

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА»

*На правах рукописи*

**БУТКУС Евгений Альгисович**

**ПРЕОДОЛЕНИЕ КОНФЛИКТОВ ТРУДНОВОСПИТУЕМЫХ  
УЧАЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ  
В. Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата  
педагогических наук

Научный руководитель  
доктор педагогических наук  
ВРАЧИНСКАЯ Татьяна Валерьевна

Калининград  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Глава 1 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В. Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	18
1.1 Историографический обзор педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского .....	18
1.2 Конфликты трудновоспитуемых учащихся в трудах В. Н. Сорока-Росинского .....	47
Выводы по первой главе.....	70
Глава 2 ВКЛАД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В.Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ .....	73
2.1 Условия преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В. Н. Сорока-Росинского .....	73
2.2 Реализация идей В. Н. Сорока-Росинского в современной педагогической науке и практике .....	85
Выводы по второй главе.....	107
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	110
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	118
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	133

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Начало третьего тысячелетия отмечено значительным усложнением и нестабильностью общественной жизни в России. Подобные изменения сопровождаются повышением социально-психологической напряженности, что, в свою очередь, приводит к росту конфликтности общества.

Развитие современной отечественной педагогики напрямую связано с глобальными переменами, происходящими во всех сферах жизнедеятельности и вызванными меняющимися потребностями общества, вследствие чего современный педагогический социум также можно отнести к области повышенного напряжения.

Деструктивность молодежи в последнее время проявляется в самых различных чертах и приобретает все более угрожающий характер. Опасной представляется возрастающая тенденция негативизма к существующим моральным нормам, сложившимся в процессе мировой воспитательно-образовательной практики. Так, по данным статистики в 90-х годах в России наблюдался всплеск преступности среди подростков 14-15 лет, достигший ежегодно 60 тысяч. Объективной потребностью общества в этих условиях становится возрождение системы работы по охране детства, важным функциональным звеном которой выступает предупреждение и преодоление трудновоспитуемости подростков. В русле названного направления заслуженный интерес представляют исследования отечественных педагогов (В.Ю.Бабайцевой, Е.М.Данилина, С.А.Завражного, А.И.Кочетова и др.), психологов (С.А.Беличевой, А.Б.Добрович, Т.В.Драгуновой, В.Г.Степанова и др.), медиков (М.И.Буянова, И.Ф.Мягкова, В.Л.Леви, А.Е.Личко и др.), юристов (Г.А.Аванесова, К.Е.Игошева, В.Н.Кудрявцева, Г.М.Миньковского и др.).

Очевидно, что результативность мер по предупреждению и преодолению детской трудновоспитуемости зависит от сохранения и укрепления исторической преемственности в данной сфере, от умения творчески использовать богатейший отечественный опыт подобной деятельности. Критический анализ всего ценного, что есть в данном опыте, позволит создать на его базе предупредительные теорию и практику, адекватные новой социальной реальности.

К настоящему времени в науке накоплен значительный объем знаний, позволяющий исследовать проблему конфликта в различных аспектах. Изучением конфликта занимаются педагогика, юридические и политические науки, психология, социология, философия. Педагогами и психологами разрабатываются следующие вопросы: структура и динамика конфликта, психотехника разрешения (А.С. Белкин, Ф.М. Бородкин, Е.Е. Вендров, В.Д. Жаворонков, И.С. Зимина, Н.М. Коряк, Л.А. Петровская, Н.В. Самоукина и др.), конфликт в процессе педагогического общения (Ш.А. Амонашвили, Н.П. Аникеева, Н.В. Жутикова, В.А. Кан-Калик, М.М. Рыбакова и др.), причины конфликта (Л.А. Петровская, А.И. Донцов, Г.А. Полозова, Н.В. Гришина и др.), конструирование конфликта для решения задач развития личности и коллектива (Б.И. Хасан и др.), сущность мотивации конфликта, формирование названной мотивации в условиях факультатива (Н.В. Самсонова).

В данном исследовании производится анализ идей и взглядов на преодоление конфликтов трудновоспитуемых учащихся, прослеживающиеся в педагогическом наследии В. Н. Сорока-Росинского. Тем самым выявляются педагогические предпосылки для исследования проблем педагогической конфликтологии и создается историческая основа для дальнейшего изучения данного вопроса. В основе любой идеи лежит позитивное восприятие своего исторического прошлого, отыскание глубинных смыслов общест-

венного бытия через осмысление собственных национальных корней и возрождение лучших традиций. Развитие этой идеи неизбежно предполагает процесс реформ и инновационных изменений в системе образования. Поэтому историко-педагогические исследования, относящиеся к изучению исторического прошлого российского образования, приобретают особую значимость.

Обращение к опыту В. Н. Сорока-Росинского обусловлено тем, что его педагогический опыт предупреждения и преодоления конфликтов с трудновоспитуемыми подростками, отражающий знания педагогики, психологии, философии, социологии, физиологии, медицины, представляет собой уникальное явление в педагогической теории и практике. В.Н. Сорока-Росинский первым в отечественной педагогике занялся поиском оптимальных путей предупреждения и преодоления конфликтов с трудновоспитуемыми подростками, проявляющими интерес к тем или иным видам творческой деятельности, однако его опыт до сегодняшнего дня остается мало изученным.

Проблема воспитания и перевоспитания была и остается одной из ведущих в педагогике. Методологические, теоретические и методические аспекты воспитания детей и молодежи освещены в фундаментальных работах отечественных педагогов К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанского, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой и др.

Социальное становление подростков группы риска у нас в стране всегда рассматривалось с позиции общественной, социальной педагогики и психологии. Вопросы их жизненного самоопределения, причин отклоняющегося поведения и безнадзорности были изучены и описаны П.П. Блонским, А.С. Макаренко, А.А. Реаном, Б.Н. Алмазовым, С.А. Беличевой, Л.Я. Олиференко и др.

Явление безнадзорности и путей ее преодоления детально исследовано в работах таких ученых как М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, Ф.А. Мустаева, Ю.П.Азаров, А.М.Прихожан и др. Проблемы профилактики безнадзорности и других проявлений отклоняющегося поведения подростков, равно, как и социально-технологический подход, отражены в работах В. Г. Бочаровой, С.С. Гиля, В.А. Никитина, Л.В. Бадя, Н.В. Антакова, О.В. Зыкова, Г.Н. Потанина, Е.И. Холостовой и др. Профилактика правонарушений и преступности детей группы риска как явление и система представлена в трудах И.П.Башкатова, Н. М. Ветрова, Ю.М. Антонян, А.И. Алексеева и др. Аспекты педагогической профилактики наркомании как варианта правонарушения освещаются в трудах А.Г. Макеевой, О.В. Морозовой, С. В. Березина, И.Б. Орешниковой, Б.М. Левина А. Е. Личко, Ю.П. Гусева и др.

Большую ценность для научного поиска имели работы, которые обращались к проблеме трудновоспитуемости в отечественной педагогике XX века. Помимо В.Н. Сорока-Росинского ею занимались такие ученые и практики, как П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др. В 1920-х гг. отечественные ученые доказали, что вовлечение человека в творческую деятельность способствует самореализации личности законоприемлемым образом (М. Н. Гернет, В. Г. Львов-Рогачевский, 1926; П. И. Карпов, 1929).

Проблема творчества осужденных, в том числе и несовершеннолетних, рассматривалась с позиций педагогики перевоспитания, раскрытия созидательных возможностей человека на пути исправления А.Г. Ковалевым, А.Д. Глоточкиным, В.Ф. Пирожковым.

В результате всего перечисленного очевидно, что проблема преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся была поставлена в отечественной педагогике XX века, в педагогическом наследии В.Н. Сорока-Росинского, но в качестве специального предмета историко-

педагогического исследования не выделялась. Опыт В. Н. Сорока-Росинского по предупреждению и преодолению трудновоспитуемости подростков до настоящего времени не подвергался целостному рассмотрению, не осуществлен анализ факторов и источников, обусловивших формирование его педагогических взглядов.

Вышесказанное позволяет выделить следующие **противоречия**:

- между необходимостью научно обоснованной оценки педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского с точки зрения педагогической конфликтологии и отсутствием целенаправленных исследований по этой теме;

- между потребностями современного образования в системном применении прогрессивных идей В.Н. Сорока-Росинского и необходимостью научно-методического обеспечения внедрения их в современные учебные заведения с целью совершенствования образовательного процесса.

Обозначенные противоречия поставили ряд **вопросов**: Как прослеживается проблема преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В.Н. Сорока-Росинского? Каков потенциал историко-педагогической интерпретации конфликтов трудновоспитуемых учащихся для снижения конфликтности детей и подростков с девиантным поведением?

Поиск ответов на указанные вопросы обуславливает суть **проблемы** исследования, которая заключается в раскрытии и осмыслении идей и взглядов В.Н. Сорока-Росинского на преодоление конфликтов трудновоспитуемых учащихся, которые могут внести вклад в разработку и развитие различных отраслей педагогики и служить ориентиром реформирования современной образовательной системы.

Поставленная проблема определила выбор **темы** исследования: «Преодоление конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В.Н. Сорока-Росинского».

**Объект** исследования – педагогическое наследие В.Н. Сорока-Росинского.

**Предмет** исследования – идеи и взгляды В.Н. Сорока-Росинского на проблему конфликтов трудновоспитуемых учащихся и его научно-педагогическая деятельность.

**Цель** исследования – показать современное и прогностическое значение идей и взглядов В.Н. Сорока-Росинского на проблему преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся, обосновать значение и возможности использования этих идей в теории и практике современной педагогики.

**Задачи** исследования:

1. Конкретизировать научные представления о понятии «конфликт трудновоспитуемых учащихся».

2. Провести историографический анализ педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского.

3. Вычленив из педагогического наследия, проанализировать и систематизировать основные взгляды В.Н. Сорока-Росинского на проблемы преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся.

4. Обосновать вклад идей В.Н. Сорока-Росинского по преодолению конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическую науку и практику.

**Методологическую основу исследования** составляют современные философские, психологические, общенаучные концепции в сфере образования в диалогическом отношении к культурному наследию прошлого, рас-

смаатривающие педагогические идеи в социокультурном контексте, в деятельности и творческой природе человека, а именно:

– положения педагогической науки, определяющие историко-педагогический процесс как неотъемлемую составную часть целостного историко-культурного процесса (Л.П.Будева, В.И.Беляев, В.П.Борисенков, С.Ф.Егоров, Г.Б.Корнетов, А.И.Пискунов, З.И.Равкин и др.);

– идеи целостного подхода к изучению педагогических систем (Ю.К.Бабанский, О.С.Гребенюк, В.С.Ильин, В.В.Краевский, А.М.Саранов, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков и др.);

– идеи системного подхода к исследованию социальных процессов, явлений, систем и объектов (Л.Берталанфи, Н.Винер, А.И.Берг, Н.Н.Моисеев, В.Н.Садовский, В.П.Кузьмин, Э.Г.Юдин, П.К.Анохин, К.В.Судаков, А.А.Бодалев, В.А.Ганзен, Е.А.Климов, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов и др.), позволившего рассмотреть педагогический конфликт как систему;

– единство логического и исторического в изучении и осмыслении накопленного опыта и его использования в научно-педагогическом прогнозировании и развитии теории и практики педагогического образования (Э.В.Ильенков, Ф.Ф.Королев, О.Е.Кошелева, И.Я.Лернер, А.А.Никольская, А.М.Новиков, М.М.Розенталь, К.Ясперс).

В диссертационном исследовании использован комплекс **методов**: сравнительно-сопоставительный (анализ, синтез, аналогия, систематизация, классификация); историко-структурный (выявление основных структурообразующих и системнообразующих компонентов изучаемого педагогического явления); конструктивно-генетический (формирование позитивных, актуальных для современной теории и практики обучения выводов на основе изучения генезиса проблемы), метод исторического и логического, а также проводилось изучение и анализ философской, педагогической и пси-

хологической литературы; теоретический анализ проблемы, абстрагирование и конкретизация, систематизация, обобщение, сопоставление различных документальных и публицистических источников.

Диссертационное исследование состояло из нескольких **этапов**.

*На первом этапе* (2013 – 2014 гг.) проводился анализ исторической, философской, педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме, рассматривалась степень изученности темы. На этом этапе разрабатывалась структура дальнейшего исследования.

*На втором этапе* исследовательской работы (2014 – 2015 гг.) продолжался анализ литературы, педагогических теоретических идей В.Н. Сорока-Росинского по проблемам школьных конфликтов и профилактики правонарушений учащихся, данные осмыслились, систематизировались и обобщались.

*На завершающем этапе* исследования (2015 – 2016 гг.) выполнялись анализ и обобщение полученных теоретических данных, развитие и уточнение выводов предыдущих этапов, литературное оформление диссертации.

**Хронологические рамки исследования** – первая половина XX века, период жизни и деятельности В.Н. Сорока-Росинского. Вместе с тем логика исторического и логического, предписывающая анализировать этапы развития историко-образовательных процессов в их единстве и неразрывности, обусловила необходимость обращения к более ранним и более поздним периодам отечественной истории педагогики.

**Источниковая база исследования** – педагогические, социально-культурные, философские, психолого-педагогические источники.

Социально-культурный источник включает официальные государственные документы в сфере образования, действующие на территории России в исследуемый период такие как: Законы, Постановления, Указы, по-

становления правительственных органов по народному образованию, Правила и Программы учебных заведений.

Философский и психолого-педагогический источники включают в себя труды, исследования выдающихся философов, педагогических мыслителей, которые в своих работах основное внимание уделяли, как правило, вопросам воспитания и взаимодействия. Также использовались публицистические материалы; популярная литература, предназначенная для широкого круга читателей; справочные пособия; мемуары и воспоминания современников В.Н. Сорока-Росинского.

В качестве основных источников исследования использовались публикации В.Н. Сорока-Росинского; архивные материалы, связанные с педагогической деятельностью В.Н. Сорока-Росинского; воспоминания о нем; публицистические и научные работы русских и советских авторов, занимавшихся исследованием и педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского; диссертации, монографии и статьи, затрагивающие проблемы развития отечественного образования в исследуемый период.

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

- конкретизированы научные представления о понятии «конфликт трудновоспитуемых учащихся», под которым понимаются противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался;

- системно охарактеризован процесс освоения и разработки педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского: 30-е – 50-е гг. XX в. – оценка педагогической деятельности под влиянием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика Шкид»; 60-е XX в. - противоречивость в восприятии, связанная с оцениванием по инерции педагогической деятельности под

влиянием художественного произведения и появлением первых документальных исследований; 70-е гг. XX в. – увеличение публицистической активности, смещение вектора оценки в положительную сторону; 80-90-е гг. XX в. отмечается всплеском интереса исследователей к педагогическому наследию и личности В.Н. Сороки-Росинского, придание статуса ученого-новатора; с 90-х гг. XX в. – появление диссертационных исследований;

- охарактеризованы типы трудновоспитуемых учащихся на основании вычлененных из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского идей по разделению трудновоспитуемых детей на типы и соотнесении их со взглядами на эту проблему современной педагогической конфликтологии; типология указывает причинно-следственные связи, что существенно при выявлении способов преодоления конфликтов трудновоспитуемых;

- разработана типология конфликтов трудновоспитуемых учащихся, основанная на совмещении педагогических идей В.Н. Сорока-Росинского и терминологии современной педагогической конфликтологии: [конфликты деятельности, возникающие по поводу общей успеваемости учащихся (протест против нагрузок в физическом воспитании; протест на требовательного или равнодушного учителя); конфликты поведения, возникающие из-за нарушений правил поведения в школе (спор из-за распределения обмундирования; восстание, когда ребята громили помещения, совершали поджоги; воровство и кутеж вне школы; буза – примитивные игры между ребятами); конфликты отношения, возникающие из-за отсутствия должного прилежания в учебе (конфликты между новичками и учащимися-старожилами; железный закон круговой поруки воровской шайки; конфликты отношений между учащимися и педагогами; отрицание личности педагога)];

- выявлены функции, которые выполняют реализованные идеи В. Н. Сорока-Росинского по преодолению конфликтов трудновоспитуемых детей: воспитательная (способствует реставрации положительных качеств

личности ребенка, которые были у него до появления девиантности, посредством обращения к памяти о хороших поступках); компенсаторная (формирует стремление восполнить какой-либо социальный недостаток углублением деятельности в той сфере, где ребенок может быть успешен, т. е. позволяющей ему самоутвердиться в глазах сверстников и своих собственных); стимулирующая (активизирует общественно полезную деятельность трудного ребенка через похвалу или неодобрение, т.е. через эмоциональные отношения к действиям и поступкам ребенка); корректирующая (исправляет отрицательные качества личности трудновоспитуемого ребенка использованием различных методик корректировки установок поведения);

- выделены принципы преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся, основанные на идеях В. Н. Сорока-Росинского: типологизации детей и подростков с отклоняющимся поведением (позволяет осуществлять дифференцированный подход к детям и учитывать их индивидуальные способности и наклонности); коллективизма в работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками (в коллективе трудные дети учатся преодолевать конфликты, выстраивать конструктивные взаимоотношения в соответствии с принятыми в коллективе нормами, тем самым уменьшая степень своей девиации); самоуправления (не принуждение, а «добровольчество», что подразумевает «самоуправление, самодеятельность, самоактивность», но под контролем педагога); вовлечения детей и подростков с девиантным поведением в досуговую деятельность (занятия в кружках, секциях и т.д. способствуют самореализации девиантов, тем самым снижая конфликтность их личности, а участие в познавательных-соревновательных мероприятиях трудновоспитуемые дети и подростки приобретают способность отстаивать свою точку зрения, не конфликтуя с окружающими); игровой (использование игры как средства обучения навыкам преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей, эффективность которого повышается за счет эмоцио-

нальной насыщенности и элементов «волшебства», которого девиантные дети и подростки были лишены); вовлечения трудновоспитуемых детей и подростков в творческую деятельность (позволяет воздействовать на эмоции девиантных детей, отличающихся повышенной впечатлительностью и эмоциональностью, чтобы через впечатления и переживания активизировать мыслительную деятельность, тем самым снижая конфликтность личности ребенка).

**Теоретическая значимость** диссертационного исследования заключается в обобщении разработанных В.Н. Сорока-Росинским научных положений общей педагогики, теории воспитания, социальной педагогики и девиантологии, заключающих в себе систематизированные научные знания о преодолении конфликтов трудновоспитуемых учащихся. Эти положения способствуют углубленному пониманию целостности педагогического процесса, расширению философского фундамента педагогики. Выявленные В.Н. Сорока-Росинским средства преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся дают возможность осмыслить проблему урегулирования школьных конфликтов и релизовывать их в современных условиях.

**Практическая значимость исследования** заключается в его направленности на совершенствование практики и методики историко-педагогического исследования. Его результаты способствуют повышению теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в части раскрытия содержания конфликтологических аспектов педагогики; обогащают содержание образования на уровне педагогики и ее разделов (философия и история образования, теория воспитания и обучения, социальная педагогика, педагогическая девиантология, педагогическая конфликтология) в педагогических вузах и в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Результаты исследования могут быть использованы в модернизации вузовского курса истории педагогической

мысли и образования, в разработке спецкурсов, подготовке курсовых и дипломных работ. Разработанные на основе идей В.Н. Сорока-Росинского средства преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся обогащают теорию и практику целостного педагогического процесса в части средств педагогического воздействия.

**Достоверность результатов исследования** обеспечена соответствием методологии поставленной проблеме; полнотой рассмотрения объекта исследования, охватывающего его содержательные и процессуальные характеристики; применением комплекса методов, адекватных его предмету; корректностью проведенного исследования; тщательным анализом фактографического материала.

**Обоснованность результатов исследования** обеспечивается опорой на современные достижения методологии историко-педагогических исследований; апробацией выводов диссертационного исследования на международных и всероссийских конференциях; рассмотрением школьных конфликтов в широком контексте социально-педагогических явлений, в совокупности основных направлений целостного педагогического процесса; соответствием содержания и структуры исследования его цели, логике изучения предмета и логике изложения результатов исследования; преемственностью и последовательностью в реализации исходных теоретических положений; построением исследования на основе единства индуктивного и дедуктивного подходов; направленностью на изучение целостной и развивающейся системы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Понятие «конфликт трудновоспитуемых учащихся», трактуемое как противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или

неблагоприятной ситуации, в которой он оказался. Главенствующее значение для преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся принимает учет их индивидуально-психологических особенностей, которые обуславливают позиции и действия ребенка в конфликте.

2. Тенденции процесса освоения и разработки педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского: оценка педагогической деятельности под влиянием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика Шкид» (30-е – 50-е гг. XX в.); противоречивость в восприятии, связанная с оцениванием по инерции педагогической деятельности под влиянием художественного произведения и появлением первых документальных исследований (60-е XX в.); смещение вектора оценки в положительную сторону, увеличение публицистической активности (70-е гг. XX в.); всплеск интереса к педагогическому наследию и личности В.Н. Сороки-Росинского, придание ему статуса ученого-новатора (80-90-е гг. XX в.); появление диссертационных исследований (с 90-х гг. XX в.).

3. Типология конфликтов трудновоспитуемых учащихся, основанная на совмещении педагогических идей В.Н. Сорока-Росинского и терминологии современной педагогической конфликтологии: (конфликты деятельности, возникающие по поводу общей успеваемости учащихся; конфликты поведения, возникающие из-за нарушений правил поведения в школе; конфликты отношения, возникающие из-за отсутствия должного прилежания в учебе).

4. В основу педагогической работы В. Н. Сорока-Росинского с трудновоспитуемыми воспитанниками была положена идея преодоления противостояния учащихся и учителей. Условием устранения данного противостояния выдвигается формирование особого уклада школьной жизни, обеспечивающего: самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы по строжайшим контролем взрослых; взаимные отчеты педагогов и уча-

щихся; организация отчетных мероприятий; поддержка инициатив ребят; вовлечение учащихся в решение проблем школы.

5. Функции (воспитательная, компенсаторная, стимулирующая, корректирующая) и принципы (типологизации детей и подростков с отклоняющимся поведением; коллективизма в работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками; самоуправления; вовлечения детей и подростков с девиантным поведением в досуговую деятельность; игровой; вовлечения трудновоспитуемых детей и подростков в творческую деятельность), на основе которых возможна реализация идеи В. Н. Сорока-Росинского по преодолению конфликтов трудновоспитуемых учащихся в современной педагогической науке и практике.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись путем публикации тезисов докладов и статей. Основные положения диссертационного исследования были доложены и обсуждены на международных и всероссийских конференциях.

**Структура диссертации** соответствует общей логике исследования: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 165 источников и 6 приложений.

# **ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В. Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

## **1.1. Историографический обзор педагогического наследия**

### **В. Н. Сорока-Росинского**

Целью данного параграфа является обзор суждений и взглядов на педагогическую деятельность В. Н. Сорока-Росинского в русле педагогической конфликтологии. Объективность проведения исследования диктует учитывать все суждения как современников В. Н. Сорока-Росинского, представителей официальной педагогики, его учеников, так и оценки исследователей, изучающих наследие великого педагога, а также их анализ в конфликтологическом контексте.

Возникновение интереса к педагогической деятельности В. Н. Сороки-Росинского связано с изданием в 1927 г. книги Г. Белых, Л. Пантелеева «Республика Шкид», литературным прообразом которой послужила школа им. Достоевского под управлением В. Н. Сорока-Росинского. Поскольку авторы повести Г. Белых, Л. Пантелеев сами являлись воспитанниками этой школы, общественность восприняла ее как документальное произведение и давала оценку деятельности школы с педагогической точки зрения.

Несмотря на то, что позднее сам автор повести Л. Пантелеев заявлял, что хотя в произведении описаны их собственные впечатления об обучении в Шкиде, она все же является художественным произведением не лишенным доли вымысла. По его признанию, они «окариковали образ своего героя» [42, с.8].

Г. Белых и Л. Пантелееву вторил и сам В. Н. Сорока-Росинский, ставший прототипом заведующего Шкидой Викниксора. Он, ознакомив-

шись с произведением, сделал заявление о том, что «Республика Шкид» не является «фотографией действительности» и необходимо различать рассказы учеников, облаченные в художественную форму, и реальную школу, которая не является вымыслом, где учатся реальные люди и где разработана особая педагогическая система [149, с. 169].

Несмотря на заявления авторов и В. Н. Сорока-Росинского, именно по данному произведению многие известные педагоги и общественные деятели произвели анализ педагогической деятельности в Шкиде.

Первыми положительную оценку дали первые редактора книги Е. Л. Шварц и С. Я. Маршак. Позднее С. Я. Маршак в своем выступлении на I съезде писателей сравнил описанную школу с Царскосельским пушкинским Лицеом.

Восторженный отклик нашла повесть у А. М. Горького, который сделал громкое заявление о том, что именно такая школа и способна воспитывать «действительно новых людей» [37, с.283], а фигуру заведующего Викниксора А. М. Горький назвал «мощной», самого же Викниксора – «большим человеком» [160, с.101]. Во многих письмах той поры, рассказывая о «Республике Шкид», А. М. Горький отмечает, что заведующий школой «великомученик и подлинный герой».

Найти сторонников положительного отношения к педагогической деятельности Винкирсона А. М. Горький пытался среди А. С. Макаренко и С. Н. Сергеева-Ценского, однако эти попытки не увенчались успехом [9].

А. М. Горький в письме С. Н. Сергееву-Ценскому настойчиво рекомендует прочитать повесть, отметив, что это без преувеличения замечательная книга, а ее авторы – воспитанники этой школы, бывшие воришки, которым сейчас по 18-19 лет «монументально изобразили фигуру заведующего школой» [108].

Прочитав книгу, С. Н. Сергеев-Ценский в ответном письме не разделял его взглядов, охарактеризовав его как веселое произведение, но не выделяющееся из ряда многих других, написанных про различные места заключения. Также в письме А. М. Горькому С. Н. Сергеев-Ценский провел аналогию с напечатанной в 1913 году «Заветах» у Р. В. Иванова-Разумника «Новой бурсой» Л. М. Добронравова. [109, с. 772 – 773]. Примечательно то, что С. Н. Сергеев-Ценский впервые, независимо от мнения Н. К. Крупской, вспомнил бурсу в связи с «Республикой Шкид».

В письме А. С. Макаренко Горький также крайне положительно отзывается о «Республике Шкид»: «Мне кажется, что Вы именно такой же большой человек, как Винкирсон, если не больше, именно такой же страстотерпец и подлинный друг детей,— примите мой почтительный поклон перед Вашей силой воли. Есть что-то особенно значительное в том, что почувствовать Вас, понять Вашу работу мне помогли такие же парни, как ваши «воспитуемые», Ваши колонисты. Есть, не правда ли?» [55, с. 5]. Однако А. С. Макаренко оказался не только не согласен с мнением А. М. Горького, но и позднее выступил с резкой критикой Винкирсона.

По существу, лишь один А. М. Горький смог разглядеть педагогическую действительность в школе им. Ф. М. Достоевского, спрятанную за художественным вымыслом. Позднее в публицистических выступлениях общественные деятели, литературные критики согласятся с А. М. Горьким в оценке Шкиды как художественного произведения и станут рассматривать реальность сквозь призму фантазии авторов «Республики Шкид». Эта позиция прослеживается в работе Б. М. Сарнова «Л. Пантелеев: Критико-биографический очерк» (1959 г.) [107]; в опубликованной переписке Л. Пантелева с Л. К. Чуковской [88]; в книге Е. О. Путиловой «...Началось в Республике Шкид: очерк жизни и творчества Л. Пантелева» [95].

