2019. 713 с.
11. Словарь по конфликтологии / С. Б. Никонова и др. 2-е изд. Электрон. дан. и прогр. (8 Мб). Саратов: Вузовское образование, 2019. 325 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/epd-reader?publicationId=79794>
12. Соловьев, В. С. Оправдание добра. Нравственная философия: монография / В. С. Соловьев. М.: Директ-Медиа, 2012. 587 с.
13. Трубецкой, Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. М.: Канон+, 2011. 480 с.

14. Франкл, В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия / В. Франкл. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2011. 105 с.
15. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. М.: АСТ, 2011. 288 с.
16. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. СПб.: Наука, 2002. 452 с.
17. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. М.: Канон+, 2018. 288 с.
18. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. СПб.: Питер, 2018. 448 с.
19. Ясперс, К. Общая психопатология / К. Ясперс. М.: Практика, 1997. 1056 с.
20. Ясперс, К. Призрак толпы / К. Ясперс, Ж. Бодрийяр. М.: Алгоритм, 2007. 272 с.

Дополнительный список

21. Анцупов, А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
22. Астафьева, Е. Н. Изучение педагогических конфликтов в контексте педагогического наследия прошлого / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 102–113.
23. Батуринов, Д. А. Гносеомахия и православие / Д. А. Батуринов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Молодежь: свобода и ответственность» (19–20 октября 2018 г.). Тюмень: Издательско-информационный отдел Тобольской митрополии, 2019. С. 60–64.
24. Валеева, А. С. Внутриличностный конфликт как социальное явление // Вестник Башкирского университета. 2007. Т. 12. № 4. С. 135–138.
25. Гаврилюк, Н. П. Особенности деятельности педагогического работника в условиях модернизации российского образования / Н. П. Гаврилюк // Успехи современной науки. 2016. № 12. Т. 10. С. 141–144.
26. Глобальные тренды и перспективы научно-технологического развития Российской Федерации: Краткие тезисы докладов к XVIII апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (г. Москва,

11–14 апреля 2017 г.) / Л. М. Гохберг, А. В. Соколов, А. А. Чулок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 39 с.

27. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. 800 с.

28. Грешнев, Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта: Дис. ... канд. психол. наук / Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. Тамбов, 2002.

29. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2002. 464 с.

30. Гусейнов, А. А. Этика: Учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. М.: Гардарика, 1998. 472 с.

31. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности: Учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / О. П. Елисеев. М.: Юрайт, 2017. 390 с.

32. Загвязинский, В. И. Инновационное утомление / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Экономика образования. 2015. № 2. С. 54–59.

33. Загвязинский, В. И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 1(1). С. 145–153.

34. Загвязинский, В. И. Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. 2014. № 3(112). С. 3–22.

35. Зудова, К. В. Влияние внутриличностного конфликта на профессиональное развитие педагога / К. В. Зудова // Аллея Науки: Научно-практический электронный журнал. 2017. № 15.

36. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. СПб.; М.; Харьков: Питер, 2012. 940 с.

37. Крысько, В. Г. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / В. Г. Крысько. М.: Юрайт, 2013. 471 с.

38. Курочкина, И. А. Педагогическая конфликтология: Учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 229 с.

39. Марциновская, Т. Д. История психологии: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений. 4-е изд., стер. / Т. Д. Марциновская. М.: Академия, 2004. 544 с.

40. Марциновская, Т. Д. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений / Т. Д. Марциновская, Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко; под ред. Т. Д. Марциновской. М.: Академия, 2005. 528 с.

41. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Молодежь: свобода и ответственность» (19–20 октября 2018 г.). Тюмень: Издательско-информационный отдел Тобольской митрополии, 2019. 127 с.

42. Мельник, Н. Б. Педагогическая конфликтология: Учебное пособие / Н. Б. Мельник, М. В. Осипована. Екатеринбург: Изд-во ИОНЦ, 2007. 212 с.

43. Миронов, В. В. Метафизическая сущность и двойственная природа философии / В. В. Миронов // Вестник МГТУ. 2008. Т. 11. № 4. С. 657–675.

44. Найденко, И. В. Внутриличностный конфликт как рассогласование внешних и внутренних характеристик личности / И. В. Найденко // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2006. № 19. С. 184–189.

