

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ НАСИЛИЯ-НЕНАСИЛИЯ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема развития и внедрения в образовательную практику гуманистических идей педагогики ненасилия имеет свою историю и представляет большой теоретический интерес для школы и общества. Несмотря на относительно высокий уровень разработанности гуманистических теорий и конкретных технологий обучения, они с трудом находят воплощение в реальной образовательной практике.

Насилие в скрытом, а иногда и явном виде присуще всей системе образования, что обусловлено многими причинами, связанными со сложностями общественного развития и прогресса.

Ненасилие принадлежит к числу таких неоспоримых общечеловеческих ценностей, как добро, истина, справедливость. Идеи ненасилия обнаруживаются во многих философско-этических системах, причём не только в качестве альтернативы насилию, но и как особый жизнеутверждающий принцип.

Интерес к проблеме идей ненасилия в зарубежной и отечественной образовательной мысли, как известно, постоянен и имеет свою традицию рассмотрения. Развитие образовательной теории с античных времен до XX—XXI веков мы находим у известных философов. Все видные педагоги философски обосновывали свои концепции, а философы часто обращались как к теории, так и практике образовательной деятельности, формируя парадигму ненасильственного образовательного процесса.

Основная часть. На протяжении многих веков философы в отношении образования решали ряд ключевых проблем, таких, как приоритетность прагматизма и нравственности в формировании личности. Уже в античные времена возникал вопрос о насильственном и ненасильственном стремлении в воспитании и образовании. В трактате «Политика» Аристотель писал, к примеру, что «доселе не выяснено... собственно ли в развитии мышления должно состоять воспитание, или в развитии нравственности» [1]. Другой вопрос, который ставит философ, — это как достичь цели в воспитании. Он утверждает: «А между тем и те, по мнению которых цель воспитания состоит в развитии добродетели, расходятся между собой в средствах для достижения этой цели. Так как не все одинаково понимают добродетель, то отсюда рационально вытекает и различие взглядов на средства, ведущие к добродетели» [1]. Другими словами, в образовательной мысли античной философии мы находим утверждение возможности воспитания свободной личности при отрицании всякого насилия. Плутарх в сочинении «О воспитании детей» писал: «... надо воспитывать в детях добрые убеждения словами, но никак не ударами или дурным обращением. Мне кажется, что последнее скорее приложено к рабам, чем к свободным людям, которые от печали и позора тупеют и боятся труда. Похвала и порицание полезнее худого обращения с ними. Похвала побуждает их к добру, порицание отвращает от дурного» [1]. Марк Фабий Квинтилиан, представитель римской философской образовательной мысли, развивая идеи Плутарха в сочинении «Об образовании оратора», указывал: «Телесное наказание порождает только рабские наклонности и свидетельствует прежде всего о полной неспособности воспитателя» [2].

Образование в средневековье было подчинено в основном церкви, которая обращала своё внимание на задачи духовного воспитания. Кроме монастырского образования, существовала рыцарская система воспитания, основным идеалом которой был «благородный человек». Особую роль в развитии философии образования средневековья сыграла схоластика (от лат. — школьный учитель). Она возникла как потребность «перелить религиозные верования в новые формы» [3]. Схоласты были убеждены, что обучение в образовательном процессе должно быть подчинено логическим формулам, а содержанием обучения должно стать систематизированное знание (для схоластики — теология и философия, т. е. метафизика).

Экономическое развитие определило уникальную социокультурную ситуацию и отразилось в концепциях философии образования итальянских, немецких и французских гуманистов в эпоху Возрождения и Реформации. Философские труды итальянских теоретиков образования (Витторино де Фельтре, Пьетро Паоло Верджерио) характеризуются яркой гуманистической тенденцией, их ценностная ориентация в образовании направлена на общечеловеческие идеалы. В сочинениях немецких гуманистов усиленно проявляются демократические тенденции. Идеи о всеобщем образовании, необходимости организации массовой народной школы сливаются с идеями национального образования. Французский гуманизм (Ф. Рабле, М. Монтень, П. Рамус и др.) наполнен идеями необходимости свободного воспитания, важности включения в систему воспитания физического труда, развития женского образования. Гуманисты обращали внимание именно на эту сторону проблемы образования потому, что насилие выражалось в избирательности образования: женская половина человечества не имела права получать образование в образовательных учреждениях. Для неё существовали или закрытые учебные заведения, культивировавшие жёсткие наказания, или домашнее воспитание, заключающееся в научении тем «наукам», которые необходимы для ведения домашнего хозяйства.