Однако представители официальной педагогики взглядов А. М. Горького не разделяли. Н. К. Крупская, высоко оценив «Республику Шкид», не смогла абстрагироваться от художественного вымысла и, рассматривая книгу в качестве документального материала, высказала свое суждение о педагогическом деле в школе им. Достоевского. Примечательно то, что именно с конфликтологической точки зрения данная повесть вызвала наибольшее нареkanie у Н. К. Крупской. Так ее обеспокоило наличие в Шкиде карцера, а также просчеты Викниксора при разрешении конфликтов, о чем она и написала в статье «Воскресшая бурса». В газете «Правда» от 30 марта 1927 г. она писала: «Шкид, хотя и называется советской школой, но по существу дела это «типичная бурса» [94, с.3].

В практически идентичной статье, напечатанной в журнале «На путях к новой школе» Н. К. Крупская указала только на ужасы Шкида: «изолятор, наказания во всех видах и степенях (без чая, без обеда, без отпуска, изгнание из школы и т. п.), окрики, угрозы». Далее он пишет: «И, может быть, найдутся люди, которые сочтут эту отвратительную бурсу за подлинную советскую школу... Изолятор - самое лучшее средство навести дисциплину. Описание ШКИД бывшими его воспитанниками как нельзя лучше рисует, к чему ведут такие приемы. Бурс, хотя бы они и называли себя советскими детдомами, нам не надо» [73, с.158 - 159].

Сам В. Н. Сорока-Росинский иначе смотрел на описание Шкиды, посмеявшись над карцером, который в реальной школе им. Достоевского не воспринимался никем как наказание, да и самого карцера как такового не было.

Н. К. Крупская вообще заняла довольно жесткую позицию по отношению к В. Н. Сорока-Росинскому и выражала позицию официальной педагогики к его педагогической деятельности. Тем не менее, в противовес позиции Н. К. Крупской, можно отметить, что, школа, которой руководил

В. Н. Сорока-Росинский, была не для общей массы детей-беспризорников, а для детей с определенным интеллектуальным уровнем развития; также принципы организации деятельности в школе им. Достоевского значительно различались с существовавшими в школах для трудновоспитуемых того периода; и, наконец, в школе использовались глубоко гуманные приемы и методы воздействия на трудновоспитуемых подростков.

Указанные обстоятельства ставят под сомнение позицию Н. К. Крупской в объективной оценке деятельности в Шкиде. Также следует отметить, что педагогика 20-30-гг. XX века отмечается усилением политизации образования, что тоже наложило отпечаток на суждения Н. К. Крупской. Поэтому наибольший протест у Н. К. Крупской вызвал отказ обучать детей политической грамоте, несмотря на их желание. Позднее все же был приглашен педагог, но по мнению Н. К. Крупской «круглый невежда и дурак», а после его ухода ребята продолжали заниматься политграмотой самостоятельно, но тайно, в подвале. «Ребят окрестили «морально-дефективными», - пишет Н. К. Крупская, - но ребята совсем не такие: они очень активны, есть среди них определенно талантливые, они отзываются на все хорошие начинания. Их беда в том, что в доме для морально-дефективных детей считается нужным походя топтать их человеческое достоинство...» [73, с. 158]. С точки зрения конфликтологии интерес представляет обращение Н.К. Крупской к проблеме «навешивания ярлыков» на учащихся. Однако в педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского наблюдается обратное. Он действительно разделил учащихся на типы, но сделано это было для того, чтобы обеспечить индивидуальность подхода к каждому ученику. Кроме того, обращение Н. К. Крупской к проблеме унижения человеческого достоинства детей связано с отказом внедрения политграмоты в учебный процесс.

В 20-е гг XX века Н. К. Крупская пользовалась непререкаемым авторитетом. Она являлась председателем Научно-педагогической секции Государственного ученого совета, редактором журнала «На путях к новой школе», руководителем Главполитпросвета [62, с. 66 - 67]. Поэтому критика Н. К. Крупской, которая увидела в «Республике Шкид» только бурсу, противостояние педагогов и воспитанников, карцер и отсутствие политического образования, кардинальным образом сказалась на педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского. С 1928 по 1936 год ему было запрещено работать в средних общеобразовательных школах.

Спустя десять лет негативное мнение о педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского, составленное на основе анализа «Республики Шкид», высказал и А. С. Макаренко. В статье «Детство и литература, в которой он рассматривает ряд книг о правонарушителях, А. С. Макаренко также анализирует «Республику Шкид» не как художественное, а как документальное произведение. При этом он акцентирует внимание на «картине педагогической неудачи» и педагогической слабости заведующего Шкидой Винкирсона [77, с. 202 – 203]. Более того А. С. Макаренко называет заведующего школой им. Достоевского «нулевой и отрицательной величиной». К этой теме А. С. Макаренко неоднократно возвращался в своих статьях и лекциях [76, с. 113 – 214].

В опубликованной в газете «Правда» статье А. С. Макаренко высказал резко отрицательное мнение об управлении и разрешении противоречий и конфликтов, возникающих в педагогическом взаимодействии в Шкиде. Для него методы воспитания Винкирсона и всех педагогов Шкиды были предельно ясны и сводились лишь к «подозрительным дневникам, карцеру и запертым дверям». «Очень похожие на кондуит. Здесь сказывается полное бессилие педагогического «мастерства» перед небольшой группой сравнительно легких и способных ребят» [77, с. 202 – 203].

Вызывает вопрос, на основании чего А. С. Макаренко сделал вывод о том, что ребята «легкие», ведь по словам самого Л. Пантелеева редко кто не момент прихода в Шкид не имел судимости или даже не отсидел в тюрьме, но даже из такого «отчаянного народа» в школе смогли «сколотить неплохой коллектив» [97].

Мнение А. С. Макаренко в тот период времени было весьма авторитетно, учитывая его собственные культивируемые достижения в колонии для подростков-правонарушителей. Поэтому позиция А. С. Макаренко, отрицающее педагогическое мастерство В. Н. Сорока-Росинского в воспитании трудных детей, нашла поддержку в педагогических и общественных кругах того времени.

Постоянное сравнение педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского с бурсой и ее жестокостями не вполне оправдано, поскольку система наказаний была существенно мягче, а значительная часть программы преподавания была перенята из дореволюционной гимназии.

Тем не менее, в 1930 году выставление школы им. Достоевского в негативном свете было продолжено в связи с изданием книги «Последняя гимназия», авторами которой являются бывшие воспитанники школы П. Ольховский и К. Евстафьев. У данной книги не было такого же успеха, как у «Республики Шкид», однако она также повлияла на негативное отношение к педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского. Последняя фраза книги не оставляет сомнений в представлении его деятельности как педагогической неудачи: «А в детдом старого шкидского типа надо забить крепкий осиновый кол, и чем скорее это сделать, тем лучше» [85, с. 256].

Однако сложно рассматривать с конфликтологической точки зрения правомерность и степень наказаний, изображенных в «Последней гимназии», поскольку критики и исследователи практически единодушны во мнении, что наказания в Шкиде в 90% описанных в книге это не реальное

педагогическое действие, а «бытовая дрызг-отместка». Критик А. Горелов в предисловии к книге отметил, что в крайности впадали авторы обоих романов, но в первом романе «грешили излишним затушевыванием подлинной действительности», а во втором, напротив, «подчеркнуто сгущали краски» [85, с. 3 – 6].

Резко негативные взгляды Н. К. Крупской «первого педагога среди марксистов и первого марксиста среди педагогов» [62, с. 66] на педагогическую систему в школе им. Достоевского, на педагогические методы В. Н. Сорока-Росинского, сделанные лишь на основе повести «Республика Шкид», повлияли на последующие оценки учеными его педагогической деятельности. И вплоть до конца 50-х гг. XX века наблюдалось абсолютное превалирование критических отзывов.

На наш взгляд, подобная оценка педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского Н. К. Крупской и А. С. Макаренко не была обоснованной, не имела серьезной аргументации и не имела под собой прочного фундамента, поскольку единственным причиной для такого рода мнений стала повесть «Республика Шкид».

По мнению С. Н. Числовой [159], негатив в оценке педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского наиболее известными представителями педагогического сообщества была не случайна. Можно предположить, что по своей сути, по характеру педагогического взаимодействия и управлению коллективом трудновоспитуемых подростков, по способу разрешения возникающих противоречий в педагогическом взаимодействии школа им. Достоевского стала альтернативной школой 20-х гг., ориентированных на выполнение курса Наркомпроса. Альтернативы всегда вызывают отторжение у консервативно настроенной общественности и этим можно объяснить противоречивые и негативные оценки педагогов и общественных деятелей.

Пересмотр взглядов на педагогическую деятельность, осуществлявшуюся в школе им. Достоевского, произошел в 60-70-е гг. XX века. Это связано с появлением в 1959 году монографии З. И. Равкина «Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921 – 1925 гг.». З. И. Равкин, в отличие от своих предшественников, не стал делать выводы из художественного произведения «Республика Шкид», а обратился к изучению педагогического наследия и личности В. Н. Сорока-Росинского. Реальное положение дел в школе им. Достоевского предстало в другом свете.

З. И. Равкин сделал интересный, но несколько противоречивый с точки зрения педагогической конфликтологии вывод. С одной стороны он высоко оценил полученные результаты воспитательной работы с трудновоспитуемыми подростками, охарактеризовав их как сформированное у воспитанников «добровольчество, коллективистская направленность», а также «положительные результаты в воспитании сознательной дисциплины» [99, с. 232]. С другой стороны, личность самого В. Н. Сорока-Росинского З. И. Равкин характеризует как «обладающего редкими качествами: требовательностью и диктатом» [96].

Противоречие в данных выводах заключается в том, что исходя из анализа педагогических трудов великих педагогов XIX века Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля и др., добровольчество, сознательная дисциплина и диктат несовместимы друг с другом, а следовательно не могут создать конструктивного педагогического взаимодействия и противоречит всей их философии.

Тем не менее, следует отметить, что такого взгляда придерживались в основном представители «свободной педагогики». А ведь они имели дело с мотивированными, заинтересованными в учебе детьми. В. Н. Сорока-Росинский напротив, работал в школе для трудновоспитуемых детей, среди которых были и беспризорники, и правонарушители, и хулиганы, поэтому

сформировать коллектив из таких детей, наладить доброжелательную атмосферу в этом коллективе, установить взаимопонимание как между детьми, так и между педагогами и детьми, вероятно, без определенной доли диктатуры было бы невозможно.

Несмотря на то, что с конфликтологической точки зрения З. Н. Равкин высветил противоречия в работе В. Н. Сорока-Росинского, он не акцентирует внимание на сильных и слабых сторонах его деятельности и не пытается представить работу школы им. Достоевского в качестве целостной педагогической системы. Он предпринял попытку объективно осветить педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского, абстрагировавшись от взглядов, превалировавших до 50-х гг. XX века, и тем самым дал старт для последующего его изучения и пересмотра данной ранее негативной критики.

В 70-х гг. XX. века корреспондент газеты «Комсомольская правда» Т.Яковлева обратилась к педагогическому наследию В. Н. Сорока-Росинского, сосредоточив внимание педагогической общественности на важности изучения наследия, и актуализировала его значимость для современной педагогической науки. Начиная с 1967 года в газете «Комсомольская правда» появляется серия ее статей, посвященная педагогическому опыту В. Н. Сорока-Росинского: «Записки Викниксора» (1967 г.), «Живое сердце педагогики» (1976 г.); «Такой же большой человек: Опыт замечательного советского педагога В. Н. Сорока-Росинского ждет исследователей» (1977 г.) [161; 162; 163]. Помимо собственных статей Т. Яковлева собрала и подготовила к изданию на страницах все той же газеты статьи Н. Кордобовской «Помогите мне» (1978 г.) и Е. А. Спалва «Всю жизнь с детьми» (1978 г.) [63]. С этого периода вектор оценки педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского направлен в положительную сторону, и

исследователи находят множество конструктивных идей по управлению коллективом трудновоспитуемых детей.

Параллельно с выходом вышеуказанных статей в 1970 году вышла работа Л. Кабо «Жил на свете учитель», в которой она основательно проанализировала опыт В. Н. Сорока-Росинского. При этом Л. Кабо предприняла попытку объективного рассмотрения опыта великого педагога, выразив свое отношение в следующем: «Не канонизировать. Не забывать. Вот и все, именно к этому сводится размышление наше о В. Н. Сороке-Росинском. Пусть учитель - каждый - думает, спорит, ищет ...» [55, с. 28]. Л. Кабо не повторяет ошибку современников В. Н. Сорока-Росинского, судивших о его педагогических методах и приемах по художественной повести, а рассматривает и его собственный взгляд на педагогическую деятельность в уже реальной школе для трудновоспитуемых детей. Примечательно, что в книге Л. Кабо «Жил на свете учитель» была впервые опубликована и «Школа Достоевского» В. Н. Сорока-Росинского [55, с. 31 – 81], которая позднее, в 1978 году, вышла отдельной брошюрой [142].

Несомненный интерес представляет то, что именно Л. О. Кабо стала рассматривать в параллели педагогическую деятельность В. Н. Сорока-Росинского и А. С. Макаренко. Несмотря на то, что ранее А. С. Макаренко выступал оппонентом педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского, с данного периода последующие исследователи стали относить их к одному педагогическому течению. Это неслучайно, поскольку в первой половине XX века становление советского общества, потребность в активной модернизации России, формирование «Нового человека» привели к созданию коммунистической идеологии, культуры и педагогики. А это, в свою очередь, повлекло к возникновению новоиспеченных оценок, инструкций, которые определяли регламент взаимодействия общества и личности. Основной вектор этих правил был направлен на принципиальный кол-

лективизм, что не могла не отразиться на педагогической науке и практике. Вполне естественно, что изменились и взгляды на конфликты в педагогическом процессе.

На творчество и деятельность любого педагога естественным образом также оказывает влияние общественная жизнь страны. Не стали исключением и А. С. Макаренко и В. Н. Сорока-Росинский.

С точки зрения педагогической конфликтологии такая параллель между двумя выдающимися педагогами XX века также представляется оправданной, поскольку они оба нашли и успешно использовали такое сильное средство в сфере разрешения конфликтов как между учителями и учениками, так и между учащимися, как коллектив самих воспитанников. Жизнь в коллективе дает не только опыт совместного проживания и сосуществования с другими людьми, но это также весьма трудный в достижении, но очень полезный опыт различных коллективных движений, наиболее важными среди которых являются основы согласованности, ответственности не только за себя, но и за весь коллектив, лидерства или, напротив, подчинения большинству.

Концепция воспитания через коллектив очень перспективна с позиции педагогики конфликта, поскольку конфликты появляются, когда ребенок социализируется в обществе ровесников или педагогов, и способность предупреждать и разрешать конфликтные ситуации проще приобрести, непосредственно встречаясь с ними в повседневной будничной жизни. Тем не менее, с точки зрения современной конфликтологии высвечивается и обратная сторона представленной проблемы. Каждая личность уникальна по своему, и в соответствии с присущими ей характерными чертами, она не приемлет одни отношения, противостоит им, но в то же время свободно поддается другим.

Л. Р. Кабо в своей работе подчеркивает гуманистическую направленность деятельности двух выдающихся педагогов XX века, тем самым способствуя дальнейшим исследованиям совместного рассмотрения их педагогических взглядов [142, с. 31 – 81].

В противовес Л. Р. Кабо, увидевшей сходные черты в управлении коллективом воспитанников, в методах воздействия на них у В. Н. Сорока-Росинского и А. С. Макаренко, Л. Ю. Гордин придерживался иной позиции во взглядах на методы В. Н. Сорока-Росинского. Свои взгляды он представил в книге «Поощрения и наказания в воспитании детей» (1971 г.) [31]. В этой работе он весьма критически отзывается о методах воздействия на воспитанников В. Н. Сорока-Росинского, о системе поощрений и наказаний, применяемой в школе им. Достоевского. Считая ее крайне неудачной, Л. Ю. Гордин считает, что она не только не способствует нормализации отношений в коллективе, но и напротив, «ведет к конфликтам педагогов и детей», а так же к такому явлению в Шкиде как «буза».

Объективность категоричности Л. Ю. Гордина в отношении системы поощрений и наказаний В. Н. Сорока-Росинского вызывает сомнение, поскольку решение дисциплинарных и прочих конфликтных проблем и в школе им. Достоевского, и в колонии им. Горького было найдено практически идентичное – сплочение через труд. Отличие состоит в том, что В. Н. Сорока-Росинский в качестве основного вида деятельности, объединяющего детей в единый коллектив, выдвигал учебный труд, в то время как А. С. Макаренко делал акцент на труде производительном.

Разрешению возникавших в школе дисциплинарных проблем способствовало разделение воспитанников на разряды, самоуправление, «буза» была обращена в игру, итогом которой стало создание свободной «Республики Шкид». Характерно, что в конце XX века критики А. С. Макаренко

также представляли жестоким авторитаристом в педагогике, певцом диктатуры коллектива, пренебрегавшим правами и свободами личности.

Дальнейший период 80-90-х гг. XX века можно отметить всплеском интереса исследователей к педагогическому наследию и личности В. Н. Сорока-Росинского.

Р. Б. Вендеровская исследует педагогическую систему В. Н. Сорока-Росинского в книге «Школа 20-х годов: поиски и результаты». Ее исследование представляет несомненный интерес с точки зрения педагогической конфликтологии. Ученый делает акцент на принципах и методах воспитания, применяемых в школе им. Достоевского, и анализирует позитивный опыт управления коллективом трудновоспитуемых детей. В частности, она отмечает такую особенность педагогической системы В. Н. Сорока-Росинского как «умение направить импульсы, приходящие извне и находящие отклик в школьной среде, в русло формирования личностей» [21, с. 3; 22, с. 76].

В один ряд с великим педагогом К. Д. Ушинским В. Н. Сорока-Росинского поставили исследователи А. Т. Губко, О. Т. Губко, что говорит о признании значимости его педагогической системы и ценности его педагогического опыта. Авторы представляют В. Н. Сорока-Росинского как одного из ученых-первопроходцев в области исследования воспитания, психологической адаптации в коллективе, взаимодействия с социумом трудновоспитуемых детей [38; 39; 40; 41; 42]. Знаменательным событием стало издание в 1991 году книги «В. Н. Сорока-Росинский. Педагогические сочинения», в которую были включены девять из тридцати одной известной педагогической общественности работ В. Н. Сорока-Росинского. Вступительная статья к этому изданию была написана А.Т. Губко.

Подход А. Т. Губко интересен тем, что он стал собирать и анализировать фактический материал среди тех, что был непосредственно знаком с

В. Н. Сорока-Росинским. Рассказы очевидцев его жизни и деятельности легли в основу исследования не только его жизненного пути, но также и всего теоретического наследия. Однако А. Т. Губко в основном сосредоточился на психологических работах В. Н. Сорока-Росинского, включая его раннее психологическое творчество.

Л. А. Кирсанова, анализируя педагогическую деятельность В. Н. Сорока-Росинского, также особое внимание уделила проблеме воспитания трудных подростков в коллективе. В ее статьях сделан упор на решение обозначенной проблемы в виде переключения подростков с носящей разрушительный характер деятельности на деятельность созидательную, в результате которой подростки овладевали навыками конструктивного социального поведения [58, с. 46]. С точки зрения педагогической конфликтологии такой вывод очень важен, поскольку воспитание социально-важных качеств личности подростка, осуществлявшееся в работе В. Н. Сорока-Росинского, способствует овладению ими способов преодоления конфликтных ситуаций как со сверстниками, так и с взрослыми людьми. Л. А. Кирсановой было уделено особое внимание на разработку и реализацию педагогической технологии указанной проблемы в воспитательной системе В. Н. Сорока-Росинского. В результате проведенного исследования она делает вывод о том, что педагогический коллектив под руководством В. Н. Сорока-Росинского целеустремленно, поэтапно переориентировали трудновоспитуемых подростков с деструктивной деятельности на конструктивную, что также способствовало и духовному развитию контингента трудных подростков, беспризорников и хулиганов.

Важность исследования Л. А. Кирсановой заключается не только в том, что она обозначила вышеуказанную педагогическую технологию, но и выделила технологические этапы в воспитательной системе В. Н. Сорока-Росинского. Ею были выделены четыре этапа.

Первый этап заключается в диагностике тех особенностей, которые и привели ребенка в категорию «трудновоспитуемый». И здесь очень интересно с позиции конфликтологии рассмотреть эти особенности, которые и являются, по сути, причинами конфликтного поведения ребенка. Как показала Л. А. Кирсанова, Н. В. Сорока-Росинский начальный уровень детей, поступавших в школу, определял как «страсть к разрушению, волчья мораль, жестокость по отношению к человеку, недоверие ко всем взрослым», и трактовал их как «единственно полезные приемы приспособления в борьбе за существование».

В качестве задачи второго этапа, Л. А. Кирсанова выделяет формирование мотивации обучения. Согласимся с исследователем, поскольку действительно в размышлениях самого В. Н. Сорока-Росинского одним из главных вопросов, проходящих красной нитью через все его педагогическое творчество, было, как организовать обучение, чтобы дети, одичавшие в своей беспризорной жизни, испытали необходимость и желание учиться, «к знанию влечение»?

Третий этап был связан с организацией внеурочной деятельности детей, чтобы у детей не было возможности почувствовать опять свою беспризорность. И, наконец, на четвертом этапе педагогической технологии В. Н. Сорока-Росинский предполагал увеличение масштабов микросоциальной среды для воспитанников, осуществление их контактов с внешним миром, расширение круга общения.

Выделенные этапы дают возможность более объективно оценить результативность приемов, методов и средств, использованных в воспитании детей школы им. Ф. М. Достоевского. Нельзя не отметить актуальное звучание его идей, которое может быть взято за основу и современной педагогической конфликтологией. Выделенная педагогическая технология являлась уникальной для 20-30-х годов XX века и в основе своей содержала

принципы педагогической конфликтологии: уважение к свободе и жизни каждого ребенка; творческое раскрепощение личности воспитанника; подключение его к общественно и личностно значимым видам деятельности; расширение и обогащение связей подростков с окружающим миром и действительностью; воспитание цельной личности ребенка.

80-е годы уникальны для исследования педагогического творчества и деятельности В. Н. Сорока-Росинского тем, что в это время появилась возможность посмотреть не нее глазами непосредственных участников педагогического процесса – учеников.

25 и 26 ноября 1982 года в городе Ленинграде состоялась конференция, посвященная 100-летию со дня рождения В. Н. Сорока-Росинского. На этой конференции присутствовали ученики В. Н. Сорока-Росинского разных поколений, которыми была сделана попытка рефлексии его творчества и педагогической деятельности. Присутствовали в том числе и бывшие «шкидцы» М. Е. Вольфрам, А. М. Пантелеев, которые до сих пор помнили и исполнили шкидский гимн, когда-то написанный вместе с В. Н. Сорока-Росинским. Характерно, что эта конференция была организована не по линии народного образования, а под эгидой трудовых резервов, что говорит о все еще настороженном отношении официальной педагогики в личности В. Н. Сорока-Росинского.

Позднее ученицей В. Н. Сорока-Росинского послевоенного периода Р. И. Шендеровой были написаны воспоминания «Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Страницы жизни», в которой она описала не только свои мемуары, но и собрала воспоминания других учеников. По этим книге можно судить о педагогической деятельности великого педагога в последние двадцать пять лет его жизни, в отрыве от привычного оценивания его педагогической системы только по работе в школе им. Ф. М. Достоевского. А ведь как признавался сам В. Н. Сорока-

Росинский, работу в школе для трудновоспитуемых детей он не считал главным достижением своей жизни.

Интересным представляется рассмотреть эти воспоминания в свете данного диссертационного исследования, а именно с позиции педагогической конфликтологии. Тем более что от идеи воспитания через коллектив педагог не отказался, более того, развивал это с учетом собственной позиции.

По словам Р. И. Шендеровой, В. Н. Сорока-Росинский «любил команду», а не разрозненных индивидуальностей. При этом он не разрешал выступать вперед более сильным и ярким ученикам. «Равные среди первых» привлекали его больше, чем «первые среди равных» [160, с. 10]. Однако его принцип приводил к тому, что в школе «ведомые» и «ведущие» ученики не дружили между собой, хотя «ведущие» и помогали в учебе отстающим [160, с. 26]. Несмотря на стремление В. Н. Сорока-Росинского уравнивать всех учеников, все равно в любом классе есть отличники и неуспевающие, и «отчаянная, неприкрытая ненависть» к отличникам не была искоренена уравниванием [160, с. 32 – 33]. Р. И. Шендерова, которая сама столкнулась с такой ненавистью, в своей книге дает следующие эпитеты «за каждым моим шагом наблюдают зоркие недоброжелательные глаза», «озлобленная стайка девочек набросилась на меня с какими-то упреками», «в лицо мне летели ужасные обвинения и оскорбления» [160, с. 32 – 34].

Возможно, благие стремления В. Н. Сорока-Росинского не выделять отличников не давали ожидаемых результатов, потому что их воплощение даже самим педагогом не было предельно корректным. Со слов Р. И. Шендеровой, В. Н. Сорока-Росинский «ласково» называл «ведомых» «мои идиотики» [160, с. 43]. В таком свете неудивительным представляется противостояние «ведомых» и «ведущих» в классе.

Если рассмотреть позицию В. Н. Сорока-Росинского с точки зрения современности, то надо отметить, что в его подходе снимается одна из причин конфликтных ситуаций, которые могут возникать в коллективе, связанная со стремлением к первенству. Это оправдано, поскольку в коллективе могут развиваться и становиться устойчивыми не только отношения сотрудничества и взаимопомощи, стимулируемые альтруистической и коллективистской мотивацией, но также могут инициироваться отношения соперничества. Однако у детей, которые в чем-либо превосходили своих одноклассников и не могли рассчитывать на особое внимание к себе, мог начаться развиваться внутренний конфликт, о чем между строк постоянно читается в мемуарах Р. И. Шендеровой. Сам В. Н. Сорока-Росинский в более позднем разговоре с Р. И. Шендеровой признался: «Далеко не всем нравится, когда кто-то постоянно впереди. Возникает обыкновенная зависть, свойственная большинству людей любого возраста. Чтобы снизить градус этой зависти, я сознательно редко хвалил тебя и часто бранил за любую безделицу. Ты сильная, тебе такая расплата по зубам» [160, с. 43].

Тем не менее от соперничества и соревновательности В. Н. Сорока-Росинский не отказывался, более того всячески этому способствовал, но соревнования он устраивал не между отдельными учениками, а между отрядами, звеньями. По мнению В. А. Бабичева, сущность коллективной педагогики В. Н. Сорока-Росинского заключалась по взаимопомощи учащихся друг другу при овладении наиболее трудными темами учебного курса [7].

Особое отношение, по воспоминаниям Р. И. Шендеровой, было к еще одному классическому источнику школьных конфликтов как донос. В. Н. Сорока-Росинский был категорическим противником такой формы взаимодействия между учениками и учителем. Подтверждением тому является описанный случай, когда классный руководитель дала поручение за-

писывать в особую тетрадь замечания, полученный учениками, но В. Н. Сорока-Росинский, узнав об этом, объяснил, что это прямая форма доносительства и посоветовал никогда такого не делать [160, с. 16].

По-видимому, такое противостояние В.Н. Сорока-Росинского другим учителям являлось одной из причин открытой ненависти к нему практически всего педагогического коллектива. «Противостояние между нашим наставником и педагогическим коллективом было постоянным» [160, с. 32 – 33].

Помимо мемуаров Р. И. Шендеровой также были изданы и воспоминания других учеников В. Н. Сорока-Росинского послевоенного периода. В. Н. Константинов отмечает безупречную дисциплину на уроках [160, с. 134]. С уважением вспоминают своего учителя и отмечают его беспрекословный авторитет Г. Умбеншток, Л. Соловьева, Н. Скляр, но С. Кузьмина считает его авторитарный стиль диктатом [160, с. 139-149]. О том, что учитель не терпел нарушения дисциплины как на уроке, так и слишком бурного выражения чувств на перемене вспоминает Г. Григорьева [160, с. 154]. Позитивные воспоминания о соревнованиях между звеньями у Т. Троянker. Она отмечает главное достижение такого подхода В. Н. Сорока-Росинского – дети перестали быть безликими, каждого из них стали замечать [160, с. 150].

Противоречивую характеристику своих взаимоотношений с учителем дает М. Тимофеева [160, с. 138]. С одной стороны она описывает его как заботливого человека, который помог ей в трудной жизненной ситуации, предоставив возможность заниматься репетиторством. А с другой стороны как человека не стремящегося разобраться в ситуации и сделавшего вывод о попытке завоевания авторитета в классе из ситуации с ошибочно неправильно заполненным журналом, который надолго оставил обиду душе ученицы.

А. Леонтьева также неоднозначно отзываясь о педагогических приемах В. Н. Сорока-Росинского, вспоминая, что он мог себе позволить высмеять ученика. Она отмечает, что было «много суровости, жесткости, требовательности. По-видимому, это шло из прошлых лет, из его опыта в ШКИД и с прочими трудными детьми. Кроме того, он прошел через жуткий прессинг идеологических проверок, взысканий, ревизий. Но мы-то были нетрудными, послушными, даже покорными, кроткими. Мы пережили войну, выжили и были благодарны за все. Тепла и ласки у В. Н. было маловато. У него находились слова обидные, уничижительные, ранящие» [160, с. 160].

Как видно из воспоминаний учеников В. Н. Сорока-Росинского, несмотря на безусловную благодарность своему учителю, практически все отмечают сложности во взаимоотношениях с ним. При таком авторитарном стиле управления классом, конечно, внешне школьные конфликты были сведены к минимуму, однако жесткость и диктатуру, внутреннее несогласие с действиями учителя, обиду отмечают практически все учащиеся. При этом все ученики говорят о том, что в трудную минуту можно было рассчитывать на помощь учителя, а кроме того важно то, что он слепил из класса не просто коллектив, а команду.

Конец 90-х гг. XX века отмечен обращением к наследию В. Н. Сорока-Росинского историков педагогики. Так Г. Б. Корнетов в своей работе «Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса» [67] останавливается на взглядах педагога в полемике о перспективах развития русской национальной школы, согласно которым он выделял тенденции, ориентированные на будущее. Данный подход задавал направление не на педагогический поиск в традициях прошлого, являющиеся основой воспитательной системы, а на тенденции, будущего. И даже здесь проявилась склонность В. Н. Сорока-Росинского к

упорядочиванию, о чем свидетельствуют его слова: «Национальная школа – это движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет, массы ...» [65, с. 179].

А. М. Лушниковым в «Истории педагогики» (1995 г.) было представлено краткое обозрение педагогического опыта В. Н. Сорока-Росинского в период его заведования школой им. Ф. М. Достоевского. Несмотря на то, что это был лишь небольшой материал информационного характера о методах и формах обучения трудновоспитуемых детей, об основных принципах его воспитательной системы, с этого периода информацию о педагогическом наследии В. Н. Сорока-Росинского регулярно стали публиковать в изданиях по истории педагогики. При этом ученые стали ставить ранее незаслуженно замалчиваемого В. Н. Сорока-Росинского в один ряд с выдающимися педагогами К. Д. Ушинским, П. Ф. Каптеревым, А. С. Макаренко. Позднее М. В. Богуславский написал статью о В. Н. Сорока-Росинском для Российской педагогической энциклопедии [14, с. 359].

В 90-х гг. стали появляться диссертационные исследования педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского. Е. А. Заречнова в диссертации «Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Сорока-Росинского» (1994 г.) [51] вслед за А. Т. Губко подвергает анализу научно-психологические работы великого педагога. Кроме того она исследует отдельные вопросы формирования нравственно-устойчивой личности во взаимосвязи с развитием коллектива. Благодаря диссертационному исследованию Е. А. Заречновой представилась возможность объективного осмысления творчества и деятельности великого педагога. В этом труде раскрываются этапы его профессиональной деятельности, а также анализируются теории воспитания в коллективе и через коллектив В. Н. Сорока-Росинского и А. С. Макаренко, вычленяются общее и различное в их теоретических положениях. Однако в данной работе не была учтена этапная ди-

намика взглядов В. Н. Сорока-Росинского, что несколько обедняет теоретическую значимость работы.

С психологической точки зрения работу В. Н. Сорока-Росинского с трудновоспитуемыми детьми рассматривала Н. Н. Сисерина в диссертации «Психолого-педагогические воззрения В. Н. Сорока-Росинского (гражданственно-нравственные аспекты)». Используя методы работы великого педагога и психолога с трудными детьми, с малолетними правонарушителями Н. Н. Сисерина в качестве детского психолога добилась серьезных положительных результатов, что еще раз актуализирует его наследие [110].

С. Н. Числова в диссертации «Педагогическая система В.Н. Сороки-Росинского: предупреждение и преодоление трудновоспитуемости подростков» (2001 г.) анализирует организацию процесса в школе им. Ф. М. Достоевского по предупреждению и преодолению детской трудновоспитуемости [159]. В качестве одной из ведущих идей педагогической системы В. Н. Сорока-Росинского она выделяет ключевое значение в предотвращении трудновоспитуемости детей, которое играют школа, личность учителя, коллектив, что и нашло воплощение в деятельности Шкиды. В диссертации С. Н. Числовой представлена характеристика деятельности Шкиды, а также обозначены условия результативности ее функционирования как педагогической системы.

Скрябина Д. Ю. в диссертации «Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия» (2011 г.) рассматривает труды В. Н. Сорока-Росинского в контексте значения системы духовных ценностей в образовании школьников [111]. Д. Ю. Скрябина в своем исследовании труды В. Н. Сорока-Росинского и А. Б. Залкинда в аспекте развития идеи о формировании системы духовных ценностей выделяет в отдель-

ное течение, занявшее особое место в педагогической теории 20-30-х гг. XX в. [111, с. 77 – 88].

В диссертации Д. Ю. Скрябиной также представлен анализ педагогических взаимодействий в школе им. Достоевского. По ее мнению, национальная ценность получила всеобъемлющее развитие в атмосфере «дружественного воспитания». Восторженно Д. Ю. Скрябина отзывается и о взаимоотношениях между учениками и учителями в школе, управляемой В. Н. Сорока-Росинским: «Возникшее доверие между учениками и учителями привело к взаимоуважению, взаимопомощи и взаимопониманию, что являлось неотъемлемой частью национального воспитания» [111, с. 87].

В диссертационном исследовании Хреновой Т. П. «Становление и тенденции уклада жизни отечественной школы (20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века)» [156] прослеживается преемственность в развитии укладов школы первой половины XX века. По ее мнению, позиция оберегания ребенка и неприемлемость его принуждения С. Т. Шацкого у В. Н. Сорока-Росинского модифицировалась в идею веры в детей, а у А. С. Макаренко дополнилась необходимостью подготовки жизнь воспитанника безопасной в новом социуме, а В. А. Сухомлинский развивает далее идею защитного воспитания [156, с. 18].

Т. П. Хренова также поднимает вопрос насыщения различными событиями (традициями, праздниками, ритуалами и т.д.) жизни образовательных учреждений и считает, что началось это со Шкиды В. Н. Сорока-Росинского, учащиеся которой вели коллективный дневник и практиковали публичные доклады. Уклад жизни управляемого В. Н. Сорока-Росинским учреждения Т. П. Хреновой рассматривается в прохождении стадий развития от принудительности к добровольчеству.

В последние 20 лет идеи В. Н. Сорока-Росинского пользуются все большей популярностью у исследователей в области педагогической деви-

антологии. Так Т. А. Антонова в диссертации «Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в советской России (СССР) В 1918-1935 гг.» выделила в педагогическом наследии ученого принцип «каждое знание превращай в деяние», согласно которому В. Н. Сорока-Росинский с учетом дифференцированного подхода и применением игрового начала, а также тесных контактов с общественностью пытался перестроить жизненные установки вчерашних правонарушителей и беспризорников [4].

В учебном пособии А. Г. Петрынина и В. К. Григорьевой «Профилактика и преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности» отмечают главную идею учреждений для трудных детей, заключающуюся в том, что «здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы» [92].

К педагогическому опыту в воспитании трудных детей В. Н. Сорока-Росинского обращались в своих исследованиях М. С. Мартынова («Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними в общей системе профилактики безнадзорности и правонарушений: социально-педагогический контекст», 2007) [78]; Н. Н. Савина («Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики», 2010) [105]; В. Ю. Авраменко («Профессиональное образование осужденного к лишению свободы в исправительном учреждении как средство его ресоциализации», 2011) [1] и др.

В начале XXI века стало появляться достаточно много публикаций, посвященных личности, жизни, творчеству и педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского. Авторы этих публикаций с различных позиций рассматривают и проблемы, находящиеся в одном смысловом поле с понятием «конфликт трудновоспитуемых учащихся».

Е. М. Колосова увидела параллель педагогических идей В. Н. Сорока-Росинского и К. Д. Ушинского. Исследователь считает, что оба великих педагога в своих воспитательных системах опирались на природосообразность ребенка [61]. С. В. Христофоров также считает В. Н. Сорока-Росинского продолжателем идей К. Д. Ушинского в вопросах изучения проблемы детского мировосприятия, принципах демократичности и народности в воспитании [157].

Интересен взгляд С. В. Христофорова на коллективизм в педагогике В. Н. Сорока-Росинского, которого в настоящее время считают одним из его основоположников. По мнению исследователя, в период массового увлечения коллективной педагогикой великий педагог отмечал проблему индивидуального развития ребенка. Для решения этой проблемы он предложил способы нивелирования влияния «артельной жизни». Развитие коллектива он видит в динамике от принуждения к добровольчеству. Это развитие должно происходить на основе самостоятельности, соревновательности и самоуправления. В. Н. Сорока-Росинским также был поднят вопрос оппозиции воспитанников и учителей «мы и они» [157, с. 47].

И. В. Изотов, рассматривавший период работы Шкиды, считает, что в основной результат своей воспитательной системы В. Н. Сорока-Росинский видел в том, чтобы придать детям уверенности в собственных возможностях. На наш взгляд, это оправданный ход, поскольку беспризорники, поступавшие в колонию не привыкли к хорошему отношению и сами себя считали людьми второго сорта. Такое восприятие себя не могло не сказаться и на взаимоотношениях с людьми, трудновоспитуемые дети моментально пытались обострить конфликт, а не разрешить его. Однако как показано И. В. Изотовым, В. Н. Сорока-Росинский был принципиальным противником понимания трудновоспитуемых подростков как морально или психически дефективных [53].

И. В. Изотов, анализируя деятельность В. Н. Сорока-Росинского, выявил в его педагогическом наследии средство для обучения детей коммуникации. Этим средством стали такие коллективные формы сотворчества как союзы детей по интересам, где каждый ребенок имел право на самовыражение в виде выпуска журнала, газеты. При этом со стороны педагогов не допускалось какого-либо жесткого навязывания мнения или контроля [53, с. 21].

М. В. Медяник провела анализ деятельности В. Н. Сорока-Росинского с психолого-педагогической точки зрения и вышла на интересный вывод, сделанный по работам ученого: «кроме педагогики должна существовать наука о самовоспитании — автогогика, которая поможет каждому индивиду в развитии характера и наклонностей» [81, с. 28]. По мнению великого педагога, только отличное знание психологии детей, их психологических особенностей, можно стать стоящим педагогом. В. Н. Сорока-Росинский действительно, будучи ученым, продолжительное время изучавшим психологию, свои знания применял и в педагогической деятельности. Он как будто бы предугадал, то что ему долгое время придется работать с детьми с нарушенной психикой. Можно даже сказать, что его педагогическая деятельность строилась на психологическом фундаменте. Как отмечает М. В. Медяник, педагогическое искусство В. Н. Сорока-Росинского основывалось на поразительной проницательности в отборе способов и формировании технологии взаимодействия с ребенком, как «тонкого» психолога. Согласно воспоминаниям воспитанников он видел их «насквозь» [81, с. 28].

Как показал проведенный историографический анализ работы В. Н. Сорока-Росинского не теряют своей актуальности. С каждым десятилетием в его творчестве исследователи находят все новые приемы и способы гармонизации взаимоотношений с детским коллективом, обучения и воспитания «запущенных» детей. Эта новизна прежде всего является от-

кликом на нужды развития педагогики в тех доминирующих формах, которые адекватны конкретному периоду времени.

*Резюмируя проведенное историографическое исследование, сделаем следующие выводы:*

- Впервые о педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского заговорили в 30-х гг. XX. века в связи с изданием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика Шкид», описывающего школу им. Ф. М. Достоевского сквозь призму художественного вымысла. Это искажало реальное положение дел, но, тем не менее, было принято за действительность имевшей большой авторитет Н. К. Крупской, негативно отзывавшейся о работе В. Н. Сорока-Росинского. Эта оценка повлияла на всю его дальнейшую жизнь.

- За исключением А. М. Горького, современники В. Н. Сорока-Росинского в соответствии с заданной Н.К. Крупской официальной линией также негативно восприняли его педагогические идеи и данная оценка сохранялась вплоть до 50-х гг. XX века.

- А. С. Макаренко, в настоящее время считающийся вместе с В. Н. Сорока-Росинским основоположником коллективной педагогики, высказывался о работе В. Н. Сорока-Росинского крайне негативно, несмотря на схожесть их судеб и решаемых проблем в роли управляющих исправительными учреждениями для трудных детей. Современные исследователи рассматривают педагогическую деятельность В. Н. Сорока-Росинского и А. С. Макаренко в параллели.

- В 60-е гг. XX века произошел пересмотр взглядов на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского. Для этого периода характерна противоречивость в его восприятии, что связано с оцениванием по инерции деятельности В. Н. Сорока-Росинского по художественному произведению с одной стороны. И, с другой стороны, появление работы З. И. Равкина, ко-

торый впервые исследовал документальные источники и высказал положительное мнение.

- Начиная с 70-х гг. XX века увеличивается публицистическая активность и на страницах периодической печати издаются статьи о В. Н. Сорока-Росинском (Т. Яковлева, Л. Кабо, Л. Ю. Гордин, Н. Кордобовская, Е. А. Спалва и др.). В целом, вектор оценки авторов направлен в положительную сторону. Они отмечают гуманистическую направленность идей В. Н. Сорока-Росинского, за исключением Л. Ю. Гордина критически высказавшемся о системе поощрений и наказаний в школе им. Ф. М. Достоевского.

- 80-90-х гг. XX века отмечается всплеском интереса исследователей (А. Т. Губко, О. Т. Губко, Л. А. Кирсанова и др.) к педагогическому наследию и личности В. Н. Сорока-Росинского, который теперь выступал в качестве ученого-первопроходца в области исследования воспитания, психологической адаптации в коллективе, взаимодействия с социумом трудновоспитуемых детей. Учеными также была выявлена и изучена педагогическая технология воспитания трудных детей.

- Для 80-е гг. XX века также характерно обращение к мемуарам бывших учеников В. Н. Сорока-Росинского, что связано с изданием книги Р. И. Шендеровой, которая описала воспоминания не только свои, но и своих одноклассников. Отзываясь о своем учителе с благодарностью, они, тем не менее, отмечали авторитарность, требовательность и неоднозначно высказываются о его методах.

- В 90-е гг. XX века на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского обратили внимание историки педагогики Г. Б. Корнетов и М. Богуславский.

- В последние 30 лет стали появляться первые диссертационные исследования, которые рассматривали деятельность В. Н. Сорока-Росинского

с психолого-педагогической точки зрения. Исследователей также интересовало применение его методов для работы с правонарушителями. Авторы изредка появляющихся статей (И. В. Изотов, М. В. Медяник, С. В. Христофоров, Е. М. Колосова и др.) отмечают актуальность идей великого педагога.

## **1.2. Конфликт трудновоспитуемых учащихся в трудах В. Н. Сорока-Росинского**

В качестве фундаментальных характеристик исследования выдвигаются теоретические положения, обозначающие вектор изучения конфликтов трудновоспитуемых учащихся в трудах В. Н. Сорока-Росинского. В диссертации будем придерживаться логики, согласно которой исследование заявленной проблемы представляется в виде двух последовательных частей: научные представления о понятиях «школьный конфликт» и «конфликт трудновоспитуемых учащихся» в русле современных психолого-педагогических и конфликтологических парадигм, которые позволят определить смысловые границы рассматриваемого явления и сквозь призму которых будут анализироваться педагогические труды и деятельность В. Н. Сорока-Росинского. Таким образом, рассматривая взгляды В. Н. Сорока-Росинского на конфликты трудновоспитуемых учащихся следует сначала рассмотреть понятие конфликта в целом и школьного конфликта в частности.

Данная задача, требует ответа на ряд вопросов: что понимается под конфликтом как феноменом, относящимся к педагогическому процессу? В чем состоит специфика школьных конфликтов? Каких учащихся можно отнести к трудновоспитуемым? Какова типология трудновоспитуемых учащихся? Каковы причины конфликтов трудновоспитуемых учащихся? Как

раскрывается понятие конфликта трудновоспитуемых учащихся в педагогических трудах В. Н. Сорока-Росинского?

Учитывая историко-педагогическое направление исследования, необходимо помнить о том, что «специфическими характеристиками педагогических понятий и терминов являются многозначность и синонимия», а также зачастую «применяемый авторами творческий подход к формулированию понятийного аппарата, когда одни предметы и явления характеризуются различными понятиями» [69, с. 11 – 15]. В нашем случае это значит, что некоторые понятия (как, например, «конфликт») в силу различных причин могут существовать как представления, но не обладать явно выраженной формулировкой; это значит, что анализ содержания и представленности таких понятий возможно только с помощью контекстуального и контентного анализа.

Обращение к понятию «конфликт трудновоспитуемых учащихся» требует трактовки ключевых точек, на которых оно основывается – «конфликт», «школьный конфликт» и «трудновоспитуемые учащиеся». Для этого проведем анализ психологической и педагогической литературы в означенном аспекте.

Можно констатировать факт накопления современной наукой значительного объема сведений о конфликтах в разнообразных областях человеческой деятельности. Тем не менее заметим, что в основном конфликтные ситуации исследователи подвергают рассмотрению применительно к производственной деятельности [3; 23; 35; 150].

Научным сообществом активно анализируются следующие проблемы: компонентный состав конфликтов, динамики их протекания и психотехника разрешения (О. Н. Громов [36], А. В. Дмитриев [45] и др.), причины конфликта (Н. В. Гришина [35]), конструирование конфликта для развития коллектива (Б. И. Хасан [153]), конфликт педагогическом

общении (Ш. А. Амонашвили [2]), формирование конфликтологической культуры (Н. В. Самсонова [106]). Однако школьные конфликты как самостоятельная проблема в историко-педагогических исследованиях актуализируется крайне редко и чаще всего рассматривается как составляющая конфликтологической культуры.

Отметим, что в русском языке термин «конфликт» самостоятельно стал использоваться только в двадцатом веке и до настоящего времени в современной научной литературе трактуется неоднозначно. Для обнаружения существенных признаков понятия «конфликт», рассмотрим его маркеры в некоторых определениях исследуемого термина:

- «столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия» [46];

- «форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [52, с. 94];

- «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [48];

- «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [5];

- «актуализировавшееся противоречие» [152].

По мнению составителей мультимедиа энциклопедии «Grolier Multimedia Encyclopedia» («Мультимедиа энциклопедия издательского дома Гролиера»), базирующейся на материалах «Academic American Encyclopedia» («Американской академической энциклопедии») [165] и Всемирно известная «Encyclopedia Britannica» («Энциклопедия Британника») [164], общий синонимический ряд понятия «конфликт» включает:

- конфликт (спор) - скорее подчеркивает процесс, чем результат;

- соперничество (двойная трактовка - и как товарищеское соревнование, и как агрессивная борьба за достижение цели);

- единоборство (чаще всего обозначает вооруженный конфликт) - подчеркивает физическое или рукопашное единоборство;

- борьбу (противостояние индивидуальных оппонентов) - предполагает значительные усилия или жесткие проявления физического или любого другого характера;

- скандал (горячий вербальный спор или диспут) - наиболее часто используется применительно к публичному противостоянию, ссоре.

Анализ указанных выше синонимических рядов допускает вывод о наличии практически константного компонента в трактовке понятия «конфликт», в качестве которого выступает столкновение оппозиционных начал. Подробное изучение разнообразных определений конфликта, позволяет также выделить совокупность признаков конфликта, которые присутствуют вне зависимости от конкретных обстоятельств, а, следовательно, свойственны конфликту как явлению – его атрибутивные признаки. К ним следует отнести [6, с. 126]:

1. Биполярность. Любой конфликт, вне зависимости от его характера, конкретного типа и содержания, неизбежно содержит в себе момент противостояния, «противоборства» и оно становится возможным только во взаимодействии, т.к. без конкретных носителей существование противоречия делается невозможным.

2. Активность. Конфликт проявляется в «борьбе» различных его сторон, которая завершается разрешением или снятием этого противоречия.

3. Субъектность. Конфликт всегда предполагает наличие одного или нескольких субъектов, являющихся носителями биполярных противоборствующих идей – носителей конфликта.

Рассмотрим структурные элементы приведенных понятий, которые позволят судить о правомерности использования термина «школьный конфликт», применительно к трудам В. Н. Сорока-Росинского. Для этого сначала раскроем структурные элементы, термина «конфликт»: столкновение, разногласие, спор. Под столкновением подразумевается: «спор, ссора». Под разногласием следует понимать: «отсутствие согласия из-за несходства во мнениях, взглядах». Спор: «словесное состязание, обсуждение чего-н., в котором каждый отстаивает свое мнение», а также «разногласие» [84].

Дополнительно прояснить разрозненное представление понятия «конфликт» в современной науке позволит рассмотрение структуры и динамики конфликта. Все конфликты имеют общую структуру, однако разные исследователи рассматривают различные структурные компоненты конфликта.

*Таблица 1*

Структура конфликта

Структурный элемент	Сущность структурного элемента
Предмет конфликта	Объективно существующая или воображаемая проблема, служащая источником раздора между сторонами.
Причины возникновения конфликта	Конкретные действия участников ситуации или возникшие обстоятельства.
Конфликтная ситуация	Совокупность объективных и субъективных условий, которые предшествуют конфликту и обуславливают несовместимые, взаимно отрицаемые требования сторон, вовлеченных в конфликт.
Инцидент	Повод для конфликта, конкретное обстоятельство, порождающее развитие конфликтных событий.
Оппоненты	Лица, которые непосредственно совершают активные (наступательные или защитные) действия друг против друга.

Таблица 1 (продолжение)

Участники конфликта	Лица, которые опосредованно могут принимать участие и другие лица, заинтересованные в его развитии: – провокатор (лицо, стремящееся спровоцировать конфликт); – пособник (лицо, содействующее конфликту советом, делом или материально); – организатор (человек, который планирует конфликт, намечает стратегию и тактику развертывания действий); – посредник (нейтральное лицо, оказывающее помощь противоборствующим сторонам в разрешении конфликта).
Действия участников конфликта	Конфликтное взаимодействие состоит из противоположно направленных действий участников конфликта, в которых реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы, происходящие в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов.
Условия конфликта	Объективные характеристики ситуации, которые считаются существенными для возникновения конфликта и включают в себя условия возникновения и особенности протекания: социокультурный контекст конфликта (культурные нормы протекания и разрешения конфликтов); ситуационный фон развития данной конфликтной ситуации (который может выступать как фактор ужесточения конфликта), наличие третьих сил, заинтересованных в смягчении или обострении конфликта, и др.
Динамика конфликта	Этапы развития конфликта и процессы, возникающие на различных его стадиях: возникновение предконфликтной ситуации или объективной конфликтной ситуации; осознание ситуации как конфликтной; конфликтное взаимодействие (или собственно конфликт); разрешение конфликта.
Исход конфликта	Представляет собой не столько результат, завершающую стадию развития конфликта, сколько идеальный образ этого результата, имеющийся у участников конфликтного взаимодействия и определяющий его направленность.

Для того чтобы иметь возможность интегрировать выводы В. Н. Сорока-Росинского и его педагогическое наследие в современную педагогическую науку необходимо соотнести с его трудами современную трактовку понятия «трудновоспитуемые учащиеся».

В педагогической практике встречаются дети, которые представляют определенные трудности для педагогов-воспитателей. Среди них выделяется особая категория – трудновоспитуемые дети, отличающиеся от своих сверстников. Это понятие встречается как в специальной литературе, так и в повседневной лексике педагогов, причем в начале XX в. употреблялось определение «дети, трудные в воспитательном отношении». В настоящее время нет общепринятой трактовки понятия «трудновоспитуемые дети», что обусловлено многоаспектностью данного явления, поэтому выделим в заявленной проблеме наиболее существенное, что сложилось в ее понимании, с позиции историко-педагогического подхода.

Первыми исследовать проблему трудновоспитуемых детей начали медики, поскольку именно к ним с проблемами трудновоспитуемости детей обращались родители. Как отмечает М. Перфильев, анализирувавший трудновоспитуемость как детский врач, что первоначально родители отмечают некие странности в поведении ребенка, с которыми они не всегда могут справиться самостоятельно, но при этом чаще всего за разъяснениями к врачу не обращаются. Когда же в школьный период эти странности проявляются еще ярче и педагоги на них закрывают глаза, то «зло уже запущено или даже непоправимо, обращаются к врачу, ищут его всемогущества» [86, с. 338 – 353].

Позднее проблемой трудновоспитуемых учащихся заинтересовались педагоги и психологи, работавшие в системе исправления, перевоспитания. Так проблемами трудновоспитуемых учащихся занимались Д. А. Дриль, В. П. Кащенко, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский и др.

Д. А. Дриль исследовал причины отклонения детей от социальной нормы, а также ввел медико-психологическую диагностику учащихся, находящихся в исправительных учреждениях, на основании результатов которой необходимо строить воспитательную работу. В. П. Кащенко связы-

вал развитие трудновоспитуемости с неблагоприятными факторами, которые тормозят физический и интеллектуальный рост ребенка, делают его реакции на окружающие явления неадекватными.

Для 80-х гг. XX века характерна тенденция дальнейшего усиления внимания к исследованиям, посвященным трудновоспитуемости. В основном работы того периода касаются медико-биологических предпосылок развития трудновоспитуемости учащихся (Г. Б. Грибанов, В. В. Ковалев, А. Е. Личко, К. С. Лебединская, В. В. Юстицкий и др.), а также специальных учреждений для детей с запущенными формами девиантного поведения (И. П. Башкатов, А. А. Гриценко, К. Е. Игошев, Б. Н. Кудрявцев, А. Е. Тарас, Я. В. Соколов, М. М. Плотейн, В. И. Чередниченко и др.).

Современные ученые также уделяют внимание проблемам трудновоспитуемости: В. А. Аромавичюте, З. В. Баерюс, Л. Н. Голубева, Э. Г. Костяшкин, Г. П. Медведев, П. П. Середа, З. А. Раевская анализируют социально-педагогические факторы возникновения трудновоспитуемости (недостатки семейного воспитания, погрешности школьного воспитания, безнадзорность и др.); М. А. Алемаскин, Г. Г. Бочкарева, Л. М. Зюбин, И. А. Невский, А. М. Печенюк, С. А. Расчетина, А. И. Селецкий и др. заостряют внимание на социально-психологических факторах; А. С. Белкин, А. Ф. Никитин, В. М. Обухов, Л. Б. Филонов и др. выявляют средства, формы и методы работы с трудновоспитуемыми учащимися; Ю. И. Зотов, Г. И. Куликов, А. А. Остапец-Свешников, В. А. Попов, И. П. Трушина и др. занимаются вопросами подготовки педагогов к работе с трудновоспитуемыми учащимися.

Обобщив воззрения ученых можно сделать вывод, что под трудновоспитуемыми они понимали таких учащихся, которые для конкретного педагога представляет определенные трудности в воспитательной работе,

проявляющиеся в девиантном поведении ребенка по отношению к воспитателям, другим учащимся или воспитательному воздействию в целом.

В современном «Словаре по педагогике» Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова понятие трудновоспитуемость представлено более широко и трактуется как «сознательное или бессознательное сопротивление воспитанника целенаправленному педагогическому воздействию, вызванное самыми разными причинами, включая педагогические просчеты воспитателей, родителей, дефекты психического и социального развития, особенности характера, другие личностные характеристики воспитанников, затрудняющих социальную адаптацию, усвоение учебных программ и социальных ролей» [60, с. 358].

Анализ психолого-педагогической также позволил вывить три признака, характеризующих понятие «трудновоспитуемые учащиеся»:

- наличие отклоняющегося от нормы поведения;
- нарушения поведения, которые трудны для корригирования (различают термины «трудные» и «педагогически запущенные» дети);
- потребность в индивидуальном подходе со стороны как педагогов, так и коллектива ровесников [148, с. 8].

В одном смысловом поле с понятием «трудновоспитуемый» находятся понятия «деликвентность» и «девиантность», в связи с чем представляется необходимым провести их сравнительную характеристику.

«Деликвентное поведение – это цепь проступков, провинностей, правонарушений, которые отличаются от криминальных, т.е. уголовно наказуемых» [98].

«Девиантное (отклоняющееся) поведение – действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной группе) нормам и ожиданиям, приводящие нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию. Основны-

ми видами девиантного поведения являются преступность, алкоголизм, наркомания, самоубийства, проституция» [113, с. 148]. Понятие это более широкое, включающее в свой объем как деликventное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицида).

Таким образом, деликventность и девиантность являются характеристиками отклоняющегося поведения. А согласно умозаключениям В. Г. Степанова [148, с. 8], отклоняющееся поведение является первым признаком трудновоспитуемости и, следовательно, трудновоспитуемость является более широкой характеристикой поведения учащегося, включающей в себя, в том числе, деликventность и девиантность.

Исследователи (М. Перфильев, В. П. Кащенко, В. А. Сухомлинский и др.) в качестве причин формирования и развития трудновоспитуемости учащихся выделяют следующие.

Во-первых, это наследственные факторы, поскольку ребенок наследует от своих предков такие психофизиологические особенности организма, которые в дальнейшем могут способствовать формированию особенностей характера, отклонений и в силу субъективности восприятия не всегда вовремя обнаруживаются родителями.

Во-вторых, это особенности, приобретенные с рождения, к которым относятся недоношенность, слабость организма, особенности развития и функционирования тех или иных органов. Эти своеобразия могут оказывать существенное влияние на последующее формирование негативных качеств и свойств личности.

В-третьих, это особенности, приобретенные в раннем возрасте в результате искусственного вскармливания; передачи болезни от кормящей матери; бытовых условий; болезней; недостаточности питания; ушибов головы, травм. Чаще всего эти особенности обнаруживаются уже в школьном

возрасте, поскольку имеют накопительный эффект, определяя своеобразие индивидуального развития ребенка.

В-четвертых, факторы, связанные с нежеланием или неумением родителей увидеть и учесть в воспитании особенности ребенка, нуждающегося в особо направленном развитии и воспитании. Так не все родители могут выделить такие явления как: гиперактивность (характерно для легко впечатлительных детей, непосед); гипоактивность (проявляющаяся у детей вялых, болезненных, малоподвижных, с повышенной раздражительностью); пластичность психики и повышенная восприимчивость (проявляется у детей, которые сильно возбуждаются или, напротив, входят в ступор при попадании в агрессивную школьную среду; такие дети боятся учителя и окружающих и под влиянием страха в течение продолжительного времени не могут нормально развиваться); одаренность (становится фактором риска развития трудновоспитуемости в случае когда ребенок не может реализовать свои возможности, неприятии и отчуждении их); замедленное умственное развитие (этот фактор связан с тем, что в дошкольном воспитании нормальных, не умственно отсталых детей были допущены ошибки); дезадаптация (этот фактор играет роль в случае, когда новая среда при переходе ребенка в новый коллектив оказывается агрессивной).

В-пятых, факторы определенные воспитанием без учета индивидуальных особенностей ребенка, а также педагогическими огрехами в работе с ним. На протяжении всей школьной жизни невнимательное или безразличное отношение к учащемуся создает множество острых углов, являющихся условиями для потрясений, которые ребенок не может преодолеть.

В-шестых, факторы, связанные с отражением проблем в семье на воспитание детей: нежеланный ребенок; неуважение к матери или отцу; отсутствие отца; агрессивность семейного быта; самоустранение родителей от воспитания ребенка по различным причинам; отсутствие единых требова-

ний и согласованности действий в процессе воспитания; отсутствие внутренней дисциплины и порядка в семье, положительных воспитательных примеров, фактических образцов для подражания.

В-седьмых, факторы, обусловленные попадаем на глаза ребенку литературы, фильмов, телевизионных передач с содержанием, не соответствующим его возрасту и побуждающих к поиску ответов на возникшие вопросы не у родителей, а у знакомых.

В-восьмых, фактор влияния улицы в широком смысле, а именно негативные примеры старших, неблагонадежные знакомые, круг общения.

Изложенные факторы показывают, как много различных обстоятельств может содействовать развитию трудновоспитуемости учащихся. Одни из них характеризуются особенностями роста детей, другие являются итогом негативного воспитания, влияния среды, третьи выступают как следствие нарушения в развитии и недостатков воспитания.

Таким образом, можно определить трудновоспитуемость как отклоняющееся поведение ребенка, сформировавшееся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался. Идея отклонения от нормы лежит в основе и таких понятий: девиантность и деликвентность.

Проблема нормы и отклонений от нормы для воспитания детей имеет особое значение. Проведенные учеными исследования выявляют индивидуальные, социальные, экономические факторы, вызывающие трудновоспитуемость учащихся. К ним относятся:

- биологические факторы (наследственность);
- социально-экономические факторы (низкий материальный уровень жизни семьи, плохие жилищные условия);
- медико-санитарные факторы (экологически неблагоприятные условия, хронические заболевания детей и т.д.);

- социально-демографические факторы (неполная либо многодетная семья, семьи с повторным браком или сводными детьми);
- социально-психологические факторы (родители с низким общеобразовательным уровнем, деформированными ценностными ориентациями);
- криминальные факторы (алкоголизм, наркомания, аморальный образ жизни родителей, семейные дебоши, наличие судимых членов семьи, приверженных к субкультуре преступного мира).

Теорией воспитания, социальной педагогикой, педагогической конфликтологией трудновоспитуемость рассматривается в качестве одной из основных причин конфликтов учащихся. Конфликтологи определяют следующие причины возникновения конфликтов учащихся: нарушения и конфликты, проявляющиеся в результате ошибочного воспитания; социальная «запущенность» детей; ущербность социального становления; психические, социальные, ситуативные изменения, вызванные конфликтами в ходе жизненных циклов; ошибки в воспитании детей; окружающая среда, вызывающая у детей отклонения в поведении.

Очевидно, что перечисленные причины конфликтов сильно перекликаются с рассмотренными в параграфе факторами развития трудновоспитуемости учащихся. Это позволяет определить *конфликт трудновоспитуемых учащихся* как противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался.

Представленная ретроспектива взглядов на трудновоспитуемость учащихся, анализ трактовок и сущностных характеристик понятия конфликт, а также выведенное на их основе понятие «конфликт трудновоспитуемых учащихся» позволяет нам с позиции современной педагогической

конфликтологии, теории воспитания и социальной педагогики проанализировать труды В. Н. Сорока-Росинского.

Характерные черты личности человека, специфические особенности его психики приносят неизменные отличия в поведении человека, в его отношении к различным ситуациям и реакции на них. Эти отличия сами по себе могут спровоцировать межличностный конфликт. По мнению Н. В. Гришиной, «любой конфликт как сложное явление «проживается» на разных «этажах» личности» [34], что обуславливает особенности межличностного поведения. В связи с этим важным представляется дать характеристику личности конфликтанов, ведь у каждого трудновоспитуемого ребенка есть своя склонность втягиваться в конфликты, на основе которой он воспринимает и оценивает все, с чем сталкивается. Данная склонность оказывает значительное влияние на отношение трудновоспитуемого ребенка к важным для него вещам и, в свою очередь, становится источником конфликта.

Дальнейшая задача данного параграфа состоит в вычленении из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского его взглядов на трудновоспитуемых детей и на конфликтность личности трудновоспитуемых учащихся с тем, чтобы на основе полученных данных рассмотреть возможные пути преодоления указанных конфликтов.

Вся педагогическая деятельность В. Н. Сорока-Росинского была связана именно с работой с трудновоспитуемыми детьми. В своих трудах он делал акцент на том, что подросток может оказаться трудновоспитуем не по причине своей моральной дефективности, а напротив, в силу «сложности и богатства своей натуры: молодое вино ведь всегда сильно бродит; с одной стороны, сильные и талантливые натуры развиваются зачастую бурно, а с другой – умеренность и аккуратность, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-нибудь ценном в духовном отно-

шении» [86, с. 359]. В. Н. Сорока-Росинский указывал, что в сущности такие подростки выделяются среди своих ровесников как проявлением себя, так и восприятием оказываемых на них воспитательных воздействий. По его мнению, в широком смысле «трудновоспитуемый» является своего рода отклонением от нормы. Эта позиция легла в основу выделения категорий трудных детей, разработанную В. Н. Сорока-Росинским и представленную им в статье «Трудновоспитуемые» (1924 г.), в которой категоризация трудновоспитуемых детей представлена следующим образом: денормные; субнормные; супранормные; «морально дефективные» легкой степени [140].

Выявляя особенности специализированных учреждений для трудновоспитуемых детей, В. Н. Сорока-Росинский указывает на их специфику, заключающуюся в том, что «здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы» [140]. Остановимся на указанных выше категориях более подробно.

В категорию «денормного» попадал ребенок, характеризуемый отклонением от нормы в узком смысле слова, то есть в том случае, если он не достиг уровня нормального развития. Это отражается на его поведении, отношении, потенциальной самореализации. При этом В. Н. Сорока-Росинский выделял денормность как эндогенного, так и экзогенного происхождения.

Детей, которые не отвечают нормам развития, соответствующим возрасту в сторону ниже нормы, В. Н. Сорока-Росинский относил к типу «субнормных». Однако умственно отсталые или морально дефективные дети не попадали под данную категорию.

В противовес категории «субнормности», категория «супранормности», в которую также попадали дети, характеризующиеся отклонением от нормального для своего возраста развития, рассматривала отклонение в сторону выше нормы. Эта категория включала одаренных детей, которые,

несмотря на свое повышенное развитие, не способны самореализоваться, раскрыть все свои способности и возможности в тех условиях среды, в которых протекает их жизнь и деятельность.

В реальности бывает весьма сложно провести границу между указанными категориями. При этом сложности с разграничением категорий наблюдаются не только применительно к «денормности» и «супранормности», но и касательно «субнормности» и «супранормности». Не способность воспитателя грамотно типологизировать детей, увидеть их своеобразие, по мнению В. Н. Сорока-Росинского, является основополагающим фактором формирования и развития детской трудновоспитуемости.

Природа отклонений индивидуальна для каждого ребенка, тем не менее по совокупности она может быть определена воздействием следующих факторов:

- экзогенного (внешнего), включающего с себя в основном внешние условия среды и воспитания;
- эндогенного (внутреннего), являющегося отражением специфичной нервной или душевной природы детей, которые накладывают отпечаток на их взаимоотношения и поведение.

Следует отметить, что иногда экзогенный фактор может ослаблять воздействие эндогенного или напротив усиливать его негативное влияние.

Представленные категории детей с отклонением от нормы в ту или иную сторону, а также факторы, повлиявшие на эти отклонения, легли в основу типологии трудновоспитуемых детей, разработанную В. Н. Сорока-Росинским.

Систематизируем категории трудновоспитуемых, выявленные В. Н. Сорока-Росинским и представим полученные данные в виде таблицы.

Таблица 2

Тип	Типичные представители	Факторы, оказавшие влияние на деформацию	Характеристика типа	Своеобразие личности ребенка
1-ый (денорм нормные)	– нормально развитые дети со сравнительно поверхностной деформацией личности. – нормально развитые дети с глубокой деформацией личности.	Внешние	– нормальные дети, которые под воздействием внешних факторов деформированы.	практически норма
Второй субнорм нормных	– дети с общей неустойчивостью психики – дети, имеющие отклонения в психике вследствие дурной наследственности, либо из-за тех или иных органических недостатков – дети с общей внутренней деформацией психики, сохраняющей равновесие	Внутренние	дети, которые имеют психические отклонения, сформировавшиеся под воздействием внутренних факторов	Ниже нормы
Третий (супранормные)	– дети с психической неустойчивостью и определенной одаренностью. – дети физически слабые, психически благополучные, имеющие средние способности и определенную одаренность. – дети психически и физически здоровые, талантливые, но под воздействием внешних факторов (семьи или улицы) деформированные.	Сочетание внешних и внутренние	Одаренные дети	Не норма в чем-либо и определенная одаренность

Рассмотрим более подробно выделенные В. Н. Сорока-Росинским типы трудновоспитуемых, соотнеся их с особенностями конфликтности указанных детей.

К первому типу, по В. Н. Сорока-Росинскому, относятся в принципе нормально развитые дети, деформация которых произошла под влиянием внешних факторов. В зависимости от степени деформации их нравственно-духовных, личностных начал определяются следующие две подгруппы трудновоспитуемых детей первого типа.

– Дети с неглубокой личностной деформацией, которая еще не успела нанести серьезный урон их нравственности, и негативные внешние факторы стабильного воздействия на них не оказали. В данную категорию попадают развитые нормально дети, сравнительно недавно оказавшиеся под дурным влиянием. Поведение и характеристики личности поддаются довольно быстрой корректировке, достаточно лишь постоянного контроля в обычной школе и максимального их привлечения к общественно-полезной работе.

– Дети с более глубокой личностной деформацией, которая уже проявилась в виде глубоких трансформаций их психики и нравственных основ. В данную категорию попадают развитые нормально дети, долгое время подвергавшиеся воздействиям негативных внешних факторов. Коррекция поведения таких детей в обычной школе затруднительна, требует продолжительной перевоспитательной работы, а значит и их пребывания в специальных исправительных учреждениях.

С позиции конфликтологии конфликтность детей такого типа, развивающаяся вследствие агрессивности, сформировавшейся под влиянием среды, заключается в склонности воспринимать и трактовать действия других людей как враждебные. В этом случае можно говорить об устойчиво конфликтном отношении как к сверстникам, так и взрослым людям.

Во вторую категорию В. Н. Сорока-Росинский относит детей, имеющих психические отклонения, проявляющиеся в искажении нравственных идеалов и позиций, дурных наклонностях и привычках. Тем не менее дети, попадающие под характеристики второй категории не нуждаются с специальным медицинском режиме, для коррекции их личностных деформаций достаточно педагогических воздействий. В. Н. Сорока-Росинский в данной категории выделял следующие три подгруппы трудновоспитуемых детей.

– Дети, у которых отмечается общая неустойчивость психики с низкой сопротивляемостью негативным воздействиям. У таких детей отмечается повышенная возбудимость, они излишне эмоциональны и имеют склонность к внутренним переживаниям. К данной категории относятся неврастеники, истерики и так далее (наблюдается большое разнообразие подобных проявлений у представителей данной группы), то есть дети с нарушениями в волевой и эмоциональной сферах.

Классик конфликтологии К. Хорни соотносит состояния невротика с «чувствительностью человека, все тело которого покрыто язвами и который вздрагивает от боли при малейшем прикосновении» [155, с. 173]. Дети с повышенной эмоциональной возбудимостью часто ощущают себя оскорбляемыми, обиженными, презираемыми и, соответственно, реагируют с соответственным мстительным негодованием. Эмоционально повышенные переживания личных неудач, неприятностей, гипертрофируемых в горе, толкает ребенка к конфликтным поступкам.

– Дети, чья психическая деформация наступила вследствие дурной наследственности, в результате которой наступило устойчивое повреждение и искажение их нравственной основы. Коррекция личностных характеристик детей данной подгруппы требует длительного срока и необходимости их пребывания в специальных исправительных учреждениях. При этом воспитательные воздействия на трудновоспитуемых детей такого типа не-

обходимо оказывать с уклоном на их будущую профессиональную деятельность, обучение какому-либо ремеслу, которое позволило бы создать альтернативу противоправным действиям, к примеру, кражам.

С точки зрения современной конфликтологии можно говорить о потенциально конфликтном восприятии и потенциально конфликтной интерпретации различных действий и поступков как об константных особенностях мировосприятия и миропонимания. Причем подобного рода конфликтность проявляется и через отношение к окружающим людям и через отношение к самому себе.

– Дети, чья общая внутренняя психическая деформация сохраняет равновесие. Сторонний наблюдатель у таких детей деформации не видит, поскольку внешне все выглядит благополучно. Дети из данной подгруппы как правило хорошо учатся, дисциплинированы, занимаются в секциях и кружках и принимают участия в общественной жизни. Тем не менее более глубокий анализ показывает отсутствие у них нравственной основы, порядочности.

Для таких детей характерно самоутверждение за счет унижения более слабых, способность их подчинить и принудить к выполнению действий вплоть до противоправных. Это содействует их лидерскому положению в окружении ровесников. Дети такого склада оказывают активное сопротивление воспитательным воздействиям и, по мнению В. Н. Сорока-Росинского, не могут обучаться в обычных образовательных школах и нуждаются в специальных исправительных учреждениях.

К третьей категории В. Н. Сорока-Росинский относит детей одаренных, считая, что при отсутствии у таких детей нравственной основы даже при наличии одаренности необходимо признать их трудновоспитуемыми. Психика человека разнообразна и ее организация очень сложна, поэтому люди с выдающимися способностями оказываются таковыми только вслед-

ствие того, то вся энергия их психики сконцентрировалась в какой-либо одной из ее сторон, при этом иногда в ущерб другим сторонам. В таком неравновесном случае судьба человека находится в зависимости от случая (при благоприятном стечении обстоятельств сильная сторона психики реализуется и человека становится выдающимся, в противном случае он становится типичным неудачником). В. Н. Сорока-Росинский выделил следующие три подгруппы трудновоспитуемых детей третьего типа.

– Дети, чья неустойчивость психики соседствует с природной одаренностью. Детям, относящимся к данной подгруппе, присущи излишняя эмоциональность, бурные проявления эмоций вплоть до истеричности. В большинстве случаев их отличает непослушание, демонстративное пренебрежение правилами поведения и дисциплиной, однако в определенных ситуациях они могут вести себя примерно. При этом дети данной подгруппы обладают талантами в различных сферах, как правило, это творческие, артистические натуры, они имеют увлечения, которым отдаются полностью, вдохновенно. Касательно учебы, такие дети проявляют серьезность к предметам, соответствующим их интересам, они очень привязываются к школе в целом и к учителям, которых считают профессионалами в своей области и которые поддерживают их в стремлении к жажде знаний. Педагоги обычно также очень благосклонно относятся к детям данной подгруппы, видят их нетривиальные способности и сложную индивидуальность.

Рассмотрение одаренных детей в качестве трудновоспитуемых с точки зрения современной науки представляется оправданным. Одаренные дети часто имеют завышенную самооценку, при этом и к взрослым они также предъявляют повышенные требования, не прощая педагогам промахов. Однако к собственным ошибкам относятся снисходительно, что и приводит к учащению конфликтных ситуаций.

– Дети, которые вполне здоровы психически, но физически некрепкие, и у которых сочетаются средние способности с одаренностью в какой-либо одной сфере. На первый взгляд таких детей сложно отнести к трудно-воспитуемым, поскольку они хорошо владеют собой, они талантливы, у них есть свой стиль и, если им создать подходящие условия, они могут достигнуть вершин в какой-либо области. Увлекаясь какой-нибудь деятельностью, творчеством или чтением они проявляют потрясающую работоспособность. Однако такие дети с увлечением занимаются только в той области, где у них есть способности и вдохновение. На остальных же школьных занятиях они ленивы, не хотят и не работают вместе с классом, не видят в учителях авторитетов и полагают, что сами знают лучше всех, как и чем им заниматься.

Современная наука также отмечает, что у детей подобного типа наблюдается внутриличностный конфликт, заключающийся в несоответствии между внешним и внутренним, которое становится глобальным: между собственным «Я» (в представлении ребенка) и всем остальным миром существует пропасть, которую ребенку трудно осилить.

– Дети, которые вполне здоровы и психически, и физически, одаренные, но нравственно деформированные в результате стечения внешних обстоятельств (влияния улицы или семьи). Если в окружении ребенка, в том числе и в семье, постоянно случаются конфликтные ситуации, то и ребенок в свою жизнь переносит аналогичную модель поведения. Интеллектуально такие дети не проявляют повышенных способностей. В сочетании с негативным влиянием среды, в которой растет ребенок, это сказывается на их отрицательном отношении к учебе, духовным потребностям и т.д. У них присутствуют только меркантильные, чисто практические интересы. Дети такого типа очень быстро адаптируются к окружающим условиям, легко овладевают ситуацией и способны подчинять окружающих людей (не толь-

ко сверстников, но и взрослых) и использовать их для достижения собственных эгоистичных целей. По В. Н. Сорока-Росинскому, трудновоспитуемые такого типа заводят себе «рабов», то есть «неоплатных должников, поступивших к нему в буквальное рабство и исполнявших всевозможные поручения за небольшую плату» [140]. При этом очень трудно преодолеть формируемое или отрицательное влияние на окружающих людей.

С точки зрения современной педагогической конфликтологии трудно не согласиться с мнением В. Н. Сорока-Росинского, поскольку у детей подобного типа часто взросление сопровождается ломкой отношений со взрослыми, попытками самоутвердиться и завоевать авторитет. Внутренний мир становится для такого ребенка действительностью, которая перекрывает настоящую реальность, и происходит как внутриличностный конфликт, так и межличностный конфликт ребенка с окружением.

Итак, резюмируя содержание данного параграфа, зафиксируем объективную конфликтность педагогического процесса, особенно если речь идет о трудновоспитуемых детях, имеющих те или иные отклонения от нормы. В исследовании под *конфликтом трудновоспитуемых учащихся* понимаются противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался.

В исследовании делается вывод о главенствующем значении для конфликта трудновоспитуемых учащихся их индивидуально-психологических особенностей, которые обуславливают позиции и действия конфликтующего ребенка. На основании вычлененных из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского идей по разделению трудновоспитуемых детей на типы и соотнеся их со взглядами на эту проблему современной педагогической конфликтологии, была выделена типология трудновоспитуемых: нор-

мально развитые дети, деформация которых произошла под влиянием внешних факторов; дети, имеющие психические отклонения, проявляющиеся в искажении нравственных идеалов; одаренные дети с отсутствием нравственной основы. Данная типология указывает причинно-следственные связи, что существенно при выявлении способов преодоления конфликтов трудновоспитуемых, речь о которых пойдет во второй главе.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В ходе историографического анализа педагогического наследия В.Н. Сороки-Росинского и оценки его деятельности и трудов как современниками, так и в более поздние периоды удалось установить, что впервые о педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского заговорили в 30-х гг. XX. века в связи с изданием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика ШКИД», описывающего школу им. Ф.М. Достоевского сквозь призму художественного вымысла. Это искажало реальное положение дел, но, тем не менее, было принято за действительность имевшей большой авторитет Н. К. Крупской, негативно отзывавшейся о работе В.Н. Сорока-Росинского. Эта оценка повлияла на всю его дальнейшую жизнь.

За исключением А. М. Горького, современники В. Н. Сорока-Росинского в соответствии с заданной Н. К. Крупской официальной линией также негативно восприняли его педагогические идеи и данная оценка сохранялась вплоть до 50-х гг. XX века.

А. С. Макаренко, в настоящее время считающийся вместе с В. Н. Сорока-Росинским основоположником коллективной педагогики, высказывался о работе В. Н. Сорока-Росинского крайне негативно, несмотря на схожесть их судеб и решаемых проблем в роли управляющих исправительными учреждениями для трудных детей. Современные исследователи рас-

смаатривают педагогическую деятельность В.Н. Сорока-Росинского и А. С. Макаренко в параллели.

В 60-е гг. XX века произошел пересмотр взглядов на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского. Для этого периода характерна противоречивость в его восприятии, что связано с оцениванием по инерции деятельности В. Н. Сорока-Росинского по художественному произведению с одной стороны. И, с другой стороны, появление работы З. И. Равкина, который впервые исследовал документальные источники и высказал положительное мнение.

Начиная с 70-х гг. XX века увеличивается публицистическая активность и на страницах периодической печати издаются статьи о В. Н. Сорока-Росинском (Т. Яковлева, Л. Кабо, Л. Ю. Гордин, Н. Кордобовская, Е. А. Спалва и др.). В целом, вектор оценки авторов направлен в положительную сторону. Они отмечают гуманистическую направленность идей В. Н. Сорока-Росинского, за исключением Л. Ю. Гордина критически высказавшемся о системе поощрений и наказаний в школе им. Ф. М. Достоевского.

80-90-х гг. XX века отмечается всплеском интереса исследователей (А. Т. Губко, О. Т. Губко, Л. А. Кирсанова и др.) к педагогическому наследию и личности В. Н. Сорока-Росинского, который теперь выступал в качестве ученого-первопроходца в области исследования воспитания, психологической адаптации в коллективе, взаимодействия с социумом трудновоспитуемых детей. Учеными также была выявлена и изучена педагогическая технология воспитания трудных детей.

Для 80-е гг. XX века также характерно обращение к мемуарам бывших учеников В. Н. Сорока-Росинского, что связано с изданием книги Р. И. Шендеровой, которая описала воспоминания не только свои, но и своих одноклассников. Отзываясь о своем учителе с благодарностью, они,

тем не менее, отмечали авторитарность, требовательность и неоднозначно высказываются о его методах.

В 90-е гг. XX века на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского обратили внимание историки педагогики Г. Б. Корнетов и М. Богуславский.

В последние 30 лет стали появляться первые диссертационные исследования, которые рассматривали деятельность В. Н. Сорока-Росинского с психолого-педагогической точки зрения. Исследователей также интересовало применение его методов для работы с правонарушителями. Авторы изредка появляющихся статей (И. В. Изотов, М. В. Медяник, С. В. Христов, Е. М. Колосова и др.) отмечают актуальность идей великого педагога.

В ходе изучения и анализа взглядов конфликты трудновоспитуемых учащихся в трудах В. Н. Сорока-Росинского был выполнен терминологический анализ понятий «конфликт» и «трудновоспитуемые учащиеся», который позволил вывести основное понятие исследования «конфликт трудновоспитуемых учащихся», под которым понимаются противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался.

На основании анализа педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского идей по разделению трудновоспитуемых детей на типы и соотнеся их со взглядами на эту проблему современной педагогической конфликтологии, была выделена типология трудновоспитуемых: денормные (нормально развитые дети, деформация которых произошла под влиянием внешних факторов); субнормные (дети, имеющие психические отклонения, проявляющиеся в искажении нравственных идеалов); (супранормные) одаренные дети с отсутствием нравственной основы.

## ГЛАВА 2. ВКЛАД ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. Н. СОРОКА-РОСИНСКОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ

### 2.1. Условия преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В. Н. Сорока-Росинского

Реализация педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского для современной педагогической практики преодоления конфликтов с трудно-воспитуемыми учащимися требует *систематизации опыта относительно принятых в конфликтологии методологических позиций*.

Значимой позицией современной методологии конфликтологии являются подходы к *урегулированию* конфликтов. Так, по мнению Ф. М. Бородкина и Н. М. Коряк, «разрешение конфликта логично связывать с изменением конфликтной ситуации, а способы разрешения – со способами ее изменения» [17, С. 34 – 35]. Любой конфликт прекращается вместе с изменением конфликтной ситуации, и, влияя на характеристики элементов конфликтной ситуации, можно управлять течением конфликта. Традиционно в отечественной конфликтологии выделяют *структурные* и *динамические* элементы конфликта. К структурным элементам конфликтной ситуации относятся: цели оппонентов, объект конфликта, отношения между оппонентами и между оппонентами и объектом конфликта. Важно, чтобы изменения в структурных и динамических элементах приводили к исчезновению основы конфликта. В отношении конфликтов, возникающих в образовательных организациях, отметим, что деятельность по изменению характеристик должна иметь педагогическую специфику, создавать условия для развития личности, участвующей в конфликте.

Анализ педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского о конфликтах трудновоспитуемых учащихся и условиях их преодоления логично провести в отношении следующих аспектов:

- *объекты конфликтов*, т.е. что конфликтуют трудновоспитуемые учащиеся;
- *оппоненты конфликтов*, т.е. конфликтные типы трудновоспитуемых учащихся и педагогов;
- *причины конфликтов*, т.е. все условия и факторы, которые способствуют возникновению конфликтов;
- *формы конфликтов*, т.е. варианты событий противостояния;
- *способы разрешения конфликтов*, т.е. способы изменения характеристик оппонентов, их отношений и объектов конфликта.

Полученные данные позволят описать *типологию оппонентов* и *типологию конфликтов*, *способы разрешения конфликтов*, что создаст содержательную основу осмысления педагогических условий преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся, которые соотносятся с современной педагогической ситуацией.

Источниками из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского выбраны три работы: статьи «Детский дом» (1921 г.), «Трудновоспитуемые» (1924 г.), педагогическое сочинение «Школа им. Достоевского» (опубликована в 1970 г.).

Работа «Детский дом» - это часть сборника «Социально-трудовое воспитание», в статье автор раскрыл трудные места в воспитательной работе детского дома. В работе «Трудновоспитуемые» дал характеристики асоциального поведения подростков и детей и рекомендации взаимодействия с такими детьми.

Современным педагогам, исследующих проблемы школьных конфликтов, будет полезен опыт В. Н. Сорока-Росинского, описанный им в ра-

боте «Школа им. Достоевского». Автор признавал эту работу как осмысление всей своей педагогической деятельности, называя ее «исповедью», так как хотел осмыслить в ней педагогические идеи. В педагогическом сочинении представлена фактическая, яркая и многообразная, картина характеристик подростков, которая позволяет в динамике проследить изменение типов конфликтных взаимоотношений между учащимися и между учащимися и педагогами.

Описывается время с сентября 1920 г. по 1925 г. В сопроводительных документах подростков значилось, что они трудновоспитуемые. «Да, возраст шкидцев при их поступлении не превышал 13—14 лет, а через 3—4 года, когда они заканчивали курс своего обучения, 16—17 лет» [136, с. 226]. Перед школой-коммуной им. Достоевского районная официальная педагогика (наркомпрос) поставила задачу: «Воспитанники должны быть приученные к труду, не совершать побегов из этих детучреждений и иметь законченное начальное образование (начальную школу) [136, с. 168]. Их надлежало направить на путь истинный, обучить и перевоспитать. Показателями работы педагогического коллектива школы являлись: насколько успешно учились, трудились и выправлялись подростки.

В педагогическом сочинении – педагогической исповеди – 17 глав, которые по жанру соответствуют эссе. В новеллах характеризуются первые воспитанники (Глава 1 «Первые воспитанники»), раскрывается опыт школ для беспризорников (Глава 2 без названия), сравнивается книга Л. Пантелеева «Республика Шкид» и воспоминания Белых с реальной, фактической жизнью школы (Глава 3 «Республика ШКИД»); дается критическая оценка «левых загибов» в работе с трудновоспитуемыми (Глава 4 «Педагогическая поэма» или педагогическая трагедия») и раскрываются основные принципы «суворовской педагогики» (Глава 5 «Суворовская педагогика»); описываются первые шаги и зарождения летописи школы (Глава 6 «Первые шаги»),

наиболее подробно описывается опыт применения игры в обучении (Глава 7 «Всякое знание превращать в деяние»), во внеучебной и трудовой деятельности (Глава 8 «Игра и труд» и Глава 9 «Игра и учеба»), рассказывается о вовлечении воспитанников в решение проблем с шефами, Торговым портом (Глава 10 «Как мы добыли шефа», Глава 12 «Чтобы выйти в люди»), раскрываются особенности организации обучения с трудновоспитуемыми (Глава 13 «Учеба и перевоспитание»), даются характеристики учителей (Глава 14 «Не халдеи, а учителя») и педагогов (Глава 15 «Основные породы педагогов»), обосновываются особенности наказания трудновоспитуемых подростков (Глава 16 «Разряды»). Заканчивается педагогическое сочинение событием, в котором актив школ разрешил конфликт (Глава 17 «Мы и они»).

Так, от конфликтов в форме стихийных восстаний учащихся детских учреждений, о котором рассказал один из номеров журнала «Красная новь» («В одном городе, недалеко от Москвы, где было сконцентрировано много детских учреждений для беспризорников, вспыхнуло целое восстание. Ребята принялись громить эти учреждения, ломать вещи, а затем подожгли дома. Прибывшим пожарным и милиционерам пришлось снимать с крыш закопченных, грязных беспризорников, которые, по словам автора этого жуткого рассказа, сидели там, как безобразные химеры собора Парижской богородицы [136, с. 171]) до самостоятельного урегулирования конфликта активом, «юнкомом», школы в отсутствие директора – развивается действие книги.

Лейтмотивом книги является *два спора*. Во-первых, *спор с официальной педагогикой и ее представителями*, чиновниками и учеными по проблемам воспитания. «Левацкие загибы» о месте школ и воспитания в ней особенно остро В. Н. Сорока-Росинский критиковал в 1925 году. В школе им. Достоевского выступил с докладом представитель наркомпроса Ленин-

града, где твердо заявил, что школы не нужны, они отомрут, будут только заводы, учителя не нужны». Понятно, что «левые загибы» случились потому, что хотелось быстрее осуществить коммунизм.

Всеми событиями жизни воспитанников школы-коммуны В. Н. Сорока-Росинский свидетельствовал, что разработанные и реализованные им принципы перевоспитания трудных подростков в учреждении для безнадзорников и беспризорников, которые идут в разрез с официальной педагогикой, доказали свою состоятельность и дали замечательный воспитательный результат. В главе 5 «Суворовская педагогика» автор приводит факты, которые свидетельствовали об эффективности системы педагогических принципов и приемов: ее выпускникам удалось попасть в техникумы и на разные курсы; бывшие шкидцы, ставшие красными командирами, агрономами, журналистами, режиссерами; их снабдили в школе знаниями не меньшими, чем давали 7—8 классов тогдашней школы.

Второй спор, положенный в основу педагогического сочинения, был с *художественными воспоминаниями выпускников*. В. Н. Сорока-Росинский не принял оценку школы в воспоминаниях Пантелеева и Белых: он считал, что это художественный вымысел, искажение фактов (не было учителей «халдеев»), юмористическая, шутливая манера изложения не соответствовала реальной атмосфере, очевидное отсутствие чувства меры. Автор признается, что иногда от прочтения испытывал ужас: «Читателю «Республики Шкид», где отразилась эта возрастная особенность ее питомцев, и кажется, что там только тем и занимались, что бузили [136, с. 226].

Соглашаясь, что содержанием предыдущей свободной жизни безнадзорных и беспризорных детей и подростков была «буза» и понимая жизнь «по инерции» в начале пребывания в школе, В. Н. Сорока-Росинский все же воспринимал такую модель поведения как серьезную опасность, по-

скольку она несла за собой легкомыслие и безответственность в деле воспитания, «выпрямления».

В основу педагогической работы с трудновоспитуемыми воспитанниками была положена идея *преодоления противостояния учащихся и учителей*. При этом сам процесс преодоления противостояния и его результат свидетельствовал и о мастерстве педагогов и о достижении педагогических целей становился. «Самым важным в любой школе, в воспитании любого школьного коллектива является преодоление того противостояния учащихся и педагогов, которое здесь бывает всегда и которое во всех случаях не так-то легко преодолеть. «Мы» — это учащиеся, «они» — это учителя — такова краткая формула этого противостояния. И не только в те далекие годы, когда зачиналась советская школа, но и в наши дни лучшим критерием воспитательской работы любой школы, любого педагога является умение преодолеть это противостояние» [136, с. 181].

С какими *формами конфликтов* столкнулись педагоги школы для трудновоспитуемых подростков? Как показал анализ текста педагогического сочинения, понятийное поле «школьный конфликт» включает такие формы, как противостояние, «буза - беспричинное озорство», конфликт, инцидент, борьба, драки, зубоскальство, дерзость, хулиганство, шалости, воровство, кутеж.

Для описания типологии конфликтов трудновоспитуемых учащихся воспользуемся типологией конфликтов в педагогическом взаимодействии, разработанной М.М. Рыбаковой [104].

Ею выделено три типа конфликтов:

1) *конфликты деятельности*, которые возникают по поводу выполнения учащимся конкретных учебных заданий, общей успеваемости или внеучебной деятельности; проявляются в отказе ученика сделать задание или выполнить его плохо. Так, описывается конфликтная реакция легкого

протеста воспитанников на занятия физической культурой в начале пребывания в школе: «каждый день на второй перемене мы тренировались в беге во всякую погоду и во всякое время года без пальто; после уроков — футбол и другие подвижные игры; зимою — лыжи; на уроках — тот же суровый принцип: «тяжело в ученье — легко в Походе», ... мои питомцы иногда и поскрипывали» [136, с. 182].

2) *конфликты поведения* (поступков), которые возникают из-за нарушения или несоблюдения правил поведения в школе;

3) *конфликты отношений* – они относятся к эмоциональной сфере учащихся, в ситуациях общения между учащимися и педагогами; эти конфликты выражают неприязнь учеником педагога [104].

Выделенные в ходе контент-анализа текста педагогического сочинения «Школа им. Достоевского» конфликты, отражающие все формы противостояния трудновоспитуемых, были распределены по трем типам конфликтов в педагогическом взаимодействии.

***Конфликты деятельности*** трудновоспитуемых возникали из-за отсутствия должного прилежания в учебе.

К этой же группе конфликтов относится протест против нагрузок в физическом воспитании.

Конфликты деятельности возникали и как протест на требовательного или равнодушного учителя.

***Конфликты поступков*** возникали из-за нарушения дисциплины и выражались в различных формах: от спора до прямых правонарушений и преступлений.

Спор из-за распределения обмундирования.

Восстание, когда ребята громили помещения, совершали поджоги.

Воровство и кутеж вне школы.

«Буза – примитивные игры между ребятами».

### **Легкомысленное отношение учащихся к нормам поведения.**

«Сначала шкидцы отнеслись к введению разрядов с обычным для них *зубоскальством и бравированием*, и многие заявляли при этом очень самоуверенно: «Подумаешь, какая важность проходить неделю без замечаний! Захочу, прохожу без них хоть целый месяц!» Но оказывалось, что не так-то это легко и далеко не каждому это было по силам. *Бахвалы* тогда конфузились на ближайшем же недельном собрании, и над ними тогда посмеивались: «Ну, захоти, пожалуйста! Ведь тебе ничего не стоит захотеть!» Таким приходилось серьезно призадуматься: ведь они до сих пор многим товарищам импонировали лишь своей *дерзостью*, своими *выходками против «халдеев»* и казались ребятам чуть ли не героями. А вот теперь они оказывались какими-то слабосильными. Теперь разряды стали мерилom самооценки, испытанием своей волевой выдержки, своей ценности. И когда какому-нибудь закоренелому *бузовику* удавалось, наконец, попасть во второй разряд, то он весь сиял от радости. Больше того, бывали случаи, что такой второразрядник или третьеразрядник, получив лишнее замечание, начинал истерически кричать: «Накажите меня как хотите, только не снижайте моего разряда!» И это было вовсе не из-за тех выгод, которые давал добытый с немалым трудом разряд: здесь затрагивалось что-то гораздо более важное [136, с. 224].

***Конфликты отношений*** возникали между учащимися.

Конфликты между новичками и учащимися-старожилами.

Как проявление конфликтных отношений существовал железный закон круговой поруки воровской шайки.

Конфликты отношений между учащимися и педагогами.

Отрицание личности педагога.

**Прогнозируемый конфликт шкидцев с учительницей, «нарисованной на белом фоне белыми красками».**

«Один раз видел такого педагога, не имевшего при этом ни одной отрицательной черточки, — это в кинофильме «Учительница». Потрясающий образ! Сплошь в добродетелях, вплоть до благотворительности, никаких дефектов и притом с внешностью, не способной ни в ком пробудить греховных помыслов! Таких в школе им. Достоевского не бывало, да и не могло быть: на первом же уроке у такой аморфной, на белом фоне белыми красками нарисованной учительницы, наверное, произошел бы шумный конфликт: шкидцам нужны были иные, породистые, с четко выраженной личностью педагоги» [136, с. 211].

**Конфликтное поведение учащихся – дерзость учителю природо-  
ведения – как протест против равнодушия к ним.**

«Ам. преподавал природоведение. Он любил свой предмет и увлекался собиранием вместе со своими последователями учениками всякого рода естествоведческих коллекций. Но он любил свой предмет иначе, чем Д. свою математику: если последний служил ей бескорыстно, как ее жрец, пророк и проповедник, то Ам. был практик, делец и предпочитал, чтобы природоведение служило ему: он мечтал о месте преподавателя где-нибудь в вузе и усиленно работал с этом направлении. Всегда спокойный, уравновешенный, вежливый и корректный со всеми, он и уроки давал такие же четкие, тщательно отделанные, какими были и его коллекции. Он всегда был спокоен, прекрасно владел собою и на уроках, и во время воспитательских дежурств. Замечания он делал ровным голосом, не повышая тона; так же спокойно, но настойчиво требовал выполнения своих распоряжений, так же спокойно налагал на виновных и взыскания. Его нельзя было обвинить ни в несправедливости, ни чрезмерности требований — ни в чем его нельзя было обвинить. *И все-таки большинство учащихся, кроме группы ревнителей природоведения, не любили этого искусного и корректного учителя. Ему часто дерзили, сами не зная почему. А причина была одна: он был для*

них ни горячим, ни холодным, а лишь тепленьким; он любил свой предмет, он очень толково и добросовестно обучал ему, но *ученики для него были лишь объектами преподавания*. Он не горячился, не горевал при их неудачах, но и не радовался вместе с ними при их успехах. Он всегда спокоен, слишком уж спокоен, и ученики чувствовали это [136, с. 213-214].

Хулиганские выходки против учителей. Возникновение и развитие конфликтов – противостояние – между педагогами («халдеи») и воспитанниками сопровождалось значительными трудностями, поскольку базировалось на исходном отрицании как требований педагогов, так и самих педагогов. Вот как описывается явление «почти болезненный негативизм» в сочетании с «железным законом круговой поруки воровской шайки»: «... прибывавшие сюда ребята не только приносили с собою принципиальное отрицание, ... личности педагога, но еще всегда стремились чем-нибудь щегольнуть перед товарищами, каким-нибудь молодечеством, удальством, а это всего проще было проделать посредством всяких выходок по отношению к педагогам, начиная от почти обязательного зубоскальства по их адресу и кончая чистейшим хулиганством, причем на всякое сближение с «халдеями» здесь первоначально смотрели очень подозрительно и каждый больше всего боялся прослыть «лежавым»» [136, с. 228].

***Способы разрешения конфликтов*** и выбор приемов прекращения конкретных инцидентов опирались на исходную разницу в оценках ситуаций педагогами и воспитанниками. Конфликтные события учащиеся не считали серьезными нарушениями дисциплины, а выпускники Шкида и вообще называли их «шалости и проказы» [136, с. 170]. В такой обстановке вседозволенности воспитанников особую ценность приобретал метода косвенного внушения и придавал ему большое значение. «При такой атмосфере да еще при почти болезненном негативизме наших ребят решение задачи

«мы» и «они» наталкивалось на очень большие трудности и требовало очень искусного подхода: любовые атаки здесь не годились, всё надо было проводить *методом косвенного внушения*» [136, с. 228].

Особенно ярко этот метод проявился в преодолении конфликтов типа «буза». «Буйные силы Васьки Буслаева, обуревавшие в те годы не только наших ребят, но и весь советский народ, требовали у них выхода в любой форме — в «бузе» ли, как тогда называлось беспричинное озорство, в играх ли, или в учебе» [136, с. 191].

Понимая, что за «беспричинной бузой» стоит инстинкты игры, естественного контакта, интуитивно педагоги *переводили примитивную игру* в публичную форму спектакля, праздника, в трудовую занятость или соревнование. «Игра для ребят не забава, а естественное превращение их духовных и физических сил в действия, в вещи. Это потребность их организма. Энергия ребенка требует выхода, и он играет. Сам, без указки и помощи взрослых, один или вместе со сверстниками. ... Младшие и средние классы школы — это еще время упоительных игр. Лишь в конце этого периода игра разбивается на два русла, переходя в труд в его настоящем значении и в спорт, эту игровую модификацию труда. Имеется еще один интересный момент в этих играх — соревнование» [136, с. 191].

Педагоги школы видели ценность *игры* и поддерживали способ преодоления начинающегося противостояния: «... даже в моменты самой, казалось бы, беспричинной, безудержной «бузы» было больше игры, чем какой-либо вражды. И если по ее правилам, когда была объявлена Улиганией война «халдеям», надо было взять в плен пришедшего на урок преподавателя Алникпопа, то добродушный «дядя Саша», как его называли ребята, вовсе не впадал из-за этого в раж, а, признав себя пленником, садился за стол и начинал урок, причем и «неприятель» ничего не имел против этого, раз условия игры не нарушались, и охотно занимался историей» [136, с.

229]. Позитивной настрой и вера педагогов в способность трудновоспитуемых приобрести качества ответственного гражданина, быть способным к труду и жизни в обществе – стали важными условиями преодоления конфликтов в школе-коммуне.

В школе-коммуне для трудновоспитуемых велась *целенаправленная и системная работа по преодолению противостояния* как между учащимися и педагогами, так и между учащимися.

Главным в этой работе было создание особого уклада школьной жизни, в котором создавались условия для устранения причин конфликтов:

самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы по строжайшим контролем взрослых,

взаимные отчеты педагогов и учащихся, организация отчетных мероприятий,

поддержка инициатив ребят,

вовлечение учащихся в решение проблем школы –

все это способствовало вытеснению примитивных форм взаимодействия и формированию навыков позитивной социализации. Высокий конфликтный потенциал коллектива трудновоспитуемых учащихся школы-коммуны потребовал постоянного отслеживания количества и качества конфликтных ситуаций. Для чего вводились различные формы учета – журналы, «летописи», коллективный дневник школы. Важным условием являлась доступность форм контроля для учеников. Вовлечение учащихся к ведению дневника и возможность вносить в него изменения создавали условия исправления не только негативной записи об ученике, но и самой его личности.

## **2.2 Реализация идей В. Н. Сорока-Росинского в современной педагогической науке и практике**

В современной образовательной политике России большое внимание уделяется проблеме работы с «трудными детьми», их социализации, духовно-нравственному воспитанию и профилактике правонарушений у девиантных детей. В настоящее время профилактическая работа с девиантными детьми реализуется службами и учреждениями различных ведомств. В соответствии с законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в перечень этих ведомств входят органы: управления образованием, здравоохранения, социальной защиты населения, местного самоуправления, юстиции и внутренних дел, законодательной и исполнительной власти, а также СМИ и различные коммерческие организации.

Перечисленные службы ориентированы на различные виды деятельности по социально-правовой охране трудных детей: социально-экономическая (предоставление бесплатного питания в образовательных учреждениях, материальная помощь и т.д.); правовая (юридическая помощь по защите интересов ребенка); культурно-воспитательная (создание клубов, факультативов, кружков и т.д.); создание специальных учебно-воспитательных учреждений, в которых трудные дети сочетают учебу и производительный труд.

Несмотря на широкий спектр профилей деятельности вышеперечисленных органов работы с трудными детьми основу их деятельности в исследуемом аспекте составляют принципы социализации, воспитания и профилактики правонарушений. Различие составляют методы и формы их работы по профилактике отклоняющегося поведения. Тем не менее, педагогу, социальному работнику, работающему с трудновоспитуемыми, девиантными-

ми детьми необходимо знать об особенностях форм и методов их работы, чтобы учитывать их в своей деятельности. Однако несмотря на многообразие специфичных форм и методов работы с трудными детьми, все их объединяет то, что они опираются на богатое наследие и традиции превентивной теории и практики отечественной педагогики.

Данную проблему невозможно решить, не обращаясь к педагогической конфликтологии, в задачи которой в том числе входит и предупреждение, профилактика конфликтности трудных детей, детей с девиацией, которая свою очередь и является одним из основных факторов, способствующих увеличению правонарушений.

Поэтому в заключительном параграфе данной диссертации логичным представляется проследить, как выявленные идеи и взгляды В. Н. Сорока-Росинского в русле педагогической конфликтологии реализованы в современной педагогической науке и практике, и какое они оказали влияние на современное состояние образовательного пространства. Это необходимо сделать еще и потому, что появилась настоятельная потребность в принципиальном изменении методов организации профилактической работы с девиантными детьми. И идеи В. Н. Сорока-Росинского могут дать толчок к развитию новых подходов в направлении разработки профилактических мер по психолого-педагогической коррекции личности «трудного» ребенка, по его адаптации в коллективе ровесников, по оздоровлению условий воспитания в школах и специализированных учреждениях. Главным образом здесь идет речь о социально-педагогическом множестве форм и методов социальной и коррекционной работы, позволяющей эффективно преодолевать конфликты трудновоспитуемых учащихся, основы которых были заложены еще в 1930-е В. Н. Сорока-Росинским.

В своей практической работе он, по сути, выявил главные принципы, методы и содержание педагогической работы с детьми, у которых наблю-

дается отклонение поведения от нормы. Как было показано ранее, основным фактором воспитательной, коррекционной работы, работы по преодолению конфликтов выступает специально созданная и организованная воспитывающая среда. В. Н. Сорока-Росинский создавал такую среду в замкнутом социуме школы для трудновоспитуемых им. Ф. М. Достоевского в Петрограде, которые можно применить и в специальных образовательных учреждениях для детей с девиантным поведением.

Анализ трудов отечественных (В. Г. Бочарова, Б. З. Вульфов, М. П. Гурьянова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов, С. Н. Чистякова и др.) и зарубежных ученых (А. Е. Борнеманн, Г. Бойлер, Р. Вульф, А. Гартнер, К. Гольштиге, А. Дистервег, К. Магер, К. Моленгауэр, М. Раттер и др.) показал, что причины девиантного поведения ребенка появляются прежде всего как следствие социальной и экономико-политической нестабильности общества.

В связи с этим логичным представляется рассмотреть вклад идей В. Н. Сорока-Росинского по преодолению конфликтов трудновоспитуемых детей в социальную педагогику, тем более, что ученые рассматривают социальную педагогику как составную часть педагогики, поскольку то, что относится к воспитанию в школе, является, в том числе, и проблемой социальной педагогики [28].

Институт социальной педагогики официально введен только с 1990 года, а значит, с самого момента его возникновения и до сегодняшних дней можно проследить реализацию идей В. Н. Сорока-Росинского.

При рассмотрении предмета социальной педагогики в психолого-педагогической литературе выявлено две тенденции: трактовка социальной педагогики как социальной стороны воспитания и трактовка ее как педагогической помощи в определенных социальных условиях и ситуациях. Пер-

вая тенденция отражает социальную сторону воспитания, а вторая – ее педагогический аспект.

Трактовка социальной педагогики как социальной стороны воспитания позволяет рассматривать методы и средства воспитания ребенка в социуме и через социум, содействуя при этом его личной самостоятельности в социальных группах. Данная тенденция в отечественной педагогике основана на идеях коллективной педагогики, заложенных В. Н. Сорока-Росинским и А. С. Макаренко.

Трактовка социальной педагогики как педагогической помощи в определенных социальных условиях рассматривает вопросы, связанные с перевоспитанием детей. В данном случае речь идет о трансформации ошибочно сформировавшихся у детей представлений, взглядов, моделей поведения, мешающих их социальному становлению. При этом говорят о перевоспитании только тех детей, которые имеют отклонения от нормы, будь то норма педагогическая, социальная или даже физическая или психическая. В данной трактовке очевидно, что речь идет трудновоспитуемых детей, классификация которых по В.Н. Сорока-Росинскому, представленная в параграфе 1.2 настоящей диссертации.

Таким образом, трудновоспитуемость можно рассматривать как одну из важнейших проблем социальной педагогики. Это очень значимо как для решения проблемы преодоления конфликтов трудновоспитуемых, так и для преодоления девиантного поведения детей в целом.

Анализируя отклонение от нормы в поведении, представленной исследователями социальной педагогики (М. Бухки, А. Гартнер и др.), можно отметить, что они во многих моментах пересекаются с идеями В. Н. Сорока-Росинского. А значит, его типология трудновоспитуемых легла в основу для типологии девиантных детей и в современной социальной педагогике.

Так выделяются в социальной педагогике различаются девиантные дети у которых присутствуют следующие отклонения от нормы:

- срывы и конфликты, являющиеся результатом ошибок в воспитании (по В. Н. Сорока-Росинскому, «денормные»);
- социальная «запущенность» детей, как причина неумения преодолевать конфликты взаимодействия (по В. Н. Сорока-Росинскому, «денормные»);
- конфликты, являющиеся следствием ущербности социального становления (по В. Н. Сорока-Росинскому, «субнормные»);
- психические, социальные, ситуативные изменения, вызванные конфликтами в ходе жизненных циклов (по В. Н. Сорока-Росинскому, «субнормные», «супранормные»);
- экология (природа, техника, окружающая среда), вызывающая у подростков отклонения в поведении (по В. Н. Сорока-Росинскому, «денормные», «субнормные»).

Таким образом трудновоспитуемость определяется как проблема социальной педагогики, о чем говорится в «Концепции модернизации образования». При этом рассматривается данная проблема в том числе и для преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся в условиях именно педагогизации среды.

Актуализированный вклад В. Н. Сорока-Росинского в типологию трудных детей чрезвычайно важен и при решении проблемы профилактики и преодоления девиантного поведения детей, а также задал вектор достаточно большой доли исследований в социальной педагогике:

- социальное воспитание как компонента социальной педагогики (В. Г. Бочарова, А. В. Басов, Б. З. Вульффов, Г. В. Мухаметзянова, С. Н. Чистякова, Т. Ф. Яркина и др.);

- определение роли социума, окружения в формировании личности ребенка; средовой подход к социализации девиантных детей (И. С. Кон, Б. Д. Парошин, А. К. Уледов, К. Е. Ям и др.);
- педагогические основы социального воспитания (Б. Г. Ананьев, Л. И. Бомович, Л. С. Высунский, В. В. Давыдов, В. С. Торохтия и др.);
- школа как социальный институт (Б. П. Битинас, И. Н. Закатова, А. Т. Куракин, М. М. Поташник, Е. Л. Ямбург и др.).

Наиболее существенен вклад педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского в отечественную девиантологию. Именно с осознания его передовых идей в 80-х гг. XX века начинает меняться отношение к трудновоспитуемым детям. После долгого периода отрицания взглядов В. Н. Сорока-Росинского в этот период происходит развитие профилактики и педагогической реабилитации детей, находящихся в зоне риска, меняется отношение к трудным детям с отношения как к «материалу», на воспитание, коррекцию, формирование определенных качеств личности ребенка.

Все исследования по педагогической девиантологии так или иначе рассматривают педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского:

- изучение отклонения от нормы в результате ошибок воспитания (В. А. Аромавичюте, Л. Н. Голубев, Г. П. Медведев, П. П. Середа и др.);
- исследование девиантного поведения детей в результате воздействия социально-психологических факторов (Г. Г. Бочкарева, И. А. Невский, А. М. Печенюк, А. И. Селецкий и др.);
- обосновании результативности различных профилактических средств, форм и методов работы с трудными детьми (А. С. Белкин, В. М. Обухов, Л. Б. Филонов и др.);
- определение направлений подготовки педагогов к работе с трудновоспитуемыми детьми (Г. И. Куликов, В. А. Попов, И. П. Трушина и др.).

Анализ вышеперечисленных исследований показал, что в них реализуются следующие педагогические идеи В. Н. Сорока-Росинского:

- стимулирование детей с девиантным поведением к самостоятельности, саморазвитию, самоисправлению;
- нарастание гуманистической составляющей;
- анализ многообразия явлений трудновоспитуемости и интеграция их в систему;
- разработка диагностического инструментария девиантного поведения детей;
- разработка мер профилактики отклоняющегося поведения детей;
- подготовка и переподготовка педагогов к работе с трудновоспитуемыми детьми.

Внедрение педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского в данные направления исследований позволяет выйти на разработку важных положений, способных поднять новые пласты психолого-педагогического знания в направлении педагогической девиантологии.

В настоящее время существует ряд учреждений, в которых педагогическими средствами исправляют девиантное поведение трудных детей и подростков. Во-первых, это обычные общеобразовательные школы, в которых трудные дети ставятся на учет к социальному педагогу-психологу. Это касается детей, у которых наблюдаются незначительные отклонения от поведенческой нормы (по классификации В. Н. Сорока-Росинского – денормные).

Детей и подростков, у которых наличествует значительное отклонение от нормы поведения, в зависимости от степени отклонения помещают в специальные учреждения, которые могут быть открытого или закрытого типа.

Учреждения открытого типа функционируют как профилактические учреждения: оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь детям, нуждающимся в специальном педагогическом подходе, на основании постановления комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, заключения психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия законных представителей несовершеннолетних.

Учреждения закрытого типа являются исправительными учреждениями, в которые трудновоспитуемые дети и подростки, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода, помещаются по решению суда, в случае если они совершили правонарушения, но не достигли возраста уголовной ответственности.

Специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа ориентированы на оказание педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: с задержкой психического развития или с легкой степенью умственной отсталости.

Для оказания педагогической помощи детям с девиантным поведением идеи и опыт педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского, который в 1918-1925 годах возглавляет школу для трудновоспитуемых им. Ф. М. Достоевского в Петрограде, представляют наибольший интерес. Выявляя особенности учебно-воспитательных учреждений для трудновоспитуемых детей и подростков, В.Н. Сорока-Росинский отмечает их специфику, заключающуюся в том, что «здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы» [136].

Проблема исправления детей и подростков с девиантным поведением в условиях специальных учреждений является достаточно сложным, поскольку в обществе бытует мнение об этих учреждениях как о «зоне» с обязательной колючей проволокой и т. д. В связи с этим и главная функция

этих учреждений воспринимается не как коррекция поведения, перевоспитание, а как изолирование несовершеннолетних правонарушителей для предупреждения распространения отклоняющегося поведения среди «нормальных» детей и подростков. Однако основу деятельности всех учреждений для детей и подростков с девиантным поведением (как открытого, так и закрытого типа) представляют воспитательная и коррекционная составляющие, выполняющие функции ресоциализации девиантных детей. Безусловно, воспитательная работа, проводимая в учреждениях закрытого типа, имеет свои особенности:

- реализуется в закрытых и изолированных учреждениях;
- объектом воспитания являются дети и подростки, имеющие повышенный индекс социального неблагополучия
- дети и подростки с девиантным поведением характеризуются также и повышенной стрессогенностью;
- часто воспитательная работа ассоциируется как аналог исполнения уголовного наказания, что накладывает отпечаток на среду, отличающуюся соединением противостоящих этических и правовых концепций «тюремного мира»;
- педагог, осуществляющий воспитательную деятельность, выполняет имеющие мало точек соприкосновения функции социального контролера и корректирует девиацию.
- по окончании пребывания в такого рода учреждениях дети и подростки нуждаются в дальнейшей помощи для адаптации в внешнем социуму.

Анализ общей документации различных учреждений для детей и подростков с девиантным поведением (анализировались документы социальных приютов, социально-реабилитационного центра, открытых общеобразовательных учреждений, закрытых специальных общеобразовательных

учреждений) показал, что приемы преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей и подростков общие:

- уменьшение требований к участнику конфликтных взаимоотношений до достижения или нормы психологической адаптации и адаптации в социуме;

- вовлечение трудновоспитуемых детей и подростков в коллективные виды деятельности как средство обучения построения конструктивных взаимоотношений в коллективе и адаптации к социуму;

- стимулирование развития творческого потенциала и самовыражения у детей с девиантным поведением как средство снижения конфликтности их личности;

- создание ситуаций, в которых трудновоспитуемые дети и подростки способны достигнуть успехов и соответствующих поощрений;

- демонстрация и разъяснение различных моделей поведения в конфликтных ситуациях на личном примере, примерах, взятых из художественной или периодической литературы и др.

Таким образом, коррекционно-воспитательная составляющая деятельности всех учреждений для трудновоспитуемых детей и подростков ориентирована, в основном, на разрушение определенных установок, ценностей, мотивов, что способствует и разрушению стереотипов поведения в конфликтных ситуациях, и направлена на формирование новых установок, позволяющих самореализоваться личности ребенка. Посредством коррекционно-воспитательной работы разрешается возникший у девиантных детей конфликт «личность – общество», «личность – социальная среда», «личность – группа», «личность – личность».

Рассмотрим более подробно реализацию педагогических средств преодоления конфликтов трудновоспитуемых, разработанных В. Н. Сорока-Росинским.

*Развитие идей В. Н. Сорока-Росинского в процессе воспитания детей с девиантным поведением через коллектив.*

Остовом, на котором базируется вся воспитательная система работы В. Н. Сорока-Росинского с трудновоспитуемыми детьми, является воспитания личности в условиях максимальной гуманизации и демократизации жизни детского коллектива.

В. Н. Сорока-Росинский полагал немаловажными качествами личности детей их позиционирование себя в коллективе, ощущения себя в коллективе, характер его взаимоотношений в коллективе, его реакции на конфликтные ситуации и возможности их предотвращения и разрешения. Специфика этих качеств обусловила и выбор метода для их развития, а именно создание коллектива и обучение ребенка с девиантным поведением преодолению конфликтов в условиях коллективной жизнедеятельности. Немаловажным инструментом воспитания девиантов через коллектив является общественное мнение коллектива, которое выполняет регулирующую функцию и не позволяет ребенку нарушать нормы поведения в коллективе.

Новаторство метода В. Н. Сорока-Росинского заключается в том, что он в противовес существующим взглядам педагогов перестал рассматривать трудновоспитуемых детей как морально дефективных, а напротив считал их сложными, но одаренными натурами. В этом случае для устранения отклонений в поведении он справедливо посчитал необходимым установить нормальные отношения ребенка с обществом и выдвинул идею коллективного воспитания. Тем самым став одним из основателей коллективной педагогики, основным методом которой является умение налаживать отношения с социумом, воспитываемое в коллективе.

Главное условие обучения преодолению конфликтов в коллективе составляет единство взглядов, как самих детей, так и взрослых, так называемый воспитывающий коллектив. Коллективное воспитание детей и подро-

стков с девиантным поведением заключается в данном случае не просто в коррекции личности в результате только лишь педагогических воздействий, а в совместном с педагогом преодолении трудностей, совместном поиске выхода из конфликтных ситуаций, в совместных переживаниях и победах. Таким образом, коллектив становился средством создания нового образа жизни для трудновоспитуемых детей и подростков.

Тем не менее, В. Н. Сорока-Росинский выступал за довольно жесткие меры пресечения и наказания за проступки. Важно, чтобы ребенок видел негативную реакцию всего коллектива, в том числе и своих сверстников, а не только педагогов. При этом ни в коем случае нельзя проявлять неуважение к воспитаннику. Несмотря на очевидную логичность данных выводов, на практике до сих пор педагоги часто применяют только лишь одно из воздействий, считая каждое из них в отдельности достаточным, а вместе несовместным. Поэтому идет перекося у одних педагогов в сторону ужесточения наказаний, чрезмерной строгости, а у других проявление уважения перерастает во всепрощение. В результате социализация девиантных детей и подростков, их воспитание происходит однобоко и не дает желаемого результата.

Обоснование необходимости тесной взаимосвязи двух указанных подходов заключается в том, что девиантные дети не готовы принимать требования педагогов, они не контактны, оказывают сопротивление и ко всем, а особенно к взрослым, относятся с недоверием. Следовательно, необходимо искать другие пути к ребенку, одним из которых может стать уважение.

С точки зрения педагогической конфликтологии высказанные В. Н. Сорока-Росинским идеи оправданы, поскольку с одной стороны ребенок учится нести ответственность за свои поступки, учится не отклоняться от норм социума, коллектива, а с другой стороны нет эскалации конфликт-

ности личности, нет внутреннего сопротивления, поскольку урона достоинству нанесено не было. Эти новаторские во времена В. Н. Сорока-Росинского идеи, в настоящее время составляют основу социальной педагогики, педагогической девиантологии и конфликтологии.

*Самоуправление как средство преодоления конфликтов воспитуемых в коллективе.*

Современники В. Н. Сорока-Росинского видели в его системе коллективного воспитания диктатуру. Однако не стоит забывать, что речь идет о трудновоспитуемых детях, которые уже стоят на пороге правонарушений, поэтому требуется твердо определить стиль воспитания, мотивы. Очевидно, что при воспитании трудновоспитуемых детей нет места свободному воспитанию. Как писал сам В. Н. Сорока-Росинский, в такой школе и в работе с такими детьми «нет места свободному воспитанию», тем не менее выстраивать воспитательную систему на «принудительном начале» еще более невозможно.

У трудновоспитуемых детей обостренное чувство сопротивления любому оказываемому на них давлению, поэтому принуждение способно спровоцировать большое количество конфликтов. В таких условиях необходимы постоянный надзор за воспитанниками, использование в педагогическом аспекте всей специфики их характеров и энергии, поскольку дети и стали трудновоспитуемыми вследствие того, что их энергия не получала рационального выхода, а расходовалась в уродливом виде [132, с. 156].

В. Н. Сорока-Росинский нашел метод, который активно используется в современных школах, самоуправление, но под жесточайшим контролем со стороны взрослых. Общественное мнение, мнение коллектива, которое, по мнению детей, они формируют сами оказывают огромное воспитательное воздействие на личность ребенка, позволяет ему вырабатывать способность следовать определённому кодексу правил и норм, таем самым корректируя

его взаимодействия с окружающими и способствуя снижению конфликтности личности.

«Добровольчество», детское самоуправление было специфической особенностью школы им. Достоевского, которой руководил В. Н. Сорока-Росинский. Исходя из практического опыта, он выделил следующие трудности организации детского самоуправления.

На ранней стадии трудности возникают вследствие неумения девиантных детей жить и взаимодействовать в коллективе: они не слушались выбранных ими самими старост, при этом открыто свою позицию и проблемы на общих собраниях не решались и просто отмалчивались.

Далее ситуация меняется по мере знакомства детей и выбора старосты не по принципу «лишь бы не я», а в результате их реальных заслуг - трудовых, организаторских, человеческих качеств и т.д. Авторитет старосты способствует формированию группы трудновоспитуемых детей в коллектив и позволяет регулировать и корректировать поведение отдельных детей, подчиняя их мнению всего коллектива и авторитету старосты.

Важным представляется сделать акцент на том, что В. Н. Сорока-Росинский при всем положительном влиянии коллектива на нормализацию взаимоотношений ребенка в социуме говорил о негативном воздействии на детей их постоянное пребывание в коллективе. Это утомляет ребенка, что в результате приведет к повышению конфликтности его личности. Для снятия напряжения он предлагает создание комнаты отдыха, комнаты для творческих дел, то есть места, где дети могли бы уединиться и восстановить свое душевное равновесие.

Детское самоуправление является важным средством преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей и в наше время. Так в воспитательных концепциях как общеобразовательных школ, так и специальных обще-

образовательных школ для трудных детей заявлена организация работы ученического самоуправления.

Несмотря на сложности по созданию ученического самоуправления во всех них отмечается его эффективность в коррекции девиантного поведения учащихся. Основным органом ученического самоуправления, как правило, является Совет старшеклассников, в который избирается учениками и учителями школы. В его обязанности входит организация соревнований между классами, разбор проступков и помощь в поиске выхода из создавшейся ситуации, а также проведение дней самоуправления.

Таким образом, В. Н. Сорока-Росинский сформулировал принцип коллективной педагогики – не принуждение, а «добровольчество», что подразумевает «самоуправление, самодеятельность, самоактивность» [38, с. 15].

Он отражает основную идею педагогической конфликтологии и может быть рассмотрен как реализация педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского.

*Роль досуговой деятельности в снижении конфликтности трудно-воспитуемых учащихся.*

Согласно взглядам В. Н. Сорока-Росинского, немаловажное воздействие на снижение конфликтности детей с девиантным поведением оказывает их досуговая занятость. В этом большую роль он отводил внеучебной работе, считая, что ребенок должен быть занят каждую минуту своего времени. Для профилактики конфликтности трудных детей в современных условиях также значительная роль отведена системе дополнительного образования, как способной решить вопросы их социальной адаптации и развития позитивной активности, являющимися существенными факторами снижением конфликтности девиантных детей.

Однако сложность заключается в том, чтобы привлечь трудных детей в эти кружки, секции и т.д. В школе им. Достоевского, которой руководил В. Н. Сорока-Росинский, дети проживали постоянно и вопросы о посещении внеучебных занятий даже не поднимались, поскольку воспитанники школы должны были посещать их обязательно. В современных специализированных учреждениях для трудных детей также существует возможность их занятости, чего нельзя сказать об учащих обычных общеобразовательных школ. Анализ массового опыта показывает, что дети с девиантным поведением практически не посещают секции, кружки по различным причинам как психологическим, так и экономическим.

Данная ситуация актуализирует необходимость для создания в школе таких педагогических условий, связанных прежде всего с оптимизацией социокультурной среды, окружающей ребенка, чтобы он ощутил потребность в культурно-досуговой деятельности.

Культурно-досуговая деятельность оказывает влияние на снижение конфликтности трудных детей и способствует выработке у него навыков преодоления конфликтов взаимодействия, поскольку она выступает одним из средств существенных сил человека и окружающей его социокультурной среды.

Применительно к педагогической конфликтологии процесс функционирования досуговой деятельности можно рассматривать как взаимосвязь двух тенденций: индивидуализации и социализации. Первая тенденция позволяет ребенку выработать индивидуальный стиль взаимодействия с окружающими и собственный взгляд на свою жизнедеятельность, что дает ему возможность развиваться. Вторая тенденция заключается в присвоении ребенком социальной сущности.

Известным фактом является то, что личность развивается в процессе деятельности. В связи с этим социализация, как свойство личности бескон-

фликтно взаимодействовать в социуме, зарождается в процессе социальной деятельности, как следствие этой деятельности. А значит, формирование способности трудных детей преодолевать конфликты взаимодействия может осуществляться в процессе социальной деятельности. Эта деятельность выступает как «двуединный процесс, в котором, где с одной стороны субъект в результате деятельности, «отдавая свои сущностные силы» и способности, объективирует себя в них, с другой стороны – само это объективирование субъекта предполагает встречный процесс познания, овладения, раскрытия и присваивания свойств «объекта, который был создан предшествующим поколением, другими людьми до него» [92].

Указанное приобретение социальных связей эффективно реализуется в условиях досуговой деятельности, так как именно в этом виде деятельности дети имеют возможность ознакомиться с нормами и правилами межличностного общения, нравственными нормами и нормами поведения.

Отклоняющееся от нормы поведение трудных детей является результатом нарушения процесса социализации. Корректировать данное отклонение представляется возможным путем привлечения детей в область досуговой деятельности, поскольку здесь дети наиболее открыты для взаимодействия и воздействия на них различных социальных институтов. Это в свою очередь позволяет достигнуть наибольшей эффективности при влиянии на их взгляды на взаимоотношения людей.

Особое внимание при рассмотрении досуговой деятельности детей с девиантным поведением необходимо уделять организационным формам работы с ними, поскольку они субъективно вступают во взаимоотношения со взрослыми людьми, но при этом в силу своих особенностей не могут найти правильного подхода к таким взаимодействиям. В этом случае особенно важно, чтобы эти формы сочетались с эмоциональными средствами воздействия на ребенка.

К таким формам можно отнести массовые представления, дискотеки, различные шоу, творческие встречи и т.д. Эти формы будут интересны трудновоспитуемым учащимся при следующих условиях: будет присутствовать соревновательный аспект или лирическая составляющая, так как особенностями трудных детей являются стремление соревноваться с ровесниками и «нереализованная нежность души» [92].

Помимо зрелищных, развлекательных форм можно использовать и просветительские (беседы, экскурсии, дискуссии и т.д.). С точки зрения формирования навыков бесконфликтного общения очень важны диспуты и дискуссии, поскольку именно в их процессе ребенок приобретает способность отстаивать свою точку зрения, не конфликтуя с окружающими.

*Игра как средство обучения навыкам преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей.*

В практике организации досуговой деятельности особое место В. Н. Сорока-Росинский отводит такой познавательно-развлекательной форме как игра, поскольку именно благодаря игре социализация ребенка, коррекция его девиантного поведения, обучение навыкам преодоления конфликтов приобретает форму сотрудничества. Поскольку игра наиболее понятная ребенку любого возраста форма и несет в себе положительные эмоции, то для установления взаимоотношений сотрудничества педагогу и учащемуся требуется приложить гораздо меньше усилий, чем при использовании других воспитательных средств. И в этом заключается достоинство игры.

В период, когда В. Н. Сорока-Росинский осуществлял свою педагогическую деятельность, использование игры как средства и формы воспитания, социализации, коррекции девиантного поведения воспринималось настороженно, поскольку для того времени было новаторским.

Игра имеет большое значение для трудновоспитуемых детей, поскольку помимо «волшебства», которого они были лишены по тем или иным причинам, актуализируется и познавательная значимость игры.

В. Н. Сорока-Росинский не просто использовал игру, а трансформировал ее в эффективно средство, позволяющее обучить девиантных детей конструктивным взаимоотношениям в обществе. В игре аккумулировались и другие средства, выдвинутые В. Н. Сорока-Росинским для преодоления конфликтов трудновоспитуемых: соревновательность, эмоциональная насыщенность, коллективное взаимодействие, развитие творческого потенциала личности ребенка.

Сегодня познавательные игры активно используются в учебно-воспитательном процессе с девиантными детьми. Статистика показывает, что максимальный эффект дают формы, заимствованные у телепередач: «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «КВН», «Брейн-ринг» и др.

Таким образом, выдвинутая В. Н. Сорока-Росинским идея об использовании игры как средства социализации трудных детей реализована в современной педагогике и является эффективным средством осуществления воспитательных задач.

*Творческая деятельность как средство преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся.*

В. Н. Сорока-Росинский разделял понятия досуговых воспитательных мероприятий, о которых говорилось выше, и понятие коллективной творческой деятельности. Отличие это заключается в способе передачи знаний учащимся и создания их жизненного опыта.

Для различных досуговых мероприятий (экскурсии, секции и т.д.) характерны открытая постановка задач перед ребенком и такое же открытое решение воспитательных задач. В данном случае переходит прямая переда-

ча готового опыта, который должен быть передан детям в дополнение к учебным занятиям.

Коллективной творческой деятельности присуще формирование трудновоспитуемыми учащимися вместе с педагогами и под их руководством нового жизненного опыта, а также использование на практике полученных прикладных знаний и умений.

С точки зрения педагогической конфликтологии именно в коллективных творческих делах происходит формирование у каждого участника собственного опыта преодоления конфликтов с различных сторон личности учащегося: мировоззренческой, при этом появляются собственные убеждения, взгляды; эмоциональной, при этом проявляются высокие чувства, облагораживающие ребенка; практической, при этом отрабатываются навыки, необходимые для конструктивного взаимодействия в обществе.

Основными условиями эффективного применения коллективной творческой деятельности как средства формирования навыков преодоления конфликтных ситуаций являются: демократическое самоуправление, заключающееся в относительной самостоятельности и независимости учащихся; совместное творчество взрослых и детей, при этом соблюдая установки на сопереживание, понимание ребенка; формирование совместных дел, традиций; выработка норм коллективной жизни.

Преодоление конфликтов трудновоспитуемых посредством коллективного творческого воспитания эффективно, поскольку формы и приемы данной методики побуждают девиантных детей к размышлениям о собственной личности, о взаимоотношениях с другими людьми, ставят в такие конфликтные ситуации, которые учат выбору правильной линии поведения. С этой точки зрения, позиция В. Н. Сорока-Росинского совпадает с позицией А. С. Макаренко о том, что коллектив – это не цель, а средство воспитания, помогающее в развитии личности ребенка.

В современной педагогике также прослеживается связь между коллективным воспитанием и творческой деятельностью: личное участие ребенка в творческом деле, ответственность за коллектив ставят учащегося в ситуацию постоянной самооценки, сопоставлению себя с нормами, принятыми в коллективе. Тем самым происходит самосовершенствование личности ребенка и развитие его социальных навыков. А через самостоятельное воспитание характера, формирование убеждений и ценностей происходит коррекция девиантного поведения ребенка.

В современной педагогической мысли творческому воспитанию уделяется достаточно большое внимание. Методику коллективного творческого воспитания разрабатывали Л. Г. Борисова, О. С. Газман, Л. Н. Куликова, С. Л. Соловейчик, Ф. Я. Шапиро и др. Реализуя идею творческого воспитания они указывают ряд его преимуществ, а именно: «способность оказывать влияние на воспитанников, преодолевая их сопротивление воспитательным воздействиям, быть созвучной их внутреннему миру, их психическим особенностям» [27]. Это способность определяется воздействием на эмоции ребенка, чтобы через впечатления и переживания активизировать мыслительную деятельность. Ученые также указывают на особую результативность творческого воспитания применительно именно к детям с девиантным поведением, трудновоспитуемым детям, детям-правонарушителям. Это связано с характерной для них повышенной впечатлительностью и эмоциональностью.

Итак, в современной социальной педагогике реализованы идеи В. Н. Сорока-Росинского и творческая деятельность прочно укоренилась, став эффективным средством снижения конфликтности трудных детей и их воспитания в целом.

Вышеперечисленное позволяет сформулировать следующие функции, которые реализовывают идеи В. Н. Сорока-Росинского для преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей:

- воспитательная, способствующая реставрации положительных качеств личности ребенка, которые были у него до появления девиантности, посредством обращения к памяти о хороших поступках;

- компенсаторная, формирующая стремление восполнить какой-либо социальный недостаток углублением деятельности в той сфере, где ребенок может быть успешен, т. е. позволяющей ему самоутвердиться в глазах сверстников и своих собственных;

- стимулирующая, активизирующая общественно полезную деятельность трудного ребенка через похвалу или неодобрение, т.е. через эмоциональные отношения к действиям и поступкам ребенка;

- корректирующая, исправляющая отрицательные качества личности трудновоспитуемого ребенка использованием различных методик корректировки установок поведения.

В контексте реализации педагогического наследия В. Н. Сороки-Росинского для преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся в выделим следующие принципы:

- принцип типологизации детей и подростков с отклоняющимся поведением (позволяет осуществлять дифференцированный подход к детям и учитывать их индивидуальные способности и наклонности);

- принцип коллективизма в работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками (в коллективе трудные дети учатся преодолевать конфликты, выстраивать конструктивные взаимоотношения в соответствии с принятыми в коллективе нормами, там самым уменьшая степень своей девиации);

- принцип самоуправления (не принуждение, а «добровольчество», что подразумевает «самоуправление, самодеятельность, самоактивность», но под контролем педагога);

- принцип вовлечения детей и подростков с девиантным поведением в досуговую деятельность (занятия в кружках, секциях и т.д. способствуют самореализации девиантов, тем самым снижая конфликтность их личности, а участие в познавательно-соревновательных мероприятиях трудновоспитуемые дети и подростки приобретают способность отстаивать свою точку зрения, не конфликтуя с окружающими);

- принцип игровой (использование игры как средства обучения навыкам преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей, эффективность которого повышается за счет эмоциональной насыщенности и элементов «волшебства», которого девиантные дети и подростки были лишены);

- принцип вовлечения трудновоспитуемых детей и подростков в творческую деятельность (позволяет воздействовать на эмоции девиантных детей, отличающихся повышенной впечатлительностью и эмоциональностью, чтобы через впечатления и переживания активизировать мыслительную деятельность, тем самым снижая конфликтность личности ребенка).

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Выявление условий преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся осуществлялось в диссертации на основании анализа следующих работ В. Н. Сорока-Росинского: статьи «Детский дом» (1921 г.), «Трудновоспитуемые» (1924 г.), педагогическое сочинение «Школа им. Достоевского» (опубликована в 1970 г.).

В диссертации представлена типология конфликтов трудновоспитуемых учащихся, основанная на совмещении педагогических идей В.Н.

Сорока-Росинского и терминологии современной педагогической конфликтологии:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу общей успеваемости учащихся;
- конфликты поведения, возникающие из-за нарушений правил поведения в школе;
- конфликты отношения, возникающие из-за отсутствия должного прилежания в учебе.

В результате анализа было выявлено, что в основу педагогической работы В. Н. Сорока-Росинского с трудновоспитуемыми воспитанниками была положена идея преодоления противостояния учащихся и учителей.

Условием устранения данного противостояния выдвигается формирование особого уклада школьной жизни, обеспечивающего: самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы по строжайшим контролем взрослых; взаимные отчеты педагогов и учащихся; организация отчетных мероприятий; поддержка инициатив ребят; вовлечение учащихся в решение проблем школы.

Во второй главе диссертации представлена реализация идей В. Н. Сорока-Росинского в современной педагогической науке и практике. Показано, что наибольший вклад В. Н. Сорока-Росинский сделало в социальную педагогику, педагогическую девиантологию и педагогическую конфликтологию.

Проанализирована реализация таких средств преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей и подростков, вычлененных из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского, как школьный коллектив, самоуправление, досуговая деятельность, игра, творческая деятельность учащихся.

Сформулированы функции, которые реализовывают идеи В. Н. Сорока-Росинского для преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей: воспитательная; компенсаторная; корректирующая и исправляющая.

Выделены принципы преодоления конфликтов трудновоспитуемых, выделенные на основе идей В. Н. Сорока-Росинского:

- принцип типологизации детей и подростков с отклоняющимся поведением;
- принцип коллективизма в работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками;
- принцип самоуправления;
- принцип вовлечения детей и подростков с девиантным поведением в досуговую деятельность;
- принцип игровой;
- принцип вовлечения трудновоспитуемых детей и подростков в творческую деятельность.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема историко-педагогической интерпретации взглядов В. Н. Сорока-Росинского на школьные конфликты приобретает особое значение в наше время. Диссертация посвящена вычленению идей по преодолению конфликтов трудновоспитуемых учащихся в педагогическом наследии В. Н. Сорока-Росинского.

В соответствии с поставленными задачами, обозначенными в настоящем диссертационном исследовании, основу научного исследования составляет анализ многочисленных трудов В. Н. Сорока-Росинского и интеграция сделанных им выводов в пространство современной педагогической науки, которая включает: конкретизацию научных представлений о понятии «конфликт трудновоспитуемых учащихся»; проведение историографического анализа педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского; выделение из педагогического наследия, анализ и систематизация основных идей В.Н. Сорока-Росинского по проблемам преодоления конфликтов трудновоспитуемых; а также актуализация вклада В.Н. Сорока-Росинского в педагогическую науку и практику. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

В ходе историографического анализа педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского и оценки его деятельности и трудов как современниками, так и в более поздние периоды удалось установить, что впервые о педагогической деятельности В. Н. Сорока-Росинского заговорили в 30-х гг. XX века в связи с изданием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика ШКИД», описывающего школу им. Ф. М. Достоевского сквозь призму художественного вымысла. Это искажало реальное положение дел, но, тем не менее, было принято за действительность имевшей большой ав-

торитет Н. К. Крупской, негативно отзывавшейся о работе В. Н. Сорока-Росинского. Эта оценка повлияла на всю его дальнейшую жизнь.

За исключением А. М. Горького, современники В. Н. Сорока-Росинского в соответствии с заданной Н. К. Крупской официальной линией также негативно восприняли его педагогические идеи, и данная оценка сохранялась вплоть до 50-х гг. XX века.

В 60-е гг. XX века произошел пересмотр взглядов на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского. Для этого периода характерна противоречивость в его восприятии, что связано с оцениванием по инерции деятельности В. Н. Сорока-Росинского по художественному произведению с одной стороны. И, с другой стороны, появление работы З. И. Равкина, который впервые исследовал документальные источники и высказал положительное мнение.

Начиная с 70-х гг. XX века увеличивается публицистическая активность и на страницах периодической печати издаются статьи о В. Н. Сорока-Росинском (Т. Яковлева, Л. Кабо, Л.Ю. Гордин, Н. Кордобовская, Е.А. Спалва и др.). В целом, вектор оценки авторов направлен в положительную сторону. Они отмечают гуманистическую направленность идей В. Н. Сорока-Росинского, за исключением Л. Ю. Гордина критически высказавшемся о системе поощрений и наказаний в школе им. Ф. М. Достоевского.

80-90-х гг. XX века отмечаются всплеском интереса исследователей (А. Т. Губко, Л. А. Кирсанова и др.) к педагогическому наследию и личности В. Н. Сорока-Росинского, который теперь выступал в качестве ученого-первопроходца в области исследования воспитания, психологической адаптации в коллективе, взаимодействия с социумом трудновоспитуемых детей. Учеными также была выявлена и изучена педагогическая технология воспитания трудных детей.

Для 80-е гг. XX века также характерно обращение к мемуарам бывших учеников В. Н. Сорока-Росинского, что связано с изданием книги Р. И. Шендеровой, которая описала воспоминания не только свои, но и своих одноклассников. Отзываясь о своем учителе с благодарностью, они, тем не менее, отмечали авторитарность, требовательность и неоднозначно высказываются о его методах.

В 90-е гг. XX века на педагогическое наследие В. Н. Сорока-Росинского обратили внимание историки педагогики Г. Б. Корнетов и М. Богуславский.

В ходе изучения и анализа педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского была констатирована объективная конфликтность педагогического процесса, особенно если речь идет о трудновоспитуемых детях, имеющих те или иные отклонения от нормы.

Выполненный терминологический анализ понятий «конфликт» и «трудновоспитуемые учащиеся» позволил вывести основное понятие исследования «конфликт трудновоспитуемых учащихся», под которым понимаются противоречия, возникающие в педагогическом процессе, объективируемые отклоняющимся от социальной нормы поведением ребенка, сформировавшимся в результате неправильного развития его личности и/или неблагоприятной ситуации, в которой он оказался.

В исследовании делается вывод о главенствующем значении для преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся учета их индивидуально-психологических особенностей, которые обуславливают позиции и действия конфликтующего ребенка.

На основании вычлененных из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского идей по разделению трудновоспитуемых детей на типы и соотнесении их со взглядами на эту проблему современной педагогической конфликтологии, была выделена типология трудновоспитуемых:

- денормные - нормально развитые дети, деформация которых произошла под влиянием внешних факторов (поддаются довольно быстрому снижению конфликтности личности, достаточно лишь постоянного контроля в обычной школе и максимального их привлечения к досуговой и творческой деятельности);

- субнормные - дети, имеющие психические отклонения, проявляющиеся в искажении нравственных идеалов (для них характерны эмоционально повышенные переживания личных неудач, гипертрофируемых в горе, которые толкают ребенка к конфликтным поступкам; такие дети самоутверждаются за счет унижения более слабых, способны их подчинить и принудить к выполнению действий вплоть до противоправных);

- супранормные - одаренные дети с отсутствием нравственной основы (для них характерна завышенная самооценка; к взрослым они также предъявляют повышенные требования, не прощая педагогам промахов, что и приводит к учащению конфликтных ситуаций).

Данная типология указывает причинно-следственные связи, что существенно при выявлении способов преодоления конфликтов трудновоспитуемых.

На основании анализа трех работ В. Н. Сорока-Росинского: статьи «Детский дом» (1921 г.), «Трудновоспитуемые» (1924 г.), педагогическое сочинение «Школа им. Достоевского» (опубликована в 1970 г.) в диссертации выявлены условия преодоления конфликтов трудновоспитуемых учащихся.

В диссертации представлена типология конфликтов трудновоспитуемых учащихся, основанная на совмещении педагогических идей В.Н. Сорока-Росинского и терминологии современной педагогической конфликтологии:

- конфликты деятельности, возникающие по поводу общей успеваемости учащихся (протест против нагрузок в физическом воспитании; протест на требовательного или равнодушного учителя);

- конфликты поведения, возникающие из-за нарушений правил поведения в школе (спор из-за распределения обмундирования; восстание, когда ребята громили помещения, совершали поджоги; воровство и кутеж вне школы; буза – примитивные игры между ребятами);

- конфликты отношения, возникающие из-за отсутствия должного прилежания в учебе (конфликты между новичками и учащимися-старожилами; железный закон круговой поруки воровской шайки; конфликты отношений между учащимися и педагогами; отрицание личности педагога).

В результате анализа было выявлено, что в основу педагогической работы В. Н. Сорока-Росинского с трудновоспитуемыми воспитанниками была положена идея преодоления противостояния учащихся и учителей.

Условием устранения данного противостояния выдвигается формирование особого уклада школьной жизни, обеспечивающего: самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы по строжайшим контролем взрослых; взаимные отчеты педагогов и учащихся; организация отчетных мероприятий; поддержка инициатив ребят; вовлечение учащихся в решение проблем школы.

Высокий конфликтный потенциал коллектива трудновоспитуемых учащихся школы-коммуны потребовал постоянного отслеживания количества и качества конфликтных ситуаций. Для чего вводились различные формы учета – журналы, «летописи», коллективный дневник школы. Важным условием являлась доступность форм контроля для учеников. Вовлечение учащихся к ведению дневника и возможность вносить в него измене-

ния создавали условия исправления не только негативной записи об ученике, но и самой его личности.

Во второй главе диссертации представлена реализация идей В. Н. Сорока-Росинского в современной педагогической науке и практике. Показано, что наибольший вклад В. Н. Сорока-Росинский сделало в социальную педагогику, педагогическую девиантологию и педагогическую конфликтологию.

Проанализирована реализация таких средств преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей и подростков, вычлененных из педагогического наследия В. Н. Сорока-Росинского, как школьный коллектив, самоуправление, досуговая деятельность, игра, творческая деятельность учащихся.

Сформулированы функции, которые реализовывают идеи В. Н. Сорока-Росинского для преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей: - воспитательная, способствующая реставрации положительных качеств личности ребенка, которые были у него до появления девиантности, посредством обращения к памяти о хороших поступках;

- компенсаторная, формирующая стремление восполнить какой-либо социальный недостаток углублением деятельности в той сфере, где ребенок может быть успешен, т. е. позволяющей ему самоутвердиться в глазах сверстников и своих собственных;

- стимулирующая, активизирующая общественно полезную деятельность трудного ребенка через похвалу или неодобрение, т.е. через эмоциональные отношения к действиям и поступкам ребенка;

- корректирующая, исправляющая отрицательные качества личности трудновоспитуемого ребенка использованием различных методик корректировки установок поведения.

Выделены принципы преодоления конфликтов трудновоспитуемых, выделенные на основе идей В. Н. Сорока-Росинского:

- принцип типологизации детей и подростков с отклоняющимся поведением (позволяет осуществлять дифференцированный подход к детям и учитывать их индивидуальные способности и наклонности);

- принцип коллективизма в работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками (в коллективе трудные дети учатся преодолевать конфликты, выстраивать конструктивные взаимоотношения в соответствии с принятыми в коллективе нормами, там самым уменьшая степень своей девиации);

- принцип самоуправления (не принуждение, а «добровольчество», что подразумевает «самоуправление, самодеятельность, самоактивность», но под контролем педагога);

- принцип вовлечения детей и подростков с девиантным поведением в досуговую деятельность (занятия в кружках, секциях и т.д. способствуют самореализации девиантов, тем самым снижая конфликтность их личности, а участие в познавательно-соревновательных мероприятиях трудновоспитуемые дети и подростки приобретают способность отстаивать свою точку зрения, не конфликтуя с окружающими);

- принцип игровой (использование игры как средства обучения навыкам преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей, эффективность которого повышается за счет эмоциональной насыщенности и элементов «волшебства», которого девиантные дети и подростки были лишены);

- принцип вовлечения трудновоспитуемых детей и подростков в творческую деятельность (позволяет воздействовать на эмоции девиантных детей, отличающихся повышенной впечатлительностью и эмоциональностью, чтобы через впечатления и переживания активизировать мыслительную деятельность, тем самым снижая конфликтность личности ребенка).

Вклад педагогических идей и взглядов В.Н. Сорока-Росинского заключается в том, что их реализация создает благоприятные условия для преодоления конфликтов трудновоспитуемых детей и тем самым корректирует их девиантное поведение, а именно:

- обеспечение помощи ребенку с отклонениями поведения от нормы в усвоении этих социальных норм поведения через специально организованное общение в коллективе в сочетании с осознанием ребенком собственных возможностей (коллективы воспитанников, трудовые коллективы, игровая деятельность, кружки, секции и т.д.);

- оказание помощи трудному ребенку по изучению своих собственных возможностей (кружки, секции, театральные студии и т.д.);

- активизацию саморазвития ребенка как важного инструмента его социализации и способности к преодолению конфликтов и построению конструктивных взаимоотношений в реальной жизни.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авраменко, В.Ю. Профессиональное образование осужденного к лишению свободы в исправительном учреждении как средство его ресоциализации: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Ю. Авраменко. – Волгоград, 2011. – 24 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Андреев, В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В.И. Андреев. – Казань: СКАМ, 1992. – 142 с.
4. Антонова, Т.А. Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в советской России (СССР) В 1918-1935 гг.: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Антонова. – Великий Новгород, 2012. – 25 с.
5. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
6. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
7. Бабичев, В.А. Сорока-Росинский / В.А. Бабичев // Советский учитель. – 1986. – 2 октября.
8. Бакаев, А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: учеб. пособие / А.А. Бакаев. – М.: Логос, 2004. – 218 с.
9. Баранова, Н.Д. М. Горький и советские писатели: идейно-творческие взаимосвязи в 20-е гг.: учеб. пособие / Н.Д. Баранова. – М.: Высш. школа, 1975. – 215 с.
10. Белых, Г. Республика Шкид / Г. Белых, Л. Пантелеев. – М.: Музыка, 1981. – 296 с.

11. Бехтерев, В.М. Вопросы общественного воспитания / В.М. Бехтерев // Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. – Т. 3: Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – С. 170 – 178.
12. Бианки, В. Президент республики Шкид / В. Бианки // Учительская газета. – 1980. – 23 декабря.
13. Бобрышев, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Бобрышев С.В. – СПб, 2007. – 44 с.
14. Богуславский, М.В. Сорока-Росинский / М.В. Богуславский // Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – С. 359.
15. Боженко, В.А. Определение понятия «Конфликт» / В.А. Боженко // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. – 2000. – № 2. – С.143 – 147.
16. Большая советская энциклопедия: В 30 т. / под ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1970 – 1981.
17. Бородкин, Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск: Наука, 1989. – 190 с.
18. Бунаков Н.Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников // Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. – Т. 3: Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с.
19. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
20. Вендеровская, Р.Б. Сорока-Росинский / Р.Б. Вендеровская. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
21. Вендровская, Р.Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты / Р.Б. Вендеровская. – М.: Межд. пед. академия, 1993. – 80 с.

22. Вендровская, Р.Б. Шкида и Викниксор / Р.Б. Вендеровская // Учительская газета. – 1991. – № 48. – С. 3 – 76.
23. Вересов, Н.Н. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе / Н.Н. Вересов. – М.: Флинта, 2003. – 112 с.
24. Викторов, К.А. Блок и Викниксор / К.А. Викторов // Новгородский комсомолец. – 1980. – 29 ноября.
25. Воробьева, И.В. Психотехнологии развития личности: учеб. пособие / И.В. Воробьева, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 103 с.
26. Воробьева, И.В. Социально-психологическое взаимодействие личности и группы: учеб. пособие / И.В. Воробьева, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 271 с.
27. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 58 – 64.
28. Галагузова, М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М.А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: монография. – Екатеринбург: УГПУ, 2016. – 484 с.
29. Галин, С.А. Исторический опыт культурного строительства в первые годы Советской власти (1917-1925): монография / С.А. Галин. – М.: Высш. шк., 1990. – 144 с.
30. Галустова, О.В. Конфликтология в вопросах и ответах: учеб. пособие / О.В. Галустова. – М.: Проспект, 2008. – 216 с.
31. Гордин, Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей / Л.Ю. Гордин. – М.: Педагогика, 1971. – 200 с.
32. Горелов А. Предисловие // Ольховский П., Евстафьев К. Последняя гимназия. – Л., 1930. – С. 3 – 6.

33. Горький, М. Заметки читателя / М. Горький // Собрание сочинений: В 30 т. – Т. 24. – М.: ГОСЛИТИЗДАТ, 1953.
34. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб: Питер, 2000. – 464 с.
35. Гришина, Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе / Н.В. Гришина. – Л.: Лениздат, 1990. – 174 с.
36. Громов, О. Н. Конфликтология: курс лекций / О.Н. Громова. – М.: ЭКСМОС, 2000. – 151 с.
37. Грот, Н.Я. Современные задачи нравственного воспитания / Н.Я. Грот. – Харьков, с.283
38. Губко, А.Т. Рыцарь суровой доброты (вступ. статья) // Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М., 1991. – С. 6 – 17.
39. Губко, А.Т. В.Н. Сорока-Росинский / А.Т. Губко // Народное образование. – 1989. – № 3.
40. Губко, А.Т. В.Н.Сорока-Росинский / А.Т. Губко // Советская педагогика. – 1982. – № 6. – С. 105 – 108.
41. Губко, А.Т. Из когорты первопроходцев / А.Т. Губко // Комсомолец Киргизии. – 1983. – 25 января.
42. Губко, О.Т. В.Н. Сорока-Росинский один из пионеров изучения психологии трудновоспитуемых детей / О.Т. Губко // Психология: Республиканский науч.-метод. сборник. – Вып. 24. – Киев, 1985.
43. Гуров, Д.В. Педагогические аспекты профилактики правонарушений среди несовершеннолетних в системе работы органов внутренних дел: на примере Ставропольского края: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.В. Гуров. – Ставрополь, 2004. – 22 с.

44. Данилин, Е.М. Проблемы воспитательной работы с педагогически запущенными подростками по месту жительства: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.00 / Данилин Е.М. – М., 1978. – 21 с.
45. Дмитриев, А.В. Конфликтология: учебное пособие / А.В. Дмитриев. – М.: Гардарики, 2002. – 320 с.
46. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
47. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
48. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Велби: Проспект, 2006. – 560 с.
49. Завражин, С.А. Подготовка педагогических кадров к работе с трудновоспитуемыми детьми и подростками в учреждениях наркомата РСФСР (1917-1935 гг.): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.А. Завражин. – М., 1989. – 19 с.
50. Загвязинский, Н.И. Профилактика девиантного поведения / Н.И. Загвязинский. – М.: Дашков и К, 2002. – 95 с.
51. Заречнова, Е.А. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Сорока-Росинского: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Заречнова. – Майкоп, 1994. – 24 с.
52. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.
53. Изотов, И.В. Педагогические идеи Виктора Николаевича Сороки-Росинского / И.В. Изотов // Актуальные задачи педагогики: материалы IV межд. науч. конференции. – Чита: Молодой ученый, 2013. – С. 20 – 22.
54. История России: с XX века до наших дней. – Воронеж: ВГУ, 1996. – 336 с.

55. Кабо, Л.Р. Жил на свете учитель: [О В.Н. Сорока-Росинском] / Л.Р. Кабо. – М.: Знание, 1970. – 95с.
56. Каптерев, П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П.Ф. Каптерев. – СПб.: тиа. Е. Евдокимова, 1898. – 42 с.
57. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики (избр. главы) / П.Ф. Каптерев // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 62 – 72.
58. Кирсанова, Л.А. Воспитание социально-активной личности в педагогическом опыте В.Н. Сороки-Росинского / Л.А. Кирсанова // Воспитание социально-активной личности: история, теория, практика: сборник науч. трудов. – Рязань, 1994. – 224 с.
59. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г.М. Коджаспирова. – М.: Владос- пресс, 2003. – 224 с.
60. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 448с.
61. Колосова, Е.М. Идеи К.Д. Ушинского в педагогическом наследии Сороки-Росинского [Электронный ресурс] / Е.М. Колосова. – Режим доступа: [http://www.erono.ru/art/?SECTION\\_ID=207&ELEMENT\\_ID=1618](http://www.erono.ru/art/?SECTION_ID=207&ELEMENT_ID=1618).
62. Конева, Н.Г. Проблемы образования и воспитания в документах политических партий России (начало XX века): учеб. пособие / Н.Г. Конева. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 1998. – с.
63. Кордобовская, Н. Помогите мне / Н. Кордобовская // Комсомольская правда. 1978. 15 фев.
64. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования / Г.Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2012. – № 22. – С. 70 – 85.

65. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
66. Корнетов, Г.Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской науч. конференции. – М.; Тверь: АСОУ; Золотая буква, 2005. – С. 110 – 115.
67. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПИМИО, 1994. – 265 с.
68. Корф, Н.А. Русская начальная школа / Н.А. Корф // Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. – Т. 2: Новое время / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с.
69. Кошкина, Е.А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования / Е.А. Кошкина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – №4. – С.11-15.
70. Криминальная мотивация / Под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1996. – 303 с.
71. Кружкова, О.В. Социальная психология в схемах, таблицах и кроссвордах: учеб. пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 146 с.
72. Кружкова, О.В. Социально-психологическое взаимодействие: учеб. пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 169 с.
73. Крупская, Н.К. Воскресшая бурса / Н.К. Крупская // На путях к новой школе 1927,4 с.158-9.

74. Крупская, Н.К. О беспризорных / Н.К. Крупская // Педагогические сочинения: В 10 т. – Т. 2 / Под ред. Н.К. Гончарова, И.А. Капрора, И.А. Константинова. - М.: Изд-во АПН, 1958. – 736 с. – С. 240 – 243.
75. Кудрявцев, В.Н. Причины правонарушений / В.Н. Кудрявцев. – М.: Наука, 1976. – 286 с.
76. Макаренко, А.С. Антология гуманной педагогики / А.С. Макаренко. – М.: Дом Шалвы Амонашвили, 1999. – с.
77. Макаренко, А.С. Детство и литература / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т. – Т. 7. – М., 1986.
78. Мартынова, М.С. Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними в общей системе профилактики безнадзорности и правонарушений: социально-педагогический контекст: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мартынова М.С. – Калининград, 2007. – 24 с.
79. Маршак, С.Я. Республика Шкид / С.Я. Маршак // Собрание сочинений: В 8 т. - Т. М., 1971.
80. Медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.medicalenc.ru/>. (Дата обращения: 01.12.2016).
81. Медяник, М. В. Гуманизм педагогики В. Н. Сорока-Росинского и современность / М.В. Медяник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конференции. – Уфа: Лето, 2013. – С. 30 – 31.
82. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.12.16).
83. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ. – 668 с.
84. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ Технологии, 1960. – 944 с.

85. Ольховский, П. Последняя гимназия: роман / П. Ольховский, К. Евстафьев. – Л., 1930. – 286 с.
86. Отечественная социальная педагогика: хрестоматия / сост. и авт. предисл. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2003. – 483 с.
87. Отклоняющееся поведение молодежи: краткий словарь-справочник / авт.-сост. Б.А. Ермолаев и др. – Владимир: ВГПУ, 1994. – 141 с.
88. Пантелев Л. – Чуковская Л. Переписка (1929 – 1987) / Предисловие Н. Крючкова. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. – 656 с.
89. Пантелеев, Л. Где вы, герои «Республики Шкид»? / Л. Пантелеев // Приоткрытая дверь: Рассказы. Очерки. Разговор с читателем. Из старых записных книжек. – Л., 1980.
90. Пантелеев, Л. Наша Маша: Книга для родителей / Л. Пантелеев. – Л., 1976.
91. Петровская, Л.А. Общение - компетентность – тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007.
92. Петрынин, А.Г. Профилактика и преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности: учеб. пособие / А.Г. Петрынин, В.К. Григорова. – М.: АПКИПРО, 2004.– 236 с.
93. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 752 с.
94. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д.: Феникс, 1988. – 544 с.
95. Путилова, Е.О. Началось в Республике Шкид: очерк жизни и творчества Л. Пантелеева / Е.О. Путилова. – М.: Детская литература, 1986. – 126 с.

96. Равкин, З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921—1925 гг. / З.И. Равкин. – М., 1959.
97. Республика ШКИД: книга, фильма, школа... [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.respublika-shkid.ru/> (дата обращения: 01.12.2016).
98. Рожков, М.И. Воспитание трудного ребенка / М.И. Рожков. – М.: Владос, 2001. – 239 с.
99. Российский статистический ежегодник. – М.: Госкомстат России, 1998. – 813 с.
100. Россинский, К.В. Болеть было некогда / К.В. Россинский // Комсомолец Киргизии. – 1981. – 25 июня.
101. Россинский, К.В. От Достоевского к школе Достоевского / К.В. Россинский // Заря. – 1981. – 4 июля.
102. Россинский, К.В. Питомцы порта / К.В. Россинский // Вечерний Ленинград. – 1981. – 2 апреля.
103. Россинский, К.В. Шкид и Викниксор / К.В. Россинский // Заря. – 1980. – 16 июля.
104. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение. – 1991. – 128 с.
105. Савина, Н.Н. Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / Савина Н.Н. – Тюмень, 2010. – 46 с.
106. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография / Н.В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
107. Сарнов, Б.М. Л. Пантелеев: Критико-биографический очерк / Б.М. Сарнов. – М.: Детгиз, 1959.

108. Сергеев-Ценский, С.Н. Моя переписка и знакомство с А.М. Горьким / С.Н. Сергеев-Ценский // Собрание сочинений: В 12 т. – Т.4. – М.: Правда, 1967.
109. Сергеев-Ценский, С.Н. Повести и рассказы / С.Н. Сергеев-Ценский. – Симферополь, 1963. – 790 с.
110. Сисерина, Н.Н. Психолого-педагогические воззрения В. Н. Сорока-Росинского (гражданственно-нравственные аспекты): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Сисерина Н.Н. – Тверь, 1999. – 24 с.
111. Скрыбина, Д.Ю. Сравнительный анализ развития представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20-30-х гг. XX столетия: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Скрыбина Д.Ю. – Глазов, 2011. – 164 с.
112. Словарь Даля. Толковый словарь живаго великорусского языка Владимира Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://v-dal.ru/> (дата обращения: 01.12.2016).
113. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич – М.: Современное слово, 2001. – 720 с.
114. Сорока-Росинский, В.Н. Беззаботные родители / В.Н. Сорока-Росинский // Ленинградская правда. – 1955. – 24 мая.
115. Сорока-Росинский, В.Н. Возможна ли психология как самостоятельная наука? / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1906. – № 10. – 12.
116. Сорока-Росинский, В.Н. Воспитание волевых людей / В.Н. Сорока-Росинский // Известия. – 1941. – 13 мая.
117. Сорока-Росинский, В.Н. Географическая игра «картоскладалка» / В.Н. Сорока-Росинский // География в школе. – 1936. – № 3.
118. Сорока-Росинский, В.Н. Записки Викниксора / В.Н. Сорока-Росинский // Мастерство воспитателя. – М., 1970.

119. Сорока-Росинский, В.Н. Культурная революция и педагогические коллективы / В.Н. Сорока-Росинский // Просвещение. – 1928. – № 7 – 8.
120. Сорока-Росинский, В.Н. Летние занятия по комплексному методу: сборник Ленгороно / В.Н. Сорока-Росинский. – Пг., 1923.
121. Сорока-Росинский, В.Н. Молитва / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1908. – № 3.
122. Сорока-Росинский, В.Н. Молитва (Окончание) / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1908. – № 6. – С. 753 – 766.
123. Сорока-Росинский, В.Н. Молодняк / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1915. – № 12. – С. 749 – 760.
124. Сорока-Росинский, В.Н. Настольная игра как вспомогательный метод обучения / В.Н. Сорока-Росинский // Дети-психоневротики и учебно-воспитательная работа с ними. – М.; Л., 1934.
125. Сорока-Росинский, В.Н. Нат Пинкертон и детская литература / В.Н. Сорока-Росинский // Л. Кабо. Жил на свете учитель. – М., 1970.
126. Сорока-Росинский, В.Н. Национальное и героическое в воспитании / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1915. – № 1.
127. Сорока-Росинский, В.Н. Наше будущее и наша школа / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1915. – № 9. – С. 620 – 625.
128. Сорока-Росинский, В.Н. Несколько замечаний / В.Н. Сорока-Росинский // Советская Киргизия. – 1947. – 14 сентября.
129. Сорока-Росинский, В.Н. Ни подсказов, ни списываний / В.Н. Сорока-Росинский // Ленинградская правда. – 1941. – 5 апреля.
130. Сорока-Росинский, В.Н. О преподавании русского языка в киргизских школах / В.Н. Сорока-Росинский // Иссык-Кульская правда. – 1947. – 30 мая.

131. Сорока-Росинский, В.Н. Основные моменты волевого акта / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1909. – № 4. – С. 118.
132. Сорока-Росинский, В.Н. От принудительности к добровольчеству / В.Н. Сорока-Росинский // Трудовая школа. – 1923. – № 4, 5.
133. Сорока-Росинский, В.Н. От речей к делу / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1917. – № 2. – С. 73 – 75.
134. Сорока-Росинский, В.Н. Очерк теории словесности / В.Н. Сорока-Росинский // Курс русского литературного языка: В 3 ч. – СПб., 1907.
135. Сорока-Росинский, В.Н. Певец борьбы / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1917. – № 1. – С. 21 – 29.
136. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения / сост. А.Т. Губко / В.Н. Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 239 с.
137. Сорока-Росинский, В.Н. Психология в России / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1908. – № 4 – 5.
138. Сорока-Росинский, В.Н. Психология и самовоспитание / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1907. – № 3.
139. Сорока-Росинский, В.Н. Путь русской национальной школы / В.Н. Сорока-Росинский // Русская школа. – 1916. – № 7 – 10, 12.
140. Сорока-Росинский, В.Н. Трудновоспитуемые / В.Н. Сорока-Росинский // Педагогическая мысль. – 1924. – № 2.
141. Сорока-Росинский, В.Н. Школа борьбы / В.Н. Сорока-Росинский // Вестник знания. – 1916. – № 5. – С. 357 – 364.
142. Сорока-Росинский, В.Н. Школа Достоевского / В.Н. Сорока-Росинский // Кабо Л. Жил на свете учитель. – М., 1970. – С. 31 – 81.
143. Сорока-Росинский, В.Н. Школа и клуб / В.Н. Сорока-Росинский // Летняя работа дефективного ребенка. - Пг., 1923. – С. 23 – 25.
144. Сорока-Росинский, В.Н. Эмоции и их культура / В.Н. Сорока-Росинский // Народный университет. – 1907. – № 4. – С. 1 – 41.

145. Сорока-Росинский о «Республике ШКИД» [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: [http://www.respublika-shkid.ru/biblioteka\\_yunkoma/read\\_putilova/chapter\\_4/](http://www.respublika-shkid.ru/biblioteka_yunkoma/read_putilova/chapter_4/) (дата обращения: 01.12.16).
146. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2015: статистический сборник. – М.: Росстат, 2015. – 502 с.
147. Спалва, Е.А. Всю жизнь с детьми / Е.А. Спалва // Комсомольская правда. – 1978. – 15 февраля.
148. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 2001. – 324 с.
149. Тимченко, Л.В. Викниксор – мой учитель / Л.В. Тимченко // Комсомольская правда. – 1967. – 23 ноября.
150. Уткин, Э.А. Конфликтология: Теория и практика / Э.А. Уткин. – М.: ЭКМОС, 2000. – 153 с.
151. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для учащихся / К.Д. Ушинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.biografia.ru/cgi-bin/names.pl?oaction=show&letter=104> (Дата обращения: 01.12.16).
152. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
153. Хасан, Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учебное пособие / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: МИРОС, 2001. – 227 с.
154. Хмельницкая, А.П. Спасенное детство: [О создании детских домов в первые годы Советской власти] / А.П. Хмельницкая. – М.: Московский рабочий, 1987. – 127 с.
155. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Прогресс, 1993. – 478 с.

156. Хренова, Т.П. Становление и тенденции уклада жизни отечественной школы (20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.П. Хренова. – Чита, 2010. – 23 с.
157. Христофоров, С.В. Знакомый Викниксор – неизвестный Сорока-Росинский / С.В. Христофоров // Управление школой. – № 13. – 2007. – С. 42 – 47.
158. Цирульников, А.М. Из тайных архивов русской школы / А.М. Цирульников. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 128 с.
159. Числова, С.Н. Педагогическая система В.Н. Сороки-Росинского: предупреждение и преодоление трудновоспитуемости подростков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Числова. – Елец, 2001. – 195 с.
160. Шендерова, Р.И. Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Страницы жизни / Р.И. Шендерова. — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010. – 176 с.
161. Яковлева, Т. Живое сердце педагогики / Т. Яковлева // Комсомольская правда. – 1976. – 21 ноября.
162. Яковлева, Т. Записки Викниксора / Т. Яковлева // Комсомольская правда. – 1967. – 1 октября.
163. Яковлева Т. Такой же большой человек: Опыт замечательного советского педагога В.Н. Сороки-Росинского ждет исследователей / Т. Яковлева // Комсомольская правда. – 1977. – 27 ноября.
164. Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www.britannica.com/> (дата обращения: 01.12.2016).
165. Scholastic Book Publishing [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://listbuilder.scholastic.com/> (дата обращения: 01.12.2016).

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**

Сущностные признаки школьного конфликта, рассматриваемого  
В.Н. Сорокой-Росинским в статье «Нат Пинкертон и детская литература»

Признак	Цитата
Субъекты	Казалось, снова началась прежняя борьба, когда школа делилась на два <u>вечно враждующих лагеря</u> : апахов — педагогов и команчей — учеников. (Нат Пинкертон и детская литература, 19-20)
Объект	Чтение сыщических рассказов.
Предмет	За последние два года ученики младших классов зачитывались Натом Пинкертоном до упоения, читали дома, читали на уроках, в переменах; забрасывали занятия, играли в Ната Пинкертона. Наконец, появились в газетах известия, что кое-где увлечение сыщиками и ворами перешло границы невинного подражания. <u>Увлечение стало опасным</u> , требовало особого внимания. (Нат Пинкертон и детская литература, 19)
Конфликтные действия	<p>И можно было ежедневно наблюдать, как чуть ли не после каждого урока учителя возвращались с целым ворохом <u>конфискованных книжек</u>; книги <u>демонстративно уничтожались</u>, владельцы их <u>наказывались</u>, но все же продолжали читать, самым искренним образом <u>недоумевая</u>, чем же так плох любимый и несравненный Нат Пинкертон. (Нат Пинкертон и детская литература, 20)</p> <p>Какая <u>борьба</u> происходила тогда между педагогами,</p>

	<p>возвращавшимися с иного урока с целым ворохом различных «сыщиков», и школьниками, продолжавшими все-таки упиваться любимыми героями и «считать это полезным»; каких только страстей тогда ни говорили по поводу этого увлечения: дескать, и дети наши безнравственны, и идеализма уже в них нет, и мы все вырождаемся. (Национальное и героическое в воспитании, 128)</p>
<p>Исход конфликта</p>	<p>Поэтому поставленную выше альтернативу приходится решить следующим образом: надо определить, что же имеется во всех этих Натах Пинкертонах, Никах Картерах и т. д. такого, что сделало их любимым чтением наших школьников.</p> <p>При такой постановке вопроса надо отрешиться от всех предвзятых, хотя бы и общераспространенных мнений, от пренебрежительного отношения к этой литературе. Ведь кто знает: может быть, этот ругаемый и презираемый нами, педагогами, Нат Пинкертона действительно нашел путь к сердцу ученика, может быть, он затронул такие стороны детской психики, что она раскрылась со всей прелестью и свежестью детского непосредственного интереса; может быть, Нату Пинкертонову удалось достичь того, чего с таким трудом и часто так неуспешно стремимся добиться мы, педагоги, и наши авторы детских книг и рассказов (Нат Пинкертона и детская литература, 20-21)</p>

Сущностные признаки школьного конфликта, представленного в повести «Республика Шкид», написанной Григорием Георгиевичем Белых и Алексеем Ивановичем Еремеевым (псевдоним – Л. Пантелеев) – бывших учеников школы-коммуны имени Достоевского

Признак	Цитата
Субъекты	Они и Мы
Объект	Увольнение Пал Ваньча
Предмет	Противоречие между деланием учеников шкиды «учиться с Пал Ваньчем» и нежелание педагогического коллектива терпеть то, что он «стал свои парнем» для учеников, «никого не наказывал, а главное – не проводил никаких занятий: устраивал "вольное чтение" или попросту объявлял, что сегодня свободный урок и желающие могут заняться чем угодно»
Конфликтные действия	<p>«..никого не наказывал, а главное – не проводил никаких занятий: устраивал "вольное чтение" или попросту объявлял, что сегодня свободный урок и желающие могут заняться чем угодно»</p> <p>«А любимец ходил и разжигал страсти, распространяясь о том, что враги его во главе с Викниксором хотят выгнать его из школы.»</p> <p>«Разгорелся страшный бунт. Целую неделю дефективные шкеты дико бузили, всю распоясавшись и объявив решительный бой педагогам»</p>

«По классам рассылались агитаторы, которые призывали шкидцев не подчиняться халдеям и срывать уроки.»

«Постепенно борьба за Пал Ваньча превратилась в настоящую войну»

«Ночью в школе вымазали чернилами ручки дверей, усыпали сажей подоконники, воспитательские столы и стулья. Набили гвоздей в сиденья, а около канцелярии устроили газовую атаку – стащили большой кусок серы из химического шкафа и, положив его под вешалку, зажгли. Едкая серная вонь заставила халдеев отступить и из канцелярии.»

«Плакаты начали изготавливать десятками, а проворные агитаторы расклеивали на стенах классов и в коридоре грозные лозунги... Воспитатели не успевали срывать подметные листки.»

«Откололась группа утраившихся, которые начали поговаривать об оставлении Пал Ваньча. Но Викниксор встал на дыбы и, чтобы укротить восстание, решил поскорее убрать педагога. Его уволили в конце недели, но надежды, что вместе с его уходом утихнет буза, не оправдались...»

«Пал Ваньч сделал ловкий маневр. Когда ему объявили об увольнении, он пришел в четвертое отделе-

	<p>ние и грустно поведал об этом воспитанникам.»</p> <p>«Так что, – громко сказал Викниксор, – выбирайте: или Пал Ваньч, или литература. Если вы не кончите бузить, – Пал Ваньч, может быть, будет оставлен, но литературу мы принуждены будем вычеркнуть из программы школы»</p>
<p>Исход конфликта</p>	<p>«Буза прекратилась. Павла Ивановича изгнали из школы, и штаб повстанцев распустил сам себя.»</p> <p>«Бузили мы просто так – ради самой бузы... А Пал Ваньч – порядочная сволочь...»</p>

Взгляды В.Н. Сороки-Росинского на причины конфликтов  
и возможности их урегулирования

<p>По поводу чего возникают конфликты?</p>	<p>Ведь запретительные меры мотивируются тем, что эта литература антихудожественна, грязна, безнравственна, что она отвечает лишь грубым запросам полуграмотного читателя, что она свидетельствует о низком духовном развитии.</p>
<p>Каковы причины конфликтов?</p>	<p>1. Либо наши дети уже испорчены, лишены художественного и нравственного чутья, раз они читают подобные книжки.</p> <p>2. Либо в этом Нате Пинкертоне, действительно, имеется что-нибудь особенное, что так увлекает учеников, так пленяет их детские умишки.</p> <p>Но, разумеется, было бы слишком несправедливо утверждать, что наши дети настолько испорчены. Можно говорить лишь о неустойчивости их психики, о неразвитости эстетических и этических требований; в таком случае запретительные меры как будто бы и в самом деле являются единственным способом борьбы против тех опасностей, которыми угрожают воспитанию и развитию подрастающих поколений все эти серии сыщицких рассказов.</p> <p>Конфискация сыщицких брошюр казалась еще тем несправедливее, что протестующего чувства нельзя было ослабить почти никакими мерами: попробуйте, действительно, объяснить такому малышу, что Нат</p>

	<p>Пинкертон вреден, потому что написан антихудожественно, грубо и т. д., — школьник знает только, что эта литература интересна, а понятия художественности, нравственности пока звучат для него как пустые слова, потому что у ребенка нет еще для них соответственного конкретного содержания, так как нравственные и эстетические чувствования еще не дифференцированы в психике ребенка, еще не развиты и не опознаны: ребенок, пожалуй, способен чувствовать красоту и правду, но лишь интуитивно, не отдавая себе отчета в своих чувствованиях. Поэтому он и не может понять, когда ему только говорят о правде и о красоте, но не показывают этого в конкретных образах.</p> <p>Таким образом, запретительные меры надо признать совершенно неприемлемым и вредным в педагогическом отношении приемом; вредным, может быть, больше, чем вся эта натпинкертоновская литература, так как связанные с запрещениями меры часто оскорбляют самое ценное и важное чувство — чувство справедливости.</p>
<p>Как можно предупредить конфликты?</p>	<p>Поэтому поставленную выше альтернативу приходится решить следующим образом: надо определить, что же имеется во всех этих Натах Пинкертонах, Никах Картерах и т. д. такого, что сделало их любимым чтением наших школьников.</p> <p>При такой постановке вопроса надо отрешиться от всех предвзятых, хотя бы и общераспространенных мнений, от пренебрежительного отношения к этой ли-</p>

тературе. Ведь кто знает: может быть, этот ругаемый и презираемый нами, педагогами, Нат Пинкертон действительно нашел путь к сердцу ученика, может быть, он затронул такие стороны детской психики, что она раскрылась со всей прелестью и свежестью детского непосредственного интереса; может быть, Нату Пинкертону удалось достичь того, чего с таким трудом и часто так неуспешно стремимся добиться мы, педагоги, и наши авторы детских книг и рассказов.

«...пока проходили Азию, Африку, ученики занимались, как всегда — работали, как умели и сколько могли, интересовались, поскольку мне удавались уроки. Но вот дошли до Сев. Америки — и весь класс сразу изменился:

стоило назвать какой-нибудь город, как уже сыпались различные комментарии, обнаруживавшие весьма солидные и обширные знания; ученики, указывая, например: «здесь был ранен Нат Пинкертон», здесь было совершено такое-то преступление и т. д., с оживлением рассказывали про заводы, фабрики и промышленные предприятия известных из сыщицких рассказов городов и округов; класс с воодушевлением готовил уроки, а Сев. Америка стала близкой, родной страной, освященной деятельностью любимых героев—сыщиков.»

## Историография исследования педагогического наследия

## В. Н. Сорока-Росинского

Период	Основные тенденции периода	Наиболее значимые исследования
30-50-е гг. XX века	Оценка педагогической деятельности под влиянием произведения Л. Пантелеева, Г. Белых «Республика Шкид»	– <i>Н.К. Крупская</i> «Воскресшая бурса» (статья); – <i>А.С. Макаренко</i> «Детство и литература» (статья)
60-е гг. XX века	Противоречивость в восприятии, связанная с оцениванием по инерции педагогической деятельности под влиянием художественного произведения и появлением первых документальных исследований	– <i>З.И. Равкин</i> «Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921 – 1925 гг.» (монография).
70-е гг. XX века	Увеличение публицистической активности, смещение вектора оценки в положительную сторону	– <i>Т. Яковлева</i> «Записки Викниксора»; «Живое сердце педагогики»; «Такой же большой человек: Опыт замечательного советского педагога В.Н.Сороки-Росинского ждет исследователей» (цикл статей); – <i>Л. Кабо</i> «Жил на свете учитель»
80-е гг. XX века	Обращение к мемуарам бывших учеников В.Н. Сорока-Росинского	– <i>Р.И. Шендерова</i> «Знаменитый универсант Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Страницы жизни»
80-90-е гг. XX века	Всплеск интереса исследователей к педагогическому наследию и личности В.Н. Сороки-	– <i>Р.Б. Вендеровская</i> «Школа 20-х годов: поиски и результаты»; – <i>Губко А.Т.</i> «Из когорты первопро-

	Росинского, придание статуса ученого-новатора	ходцев»; «В.Н.Сорока-Росинский один из пионеров изучения психологии трудновоспитуемых детей» (цикл статей); – <i>Курсанова Л.А.</i> «Воспитание социально-активной личности в педагогическом опыте В.Н.Сороки-Росинского»
с 90-х гг. XX века до н.в.	Появление диссертационных исследований	– <i>Е.А. Заречнова</i> «Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Сорока-Росинского» ; – <i>Н.Н. Сисерина</i> «Психолого-педагогические воззрения В. Н. Сорока-Росинского (гражданственно-нравственные аспекты)»; – <i>С.Н. Числова</i> «Педагогическая система В.Н. Сороки-Росинского: предупреждение и преодоление трудновоспитуемости подростков».

**Вклад педагогического наследия В.Н. Сорока-Росинского  
в педагогическую конфликтологию**

<b>Раздел педагогическую конфликтологию</b>	<b>Вклад в педагогическую конфликтологию</b>
1. Возрастные особенности участников конфликтов	Расширено представление об особенностях школьных конфликтов трудновоспитуемых учащихся младшего подросткового возраста.
2. Типология участников конфликтов	Классифицированы трудновоспитуемые участники конфликтов: Бузотеры; Васьки Буслаевы; истерики; хулиганы
3. Типология конфликтов	<p>Выявлены и систематизированы школьные конфликты трудновоспитуемых учащихся:</p> <p>1) конфликты по поводу учебной деятельности: - протест против нагрузок в физическом воспитании, отсутствие должного прилежания в учебе, протест на требовательного или равнодушного учителя;</p> <p>2) конфликты по поводу поведения, нарушения дисциплины: споры по поводу распределения обмундирования; буза, примитивные игры между ребятами; восстание, когда ребята громили помещения, ломали вещи, а совершали поджоги; воровство и кутеж вне школы.</p> <p>3) конфликты отношений между учащимися и между учащимися и педагогами: отрицание</p>

	<p>личности педагога, хулиганские выходки против учителей, железный закон круговой поруки воровской шайки, конфликты между новичками и учащимися-старожилами.</p>
<p>4. Технологии управления конфликтами</p>	<p>Технология преодоления противостояния между учениками и учителями на основе организации уклада школьной жизни:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самостоятельность в обеспечении жизнедеятельности школы под строжайшим контролем взрослых.</li> <li>2. Взаимные отчеты педагогов и учащихся.</li> <li>3. Ведение журнала, «летописи», ведение коллективного дневника школы и доступность журнала для учащихся.</li> <li>4. Подготовка к будущему квалифицированному труду как содержание внеучебной деятельности, досуга.</li> <li>5. Организация отчетных мероприятий (учетов) как способ управления чрезмерным возбуждением учащихся.</li> <li>6. Поддержка инициатив ребят.</li> <li>7. Вовлечение учащихся в решение проблем школы.</li> </ol>

## Преодоление школьных конфликтов в сочинениях В.Н. Сорока-Росинского

№ п/п	Название сочинения, год	Конфликт		Способы преодоления конфликтов
		Объект / причина	Субъекты	
1.	Детский дом (1921 г.) <i>[Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240с., с.136-139]</i>	«невозможность уединиться, труд и отдых в непрерывном сообществе других детей — всё это, безусловно, утомляет и принижает творческую способность каждого отдельного ребенка» [с.136] «отсутствие достаточного количества комнат для свободного творчества отдельных детей, конечно, налагает определенный отпечаток на детскую психику и на детское развитие» [с.136]	Воспитанники	<u>Улучшение материальных условий:</u> «представлять помимо общих зал и помещений отдельные уголки и уголки, где каждый ребенок согласно своим вкусам и наклонностям создаст для себя уголок творчества и отдохновения» [с.137].
		Причина: «особенностям своего душевного склада не могут ужиться спокойно в рамках школы обычного типа» [с.137]	Воспитанники и воспитатели	

		Разделение обучения и воспитания в детских домах		<u>Объединение обучения и воспитание:</u> «Для ... единого педагогического воздействия необходимо установить тесную организационную связь детского дома и школы. При установлении распорядка дня в детских домах план этот должен обсуждаться на совместном заседании педагогического совета детского дома и школы» [с.137].
2.	Трудновоспитуемые (1924 г.) [Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240с., с. 139-153]	Объединение трудновоспитуемых и дефективных детей	Воспитанники; Воспитанники и воспитатели	<u>Разделение категории трудновоспитуемых детей от морально дефективных:</u> «ребенок может оказаться трудным вовсе не в силу какой-либо дефективности вообще и уж тем более не в силу моральной дефективности, в частности, а наоборот — по причине сложности и богатства своей натуры» [с.140]. <u>Создание особых учреждений для трудновоспитуемых детей:</u> «Для трудновоспитуемых нужны учреждения особого типа — таково решение этого вопроса» [с.139]. <u>Разделение трудновоспитуемых детей по видам отклонения от нормы:</u> «Уклонения могут быть следующего вида: вниз от нормы, вверх от нормы и, если так можно выразиться, в сторону от нормы. И вот, рассматривая с этой точки зрения различные типы уклонения от нормы, мы можем отметить следующие типы характеров, из которых каждый требует особого к себе подхода, особого типа воспитания и соответственно с этим особого типа учебно-воспитательного учреждения» [с.140].
3.	От принудительности к добровольчеству (1923 г.) [Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240с., с.153-164]	школьная дисциплина	Воспитанники и педагоги	<u>Сочетание принудительности и добровольчества:</u> «Школьная дисциплина — всё это давалось воспитанникам сверху, как веление, подлежащее безусловному выполнению. Ученик не мог выбирать, рассуждать, желать или не желать, он должен был только выполнять. Начало какого-нибудь добровольчества здесь было совершенно не приложимо, так как нарушало бы весь стиль воспитания, — ведь здесь вся суть состояла в умении всецело пропитать волю воспитанника гетерономной для него волей воспитателя, подчинить первую последней» [с. 153]. «Но принудительность и добровольчество могут рассматри-

				<p>ваться и иначе, а именно как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса, в котором на первых порах дело ставится по принципу обязательности и вытекающего отсюда принуждения, но затем мало-помалу переходят к добровольчеству, все большая и большая часть работы предоставляется свободному выбору воспитанников, прежде обязательные для них виды деятельности начинают выполняться уже добровольно» [с. 153].</p> <p><u>Предоставить свободу ученикам во внеучебной деятельности:</u> «взаимоотношение классных занятий, обязательных для каждого из учащихся, и клубных занятий, всецело предоставляемых свободному выбору детей» [с. 154].</p> <p><u>Развитие самодисциплины на основе добровольчества:</u> «добровольчество рассматривалось лишь как один из необходимых элементов школьной жизни и как один из методов воспитания инициативы учащихся и проведения в жизнь школы начала сознательной и строгой самодисциплины, индивидуальной и коллективной» [с. 154].</p> <p><u>Коллективное соревнование:</u> «соревнование, уже не индивидуальное, а коллективное, что и было использовано школой» [с. 159].</p>
		<p>Ассоциальные наклонности воспитанников</p>		<p><u>Воспитание в коллективе:</u> «Коллективная жизнь воспитанников школы протекает обычно по типу общего увлечения каким-нибудь делом, которое постепенно растет, развивается, достигает размеров какой-то массовой мании, а затем постепенно стихает и в случае удачной обработки со стороны педагогического состава школы укладывается в определенные рамки, в которых оно затем и продолжает существовать как одна из сторон общешкольной жизни» [с. 156].</p> <p><u>Трудовое воспитание:</u> «Хозяйственные трудовые процессы, так как коллективный, общественный и правильно организованный труд уже сам по себе является одним из могучих орудий нравственного и общественного воспитания» [с. 157].</p> <p>«Труд никогда не должен трактоваться в школе как наказание» [с. 157].</p>

				<p><u>Пропаганда труда</u>: «...вести широкую пропаганду трудового принципа, хвалили и поощряли усердных и ловких работников, относительно лодырей указывали, какой вред наносится обществу ту-неядцами и неисправными людьми, а кроме того, всячески старались затронуть чувство соревнования» [с. 158].</p> <p>«1. <u>Путь воспитания от принудительности к добровольчеству</u> представляет собою ряд последовательно сменяющихся стадий развития, для каждой из которых необходимо применять особые, соответствующие данной стадии, методы. Что годится для одной стадии, может оказаться негодным для другой, и наоборот.</p> <p>2. Первая стадия — неуклонность требований по отношению к трудовой общественной деятельности, как всеобщей трудовой повинности, с целью внедрения в сознание воспитанников убеждения в неизбежности для них таковой повинности; преобладание принудительных мер, словесные увещания почти бесполезны, ибо воспринимаются как скучная мораль; возможны, но нежелательны меры материального поощрения (лишняя порция); индивидуальные уроки и индивидуальная ответственность за работу.</p> <p>3. Вторая стадия — образуется привычка к труду; переход к коллективным урокам; коллективная ответственность; переход от назначения на общественные должности к их выборности; начало индивидуального и коллективного соревнования; пропаганда трудового начала; нравственное поощрение наиболее усердных: материальное поощрение совершенно уже не допустимо; воздействие на спортивные наклонности.</p> <p>4. Третья стадия — усиленное воздействие на чувство соревнования и на трудовое честолюбие; широкая пропаганда идеи общественной деятельности; более тонкие методы нравственного поощрения; организация коллективного соревнования как система; усиление организаторской роли выборных воспитанников и постепенное расширение ядра трудовиков и организаторов до максимального предела.</p> <p>5. Не следует опасаться воздействий на утилитарные наклонности воспитанников, на чувство соревнования и на честолюбие, поскольку</p>
--	--	--	--	---

				<p>все эти склонности могут, став привычными, опуститься в бессознательное психики и стать базисом для дальнейших, более тонких воздействий.</p> <p>б. Активная организаторская деятельность воспитателя, главное орудие на первой стадии, должна постепенно ступеньваться, уступая место самостоятельности и самоорганизации самих воспитанников» [с. 163].</p>
4.	<p>Ни подсказов, ни списываний (1941 г.) [Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240с., с.229-231]</p>	<p>Суждение о детях по инерции, по их прошлым поступкам и оценкам</p>	<p>Воспитанники и педагоги</p>	<p><u>Сплочение детей</u>: «Очень обидно, что по прежней памяти их все еще считают какими-то дезорганизаторами. ... Меня радует то, что ребята обижаются. Я понимаю, что у них зарождается прекрасное чувство — забота о чести своего класса. И пользуясь этим воодушевлением, вношу такое предложение: давайте на первый раз ликвидируем подсказки, списывание. Пусть тогда кто-нибудь скажет, что в нашем классе плохая дисциплина! ... Эта первая победа скрепила класс. Не говоря уже о том, что педагогу стало теперь легче судить об истинных знаниях ребят, что возникла товарищеская взаимопомощь, утвердилось более ответственное отношение к учебе — создался коллектив» [с. 230].</p> <p><u>Поставить детям общие цели</u>: «Дело воспитателя — уметь всегда находить и ставить перед коллективом такие задачи, которые могли бы заинтересовать, захватить большинство ребят и направить их активность на полезную работу» [с. 232].</p>