45. Немов, Р. С. Общая психология: Учебник и практикум для академического бакалавриата: В 3 т. / Р. С. Немов. М.: Юрайт, 2019. Т. 3: В 2 кн. Кн. 2: Свойства личности. 395 с.

46. Петрова, Н. Ф. Формирование конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки практических психологов / Н. Ф. Петрова // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5(66). С. 247–248.

47. Сиврикова, Н. В. Соотношение ценности и доступности различных жизненных сфер в раннем и позднем юношеском возрасте / Н. В. Сиврикова // INFLUENCE OF KNOWLEDGE AND PUBLIC PRACTICE ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL AND PERSONAL SUCCESS IN LIFE Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXIV International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. 2016. С. 47–50.

48. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективно-

сти: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

49. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) // Консультант Плюс: [офиц. сайт]. 2019. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 05.09.2019).

50. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб.: Питер, 2006 607 с.

51. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / И. В. Шаповаленко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2013. 567 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Основные методы исследования психологии (естественнонаучной парадигмы)

Метанаучные методы	<i>Математическое моделирование</i>	
	<i>Статистический анализ</i>	
Конкретно- научные методы	<i>Опрос</i>	Беседа
		Интервью
	<i>Анализ продуктов деятельности</i>	Анализ рисунков и др.
		Графология
		Контент-анализ
	<i>Тесты</i>	Профпригодности
		Достижения
Способностей		
Общенаучные методы	<i>Эксперимент</i>	Формирующий
		Естественный
		Лабораторный
	<i>Наблюдение</i>	Сплошное
		Выборочное

Основные методы психологии (гуманитарной парадигмы)

Интроспекция
Самоотчет
Включенное наблюдение
Эмпатическое слушание
Идентификация
Беседа как диалог
Биографический метод
Интерпретация внутреннего мира другого
Интуиция
Герменевтика

Лев Николаевич Толстой
Отрывок из произведения «Исповедь»

Я вкусил уже соблазна писательства, соблазна огромного денежного вознаграждения и рукоплесканий за мой ничтожный труд, и предавался ему, как средству к улучшению своего материального положения и заглушению в душе всяких вопросов о смысле жизни моей и общей.

Я писал, поучая тому, что для меня было единой истиной, что надо жить так, чтобы самому с семьей было как можно лучше.

Так я жил, но пять лет тому назад со мною стало случаться что-то очень странное: на меня стали находить минуты сначала недоумения, остановки жизни, как будто я не знал, как мне жить, что мне делать, и я терялся и впадал в уныние. Но это проходило, и я продолжал жить по-прежнему. Потом эти минуты недоумения стали повторяться чаще и чаще и все в той же самой форме. Эти остановки жизни выражались всегда одинаковыми вопросами: зачем? Ну, а потом?

Сначала мне показалось, что это так – бесцельные, неуместные вопросы. Мне казалось, что это все известно и что, если я когда и захочу заняться их решением, это не будет стоить мне труда, что теперь мне только некогда заниматься, а когда вздумаю, тогда и найду ответы. Но чаще и чаще стали повторяться вопросы, настоятельнее и настоятельнее требовались ответы, и как точки, падая все на одно место, сплотились эти вопросы, без ответов, в одно черное пятно.

Случилось то, что случается с каждым заболевающим смертельною внутреннею болезнью. Сначала появляются ничтожные признаки недомогания, на которые больной не обращает внимания, потом признаки эти повторяются чаще и чаще и сливаются в одно нераздельное по времени страдание. Страдание растет, и больной не успеет оглянуться, как уже сознает, что то, что он принимал за недомогание, есть то, что для него значительнее всего в мире, что это – смерть.

То же случилось и со мной. Я понял, что это – не случайное недомогание, а что-то очень важное, и что если повторяются все те же вопросы, то надо ответить на них. Но только как я попытал-

ся ответить на них и разрешить, я тотчас же убедился, во-первых, в том, что это не детские и глупые вопросы, а самые важные и глубокие вопросы в жизни, и, во-вторых, в том, что я не могу и не могу, сколько бы я ни думал, разрешить их. Прежде чем заняться самарским имением, воспитанием сына, писанием книги, надо знать, зачем я это буду делать. Пока я не знаю – зачем, я не могу ничего делать, я не могу жить. Среди моих мыслей о хозяйстве, которые очень занимали меня в то время, мне вдруг приходил и голову вопрос: «Ну, хорошо, у тебя будет 6000 десятин в Самарской губернии, 300 голов лошадей, а потом?..». И я совершенно опешивал и не знал, что думать дальше. Или, начиная думать о том, как я воспитываю детей, я говорил себе: «Зачем?». Или, рассуждая о том, как народ может достигнуть благосостояния, я вдруг говорил себе: «А мне что за дело?». Или, думая о той славе, которую приобретут мне мои сочинения, я говорил себе: «Ну, хорошо, ты будешь славнее Гоголя, Пушкина, Шекспира, Мольера, всех писателей в мире, ну и что ж?..». И я ничего и ничего не мог ответить. Вопросы не ждут, надо сейчас ответить; если не ответишь, нельзя жить. А ответа нет.

Я почувствовал, что то, на чем я стоял, подломилось, что мне стоять не на чем, что того, чем я жил, уже нет, что мне нечем жить. Жизнь моя остановилась. Я мог дышать, есть, пить, спать и не мог ни дышать, ни есть, ни пить, ни спать; но жизни не было, потому что не было таких желаний, удовлетворение которых я находил бы разумным. Если я желал чего, я впредь знал, что, удовлетворю или не удовлетворю мое желание, из этого ничего не выйдет. Если бы пришла волшебница и предложила мне исполнить мое желание, я бы не знал, что сказать. Если есть у меня нежелания, но привычки желаний прежних, в пьяные минуты, то я в трезвые минуты знаю, что это – обман, что нечего желать. Даже узнать истину я не мог желать, потому что я догадывался, в чем она состояла. Истина была та, что жизнь есть бессмыслица. Я как будто жил, жил, шел, шел и пришел к пропасти, я ясно увидел, что впереди ничего нет, кроме гибели. И остановиться нельзя, и назад нельзя, и закрыть глаза нельзя, чтобы не видеть, что ничего нет впереди, кроме страданий и настоящей смерти – полного уничтожения.

Со мной сделалось то, что я, здоровый, счастливый человек, почувствовал, что я не могу более жить, какая-то непреодолимая сила влекла меня к тому, чтобы как-нибудь избавиться от жизни. Нельзя сказать, чтоб я хотел убить себя. Сила, которая влекла меня прочь от жизни, была сильнее, полнее хотенья, это была сила, подобная прежнему стремлению к жизни, только в обратном отношении. Я всеми силами стремился прочь от жизни. Мысль о самоубийстве пришла мне так же естественно, как прежде приходили мысли об улучшении жизни. Мысль эта была так соблазнительна, что я должен был употреблять против себя хитрости, чтобы не привести ее слишком поспешно в исполнение. Я не хотел торопиться только потому, что хотелось употребить все усилия, чтобы распутаться: если не распутаюсь, то всегда успею. И вот тогда я, счастливый человек, прятал от себя шнурок, чтобы не повеситься на перекладине между шкапами в своей комнате, где я каждый вечер бывал один, раздеваясь, и перестал ходить с ружьем на охоту, чтобы не соблазниться слишком легким способом избавления себя от жизни. Я сам не знал, чего я хочу: я боялся жизни, стремился прочь от нее и между тем чего-то еще надеялся от нее...

И я спасся от самоубийства. Когда и как совершился во мне этот переворот, я не мог бы сказать. Как незаметно, постепенно уничтожалась во мне сила жизни и я пришел к невозможности жить, к остановке жизни, к потребности самоубийства, так же постепенно, незаметно возвратилась ко мне эта сила жизни. И странно, что та сила жизни, которая возвратилась ко мне, была не новая, а самая старая, – та самая, которая влекла меня на первых порах моей жизни.

Я вернулся во всем к самому прежнему, детскому и юношескому. Я вернулся к вере в ту волю, которая произвела меня и чего-то хочет от меня; я вернулся к тому, что главная и единственная цель моей жизни есть то, чтобы быть лучше, т. е. жить согласнее с этой волей; я вернулся к тому, что выражение этой воли я могу найти в том, что в скрывающейся от меня дали выработало для руководства своего все человечество, т. е. я вернулся к вере в Бога, в нравственное совершенствование и в предание, передававшее смысл жизни. Только та и была разница, что тогда все это было принято бессознательно, теперь же я знал, что без этого я не могу жить.

Виды внутриличностного конфликта

(по А.А. Деркач, Е.В. Селезневой)

I. Деятельностный аспект стремления личности к самоосуществлению:

1. *конфликт отсутствия цели* – невозможность или неспособность постановки значимых целей жизни, наличие которых представляется субъективной ценностью;

2. *операциональный конфликт* – при наличии значимых целей жизни индивид сталкивается с невозможностью или неспособностью выбора средств и методов для их достижения;

3. *конфликт утраты значимости деятельности* – характерно ощущение, что осуществляемая деятельность не ведет к достижению акме- и самоосуществлению;

4. *конфликт «зоны комфорта»* – отказ от деятельности, направленной на достижение акме- и самоосуществление, в пользу другой деятельности, которая представляется менее важной (подавление более значимых задач менее значимыми).

II. Хронологический аспект стремления личности к самоосуществлению:

1. *конфликт ретроактивного смещения временной перспективы* – преобладание ценности индивидуального прошлого личности по сравнению с настоящим и будущим по причине оценки человеком своего прошлого как времени, в котором объективные и субъективные обстоятельства наиболее способствовали достижению акме- и самоосуществлению;

2. *конфликт проактивного смещения временной перспективы* – гипертрофированная ценность индивидуального будущего, которое, по мнению человека, содержит гораздо более благоприятные перспективы достижения акме- и самоосуществления, чем настоящее.

III. Длительность конфликта:

1. *кратковременный (ситуативный) внутриличностный конфликт* – имеет короткие временные рамки, доминирование одного из его плюсов происходит достаточно быстро;

2. *затяжной внутриличностный конфликт* – характеризуется значительной протяженностью во времени. Человек долгое время

оказывается не в состоянии сделать выбор. Ситуация поляризации отмечена выраженным состоянием дискомфорта, и в результате в психологической реальности личности создается травмирующая картина конфликта.

IV. Сила конфликта:

1. *потенциальный конфликт* – слабая выраженность поляризации смысловых образований, продолжающаяся до тех пор, пока субъект не приступил к реализации деятельности, несущей противоречивые ценностные отношения;

2. *компенсированный конфликт* – возникает в момент осознания поляризации смысловых образований и определяется тем, что разность силы обоих плюсов и их тенденция к доминированию стремятся к нулю;

3. *декомпенсированный конфликт* – возникает в результате принятия решения и характеризуется возрастанием ценностно-смысловой значимости (доминированием) одного из плюсов и ослабеванием дискомфорта.

V. Форма конфликта:

1. *деструктивный конфликт* – связан с попустительским отношением субъекта к конфликту, приводит к психическому истощению, ослаблению здоровья, снижению уровня акмеологической культуры;

2. *конструктивный конфликт* – контролируемое и управляемое взаимодействия субъекта со своим конфликтом; увеличивает личностный ресурс, повышает эффективность процесса саморазвития, обеспечивает высокий уровень акмеологической культуры.

VI. Функции конфликта в контексте акмеологической культуры:

1. *интегрирующий конфликт* – полное разрешение конфликта, в результате чего происходит позитивная интеграция личности и, как следствие, достижение акме- и самоосуществления;

2. *дезинтегрирующий конфликт* – возникает как следствие негативного разрешенного или неразрешенного внутриличностного конфликта, что приводит к негативной дезинтеграции личности, развитию негативного психического состояния и отдалению самоосуществления.

**Виды внутриличностного конфликта
нравственных оснований**

(часть возможных конфликтов по философии В. Соловьева)

1. Конфликт поиска человеком смысла жизни безотносительно к нравственному добру.

1.1. Конфликт понимания – человек не осознает взгляд на свою жизнь на нравственных основаниях и эмоционально реагирует либо осознанно представляет его во взглядах-заблуждениях:

а) теоретический пессимизм – осознанно демонстрирует в речи внутреннюю несостоятельность жизни, ее противоречивые требования, умозаключения отрицают смысл жизни; проявляет негативные эмоциональные реакции относительно данной темы;

б) осознанно рассуждает о смысле жизни, который состоит во всем красивом, исключительно эстетическом, безотносительно к нравственному добру; демонстрирует восхищение только относительно исключительно эстетического;

в) смысл жизни человек осознает в добре, которое надо принять без рассуждений (семья, отечество, церковь); может эмоционально участвовать в дискуссиях на эти темы; не критичен;

г) понимает наличие добра лишь в субъективных душевных состояниях, присущих для отдельно взятого человека и соответственно реагирует на добрые отношения с ним; недоверчив к добру от социальных сообществ; не критичен.

1.2. Конфликт реализации:

а) человек в действиях демонстрирует практический пессимизм как привязанность к внешним объектам бытия; могут наблюдаться отчаяние как бездействие либо крайние формы саморазрушительных действий или негативного поведения;

б) в действиях и поступках подтверждает смысл жизни во всем красивом: коллекционирование, одежда, быт, образ жизни человека исключительно в эстетическом, безотносительно к нравственному добру;

в) демонстрирует бездействие относительно добра в жизни (семья, отечество, церковь), т. к. убежден, что это не требует какого-либо обязательного личного содействия в осознании и содействии, продолжающемся развитии и росте;

г) дискусирует о добре, действиями и поступками демонстрирует веру в «хороших людей» на основе субъективной оценки, проявляет к ним взаимно добрые отношения; не участвует в добрых делах в обществе.

II. Конфликт общих внутренних признаков добра.

2.1. Конфликт понимания:

а) человек допускает ошибки в понимании подлинных, содержательных признаков добра (его чистоты и самозаконности, полноты и всеединства);

б) свои и чужие действия и поступки объясняет в зависимости от каких-либо внешних условий и внутренних причин; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

в) убежден не доверять людям, т. к. не верит в безусловное присутствие добра в человеческой природе, что подтверждают его высказывания;

г) допускает ошибки в объяснении нравственных отношений – стыда, жалости (сострадания), благоговения.

2.2. Конфликт реализации:

а) человек испытывает внутреннюю тревожность и для него характерно эпизодическое участие в добрых делах, результат которых зависит от внешних условий и субъективных причин, а потому не очевиден;

б) демонстрирует неверие в добро людей при взаимодействии с ними, поэтому может быть сдержан, холоден либо приветливо отказывается от взаимодействия;

в) демонстрирует проблему проявления в жизни нравственных отношений – стыда, жалости (сострадания), благоговения.

III. Конфликт нравственного самоутверждения человека.

3.1. Конфликт понимания:

а) человек ошибается в знании форм нравственного самоутверждения (аскетизма, борьбы духа и плоти, альтруизма); может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

б) не различает нравственные формы самоутверждения в действиях и поступках других людей;

в) не может определить свою настоящую форму самоутверждения;

3.2. Конфликт реализации:

а) человека беспокоит личное проявление какой-либо формы нравственного самоутверждения (аскетизма, борьбы духа и плоти, альтруизма);

б) может проявлять аскетизм в одной из форм (например, как страдательную жизнь, подчиняя свою материальную природу силе духа; подвижничество или служение; строгость и пост; воздержанность и скупость; отказ и бойкот);

б) ощущает какую-либо стадию борьбы плоти и духа – внутреннее саморазличение плоти от духа (первая стадия), самообладание как действенное отстаивание духом своей независимости (вторая стадия), явное преобладание духа над плотью (третья стадия); ощущает психологический захват, который проявляется сначала в помысле, затем в воображении, а потом в пленении, что при негативном разрешении влечет болезненное душевное состояние;

в) не различает проявление правдивого альтруизма с лживым эгоизмом (может проявляться в области семейного, национального, государственного, вероисповедного вопросов); затрудняется в выполнении правил жизни «никого не обижать» и «всем помогать»; бездействует, не участвует в естественном альтруизме – содействии организациям, если они верны добру, и указывание на их истинные обязанности в случаях уклонения.

IV. Конфликт нормы и правил своей жизни относительно добродетели.

4.1. Конфликт понимания:

а) человек затрудняется в объяснении критериев нравственной оценки отношений ко всему с позиции следующих «философских добродетелей»: справедливости, равенства, правосудия, божественной справедливости;

б) допускает ошибки в понимании содержания добродетелей – бескорыстия и великодушия, щедрости, терпеливости и терпимости, правдивости, ложности (материальной) и лживости (нравственной), правды или должного, нравственного добра или безусловно-должного, блага или безусловно-желательного;

в) затрудняется в определении «богословских добродетелей»; ошибается при выделении единства нравственных основ и безусловного начала нравственности.

4.2. *Конфликт реализации* – человек испытывает сложности в действиях и поступках на основе:

а) справедливости, равенства, правосудия, божественной справедливости;

б) бескорыстия и великодушия, щедрости, терпеливости и терпимости, правдивости, правды или должного, нравственного добра или безусловно-должного, блага или безусловно-желательного, проявляя ложность (материальную) и лживость (нравственную);

в) «богословских добродетелей», не испытывая стыда или «угрызений совести», не проявляя жалости в социальных взаимоотношениях, а также везде, где это должно.

V. Конфликт отношений личности и общества на нравственных основаниях.

5.1. Конфликт понимания:

а) человек внутренне убежден относительно противоборства личности и общества; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу, в том числе пассивно, в качестве слушателя;

б) отсутствует сознание лично-общественной солидарности на нравственных основаниях, т. к. не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра, становлении вечного нравственного содержания в обществе;

в) не верит в действенность права как системы регулирования в обществе относительно безусловного нравственного начала, не допускающего известных проявлений зла, пока общественное сознание не совершенно; убежден, что вопросы может решать по личному представлению, возможно, нарушая общественно-правовые нормы; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в правовом вопросе;

г) оценивая какие-либо проблемы в уголовном вопросе, уходит от нравственных оснований, тем самым нарушая законные права трех сторон: право обиженного на защиту, право общества на безопасность, право обидчика на вразумление и исправление; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в уголовном вопросе;

д) убежден в невозможности управления экономическими факторами и законами на основе нравственных оснований, утверждает неуправляемость экономических отношений; не крити-

чен; не видит своей роли в становлении общего дела абсолютного добра в экономическом вопросе; может участвовать в соответствующих дискуссиях;

е) отрицает обязанность каждого лица участвовать в защите своего отечества; не видит своей роли в противодействии собирательному злу, не задумывается о способах участия в деле внутреннего нравственного перерождения человечества.

5.2. Конфликт реализации:

а) действиями и поведением человек демонстрирует сопротивление с обществом, которое может выражаться в различных формах – от лидерства в несанкционированных митингах до тайной подрывной деятельности; может участвовать в дискуссиях по этому вопросу;

б) человек демонстрирует безразличие и бездействие относительно становления общего дела абсолютного добра в общественной жизни;

в) лично участвует либо допускает проявления зла в обществе, не испытывая «угрызений совести»; решает вопросы по личному представлению, безотносительно нравственного добра; действием либо бездействием содействует подобному поведению у других;

г) вольно или невольно, эпизодически или регулярно человек нарушает закон в различных вопросах (уголовном, экономическом и пр.); может активно участвовать в дискуссиях по этим вопросам, поддерживая сторону собирательного зла;

е) всячески препятствует вопросам защиты своего отечества, не патриот.

VI. Конфликт религиозного начала в нравственности

6.1. Конфликт понимания:

а) человек испытывает трудности или не признает нормальных отношений родителей и детей, где существует здоровое превосходство и объективная зависимость детей от родителей; не ощущает благоговения к родителям;

б) испытывает внутренние трудности признания или не признает над собой ничего высшего (мнимое безбожие или бесчестие).

6.2. Конфликт реализации:

а) человек является участником ненормальных отношений отцов и детей, для которых характерно постоянное конфликтное взаимодействие либо отсутствие взаимодействия и общения;

б) не имеет никаких обязательств перед собой, родителями, обществом, демонстрирует своеволие, непредсказуемость.

VII. Конфликт общих основ религии и нравственной организации человечества в целом.

7.1. Конфликт понимания:

а) человек испытывает трудности признания требований религиозной нравственности: «имей в себе Бога» и «относись ко всему по-Божьи»;

б) не осознает своего участия в деятельности для народа и для человечества на основе нравственного добра.

7.2. Конфликт реализации:

а) человек демонстрирует словом и делом полное религиозное отношение к жизни, состоящее из трех нравственных категорий: 1) несовершенства в нас; 2) совершенства в Боге; 3) совершенствования как своей жизненной задачи;

б) препятствует либо не участвует в собирании вселенной как основы совершенного нравственного порядка.

Научное издание

**Гаврилюк Наталия Петровна
Зыкова Наталья Александровна**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ

Монография

Редактор *Н.В. Титова*
Технический редактор *Н.В. Титова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 09.10.2020
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 7,125
Тираж 300 экз. Заказ 2161

*Нижевартовский государственный университет
628616, Тюменская область, г. Нижневартовск, ул. Маршала Жукова, 4
Тел./факс: (3466) 24-50-51, e-mail: izdatelstvo@nggu.ru*