С точки зрения развития насилия-ненасилия в образовании следует обратить внимание на философские подходы к иезуитской системе воспитания, ориентированной на дисциплинированную и законопослушную личность, что обуславливает свою, только ей свойственную практику воспитания.

В уставе иезуитской школы было сказано, что наставники должны сделать вид, что не замечают провинностей учащихся, «если от этого не могут пострадать интересы детей» [4]. Но, отрицая насилие теоретически, иезуиты практиковали телесные наказания, хотя розгами они наказывали за крайне дурные поступки. Система воспитания в иезуитской школе была основана на соревновательных началах и поощрениях. Вместе с тем при исключении телесных наказаний иезуитами была выработана особая система наказаний, которая затрагивала честь и самолюбие учащихся, унижала их личное достоинство (воспитанникам на голову надевали позорный колпак, ослиные уши, сажали на скамью в классе и др.).

Проследив развитие теории ненасильственной деятельности в образовании, нельзя обойти вниманием философские обоснования гуманистической воспитательной системы палерояльских школ (по названию монастыря, где жил основатель воспитательной теории), концептуальных противников иезуитского образования. Основным принципом этой концепции заключался в индивидуальном воспитании. Палероялисты отвергали принуждение и страх в обучении, а также не признавали соревнование как его элемент, утверждая, что только высокая мотивированность в процессе получения знаний и как её результат — активность могут быть плодотворными в образовательном труде. Я. А. Коменский выступал за наказание, считал, что в исключительных случаях надо применять побои, которые наведут на других страх: учащиеся должны «совершать своё спасение со страхом и трепетом», для того чтобы «могли и умели уважать своих воспитателей и не только позволяли бы себя вести, куда подобает, но и сами, сверх того, настойчиво бы к тому стремились» [5].

Идеи Просвещения явились значительным этапом развития ненасильственных образовательных теорий. И. Кант, оценивая этот период, писал, что эпоха Просвещения в развитии образования является наиболее действенным временем совершенствования личности через ненасильственную деятельность: «Просвещение — это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находился по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого» [6]. Выходя из состояния «несовершеннолетия», человек приобретает не только разум, но и свободу. Крупнейшим философом эпохи Просвещения, внёсшим значительный вклад в концепцию философии ненасильственного образования, был Ж. Ж. Руссо. Главная задача образования и воспитания, считал он, создать человека. Для мыслителя воспитание было искусством развития подлинной свободы человека, зависящей только от него самого. Выступая против наказания, Руссо утверждает, что оно (наказание) вместе с тем является важнейшим элементом образовательных систем. Но Руссо предлагает превратить в наказание «естественные последствия неверных поступков» [5].

Эпоха XIX века дала мировой культуре образования имена учёных, ставших классиками философии образования: И. Г. Песталоцци, Ф. В. Фребель, И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистевберг. Их философские идеи стали источниками многих теорий, определив вектор развития ненасильственной образовательной мысли XIX—XX веков. Представители немецкой классической философии (И. Кант, Ф. Шлейермахер, Г. Гегель и И. Герbart) выдвинули идеи гуманистического образования личности, что стало следующим шагом в выдвижении идей философии образования в направлении развития ненасилия.

Обратимся теперь к традициям исследования вопросов насилия-ненасилия в образовании XIX и XX веков. Яркой фигурой, внёсшей определённый вклад в развитие идей насилия-ненасилия, представляется нам К. Д. Ушинский (1824—1870). Целью нравственного воспитания, указывал он, должно быть формирование личности, составляющими которой должны стать уважение к людям, доброжелательное отношение к окружающему миру, чувство собственного достоинства. Ушинский протестовал против насильственного отношения к детям, против унижающих достоинство ребёнка телесных наказаний, которые процветали в то время в российской школе. Именно эти (и другие, например, позиция поощрения) идеи Ушинского лежат в основе развития философского обоснования ненасильственного образовательного процесса.

Исключительно важными и значительными для философского осмысления педагогики являются идеи Л. Н. Толстого (1828—1910), творчество и деятельность которого — это целый этап в духовных исканиях человечества, в его движении к ненасилию. Самый надёжный путь искоренения насилия, считал Толстой, — лично не участвовать в нём (насилии), не отвечать злом на зло, не противиться злу насилием. Мыслитель доказал неэффективность образования, построенного на насильственной передаче знаний и насильственном формировании мировоззрения.

В образовательной мысли России второй половины XIX века особое место занимает теория Н. А. Добролюбова (1836—1861), который впервые в истории российской образовательной мысли с особой глубиной и убедительностью показал вред авторитарного воспитания в семье, в обществе. Добролюбов напоминает, что дети нравственнее взрослых, поэтому, воспитывая детей, воспитатели «должны сами переродиться, сделаться как дети, чтобы достигнуть истинного добра и правды» [4].

В философской мысли XX века идеи ненасилия ярко проявились в творчестве И. А. Ильина (1883—1954), русского философа и выдающегося педагога, который считал, что особенность российской культурно-педагогической традиции состоит в безусловном приоритете воспитания.

На протяжении развития отечественного образования философская образовательная мысль постоянно обращалась к проблемам насилия и ненасилия в образовательном процессе. Но объёмное и глубокое исследование вопроса началось лишь в конце XX века, что связано с оформлением философии образования в самостоятельное направление. В 70-е годы XX века произошёл подъём общественно-педагогического движения, лидерами которого стали Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова,

В. Ф. Шаталов. Им принадлежит разработка идей педагогики сотрудничества, основанной на аксиологических принципах понимания и утверждения ценности человеческой жизни. Перечислим эти идеи: гуманные отношения с учениками; обучение без принуждения; идея трудной цели; использование опор (опорные сигналы В. Ф. Шаталова, опорные схемы С. Н. Лысенковой, опорные детали Е. Н. Ильина); самоанализ; свободный выбор; идея опережения, интеллектуальный фон класса; коллективное творческое воспитание; творческий производительный труд; творческое самоуправление; личностный подход; сотрудничество учителей; сотрудничество с родителями [6].

Заключение. Идеи ненасилия разрабатывались на протяжении развития общества. Зарубежная и отечественная теория образования, и в первую очередь философия, подготовили платформу для оформления идей ненасильственной образовательной деятельности в самостоятельную концепцию в рамках философии образования.

Существует глубокая взаимозависимость особенностей развития социума и ненасильственной образовательной деятельности, где социум диктует логику развития самого образования. На сегодняшний день, когда в мире процветает насилие, идеи ненасилия в современном образовательном пространстве особенно актуальны. Ненасильственное взаимодействие не только создаёт благоприятные предпосылки для развития личности, но и позитивно сказывается на технологических сторонах педагогической деятельности, результативности овладения знаниями, умениями, навыками.

Список цитируемых источников

1. Духавнева, А. В. История зарубежной педагогики и философии образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2000. — 218 с.
2. Энциклопедический словарь Брокгауза. — [Б. м. : б. и.], [18_]. — Т. 23.
3. Ильин, И. А. Собрание сочинений : в 10 т. / И. А. Ильин. — М. : Рус. кн., 1998. — Т. 8. — 405 с.
4. История педагогики в России : хрестоматия для студентов гуманитар. фак. высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2000. — 400 с.
5. Палоусов, А. А. Историко-педагогические аспекты телесных наказаний. Обучение с целью уменьшения насилия / А. А. Палоусов. — СПб. : [б. и.], 2002. — 117 с.
6. Педагогика сотрудничества: Отчёт о встрече учителей-экспериментаторов // Учительская газета. — 1986. — 18 октября.

Материал поступил в редакцию 10.10.2013 г.

УДК 37.037 (075.8)

О. А. Ваницкая, А. И. Самусик, О. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. Педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. И для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности.

Основная часть. Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы, с нею связанные, рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных учёных. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G. K. Britell, R. M. Jueger, W. E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия (Ландшeer, 1988).

Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности (Пугачёв, 2000). В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е. В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством (Чошанов, 1996).

По мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [1, с. 9].

Педагогическая компетентность — системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять