

**Ю. В. Андреева  
М. В. Богуславский**

**В. А. СУХОМЛИНСКИЙ:  
ПЕДАГОГИКА РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ**

**Монография**

**2024**

Ю. В. Андреева, М. В. Богуславский

**В. А. СУХОМЛИНСКИЙ:  
ПЕДАГОГИКА РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ**

Монография

Санкт-Петербург  
Научно-технологические  
2024

УДК 371  
ББК 74  
А65

Авторский коллектив:  
*Ю. В. Андреева* (гл. 4, библиография);  
*М. В. Богуславский* (предисловие, гл. 1–3, послесловие)

Рецензент:

*Н. П. Сенченков*, доктор педагогических наук, профессор, проректор по воспитательной работе Смоленского государственного института искусств

А65 Андреева Ю. В., Богуславский М. В.  
В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография / Ю. В. Андреева,  
М. В. Богуславский. – СПб.: Научное издание, 2024. – 162 с.

ISBN 978-5-907804-36-4

В монографии рассматриваются принципы, положения, методические приёмы и техники, объединённые общей идеей радости учебного труда. Авторы считают, что все они могут служить методологической основой воспитания педагогического оптимизма, потому что учитель, обладающий таким ценным качеством, как оптимизм, способен создать ситуации радости для тех, кто учится.

Особое внимание уделено педагогическим взглядам и принципам Сухомлинского; его опыту и биографии, составляющим методическую копилку не только учителя, но и родителя.

Изучение педагогического наследия В. А. Сухомлинского в современных условиях подтверждает, что В. А. Сухомлинский – педагогический мыслитель всемирного масштаба. Главное заключается в ином – Павлышского учителя невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плоть и кровь которой он являлся.

Книга адресована преподавателям и студентам педагогических специальностей, учащимся психолого-педагогических классов, учителям, всем, кто интересуется историей отечественной школы и педагогики.

ISBN 978-5-907804-36-4

© Андреева Ю. В., 2024  
© Богуславский М. В., 2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ. ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ СУХОМЛИНСКИЙ – НАШ НАВСЕГДА.....	5
ГЛАВА I. В.А. СУХОМЛИНСКИЙ: ДИНАМИКА ЦЕЛЕЙ И СМЫСЛОВ ВОСПИТАНИЯ.....	12
1.1. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского .....	12
1.2. Развитие педагогического мировоззрения В.А. Сухомлинского .....	13
1.3. Миссия педагога-гуманиста .....	18
1.4. Проповедь абстрактного гуманизма .....	23
1.5. Осень Патриарха .....	25
1.6. «Сердце отдаю детям»: идейно-творческий потенциал нового прочтения.....	27
1.7. Постигание В.А. Сухомлинского.....	35
ГЛАВА II. ИДЕЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ И ОПЫТЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО .....	39
2.1. Основы процесса стимулирования радости познания .....	39
2.2. Психолого-педагогические аспекты процесса стимулирования радости познания.....	52
ГЛАВА III. ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА СТИМУЛИРОВАНИЯ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ.....	67
3.1. Формирование и деятельность творческого коллектива единомышленников-учащихся и учителей .....	67
3.2. Развитие трудового начала в учебно-воспитательной деятельности....	87
3.3. Роль семейного воспитания в процессе стимулирования радости познания.....	97
ГЛАВА IV. ПУТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИДЕИ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	107
4.1. Становление и развитие идеи педагогического оптимизма отечественной педагогике сотрудничества В.А. Сухомлинского .....	107
4.2. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя .....	113
4.3. Рационально-деятельностный оптимизм в педагогической этике .....	118
4.4. Технология создания ситуации успеха в учебной деятельности (по типу радости познания В.А. Сухомлинского) .....	123
4.5. Гносеологический оптимизм как философское основание концепции радости познания в педагогике В.А. Сухомлинского.....	130

4.6. Философия радости познания В.А. Сухомлинского как глубинный феномен современного образования.....	137
ПОСЛЕСЛОВИЕ .....	147
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	151
Литература к предисловию и главе 1.....	151
Литература к главам 2 и 3.	
Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского .....	155
Литература к главе 4.....	158

## **ПРЕДИСЛОВИЕ.**

### **ВАСИЛИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ СУХОМЛИНСКИЙ – НАШ НАВСЕГДА**

*В нашей стране имя выдающегося отечественного педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970) – педагогического Данко, отдавшего свое сердце детям, всегда было окружено особым признанием и искренним уважением.*

Павлышский педагог получил признание среди широких кругов педагогической и родительской общественности еще при жизни. Василий Александрович был широко известный и признанный педагог, его знало и любило учительство, которое, вообще, как-то по-особому тепло, относилось к нему. Он был плоть от плоти образа народного учителя, олицетворялся с таким понятием как «Наш».

Отметим, что В.А. Сухомлинский не был обделен и высшими государственными наградами. Удостоен звания Героя социалистического труда, награжден двумя Орденами Ленина, орденами Трудового красного знамени и Почета, рядом медалей. Ни один деятель образования за всю историю советской педагогики не имел такого «иконостаса». Он являлся Заслуженным учителем УССР.

Был избран членом-корреспондентом Академии педагогических наук СССР.

В.А. Сухомлинский вошел в историю образования как «выдающийся педагог», став вровень с персоналиями, составившими ядро педагогического канона: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. Тем самым ему автоматически была предписана роль продолжателя, призванного развивать уже устоявшиеся стереотипы советской педагогики.

\*\*\*

*Истинное признание, как это обычно, к сожалению, и бывает, пришло к Василию Александровичу уже после смерти и рельефно показало его определяющее место в мировой и отечественной педагогике.*

За прошедшие после его смерти более половины века, вышли и продолжают издаваться произведения классика, в том числе ранее не опубликованные. Педагогическое наследие Василия Александровича составляют книги, статьи (более 600), художественные миниатюры (1200): из них книги (включая и тематические сборники, сказки) – 65 названий на 53 языках мира (например, «Сердце отдаю детям» – 55 изданий на 32 языках



мира, «Рождение гражданина» – 28 изданий на 17 языках мира), вышедшие многомиллионными тиражами (более 15 млн) [41, с. 8].

Все эти пятьдесят лет Сухомлинский, его творчество присутствовали в педагогическом исследовательском и практическом поле, к нему с различной степенью интенсивности обращались и исследователи, и учителя, решая насущные проблемы воспитания и образования. По педагогическому наследию классика защищаются диссертации и дипломные работы, публикуются книги и статьи, посвященные изучению его педагогического наследия. Исходя из сведений, помещенных в информационно-справочных изданиях, за пять десятилетий опубликовано более 4500 материалов, посвященных творческому наследию великого педагога, из них – 70 диссертационных исследований [41, с. 10].

\*\*\*

Среди зарубежных стран в 1960–80-е годы наибольший интерес к Сухомлинскому был проявлен Германией, сначала в ГДР, где, разрабатывая новую, социалистическую концепцию развития образования, педагоги и практики, обратив взоры, естественно, к Советскому Союзу, выбрали Сухомлинского как наиболее технологичного, практико-ориентированного педагога.

В ГДР вышло 7 книг Василия Александровича, из них 7 изданий книги «Сердце отдаю детям» и 45 его статей. Это очень большой интерес. Через ГДР, то есть через немецкий язык идеи Василия Александровича проникали и в другие европейские страны, которые увидели другую, иную советскую педагогику, человеческую и теплую.

Публикации в ГДР вызвали интерес к Сухомлинскому у исследователя из г. Марбурга (ФРГ), доктора философии Эрики Гартманн, которая на протяжении более двадцати лет не упускала из поля своего научного видения творчество Василия Александровича, неизменно расценивая его как актуальное и прогностическое. В 1984 году ученым была издана первая в истории сухомлинистики монография, посвященная анализу его творчества: «Педагогика между воспитанием человека и материальным производством. Проблема нравственного воспитания в трудах В.А. Сухомлинского» [37, с. 41].

Вопросы, поднятые в этом монографическом исследовании, рассмотренные иным методологическим инструментарием, способствовали тому, что Э. Гартманн увидела феномены, к которым отечественные исследователи подошли гораздо позже или же вообще еще не рассмотрели: это взаимозависимость образования и производственной сферы в СССР сквозь призму «человек для производства» или «человек для себя», эмоциональность

как составляющая педагогического процесса, воспитание «культуры чувств» и «культуры желаний» сквозь призму нравственности с учетом половой и гендерной специфики.

По ее убеждению «В.А. Сухомлинский является педагогом – солнцем, а не просто звездой среди других, поскольку его педагогики пробуждает надежду на лучшее и на действительно нового человека. Более того: его воспитательная концепция служит доказательством того, что повсюду и в любое время человечество может воспитать этого нового человека» [37, с. 43].

Итак, гуманистическая направленность образовательных и воспитательных воздействий В.А. Сухомлинского, самоценность и уникальность его подходов к личности ребенка, разработка проблем духовности, духовных потребностей, «культуры чувств» и «культуры желаний», «очеловечивание» знаний; рассмотрение педагогического процесса в школе как науки о ценностях, единство с живой природой, жизнь в условиях коллектива, где каждый – личность и многое другое на протяжении 50 лет изучалось как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Поэтому мы смотрим на него и как на нашего современника. Во многом это обуславливается тем, что в отечественной педагогической персоналистике не появилось ни одного деятеля образования, способного, как равноценно встать в исторической ретроспективе между А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинским, так и продолжить этот список, кроме Ш.А. Амонашвили. По-прежнему, в учебниках и учебных пособиях по истории педагогики в персональном ряду классиков, после главы об А.С. Макаренко, следует глава о В.А. Сухомлинском. И на этом персоналистские главы по истории отечественной педагогики заканчиваются.

Отметим, что 39 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО, которая состоялась в ноябре 2017 года, приняла решение включить 100-летие со дня рождения В.А. Сухомлинского в Календарь знаменательных событий и памятных дат ЮНЕСКО на 2018 год для придания ему мирового значения. Симптоматично, что за тридцать лет до этого в 1988 года такая же памятная акция была проведена к 100-летию А.С. Макаренко.

\*\*\*

Коснемся тонкого вопроса: как происходит изучение педагогического наследия В.А. Сухомлинского в современных условиях. До марта 2014 года международное сообщество сухомлиноведов представляло собой большую и дружную семью. Однако, позже, в силу известных политических событий, до этого очень крепкие научные отношения и дружественные личные связи



между российскими учеными-сухомлиноведами и украинскими исследователями, оказались совершенно разорванными.

На сегодняшний день реалии специальной военной операции, пусть и опосредованно, но сказались и на исследовательской деятельности: нет, например, научно-практических конференций международного уровня по изучению идейного наследия В.А. Сухомлинского. Эти негативные процессы, связанные с отношениями между РФ и Украиной, за последние два года не стали еще более драматичными, даже нельзя сказать, что эти отношения стали хуже, они просто не существуют. Подчеркнем, *все бремя ответственности за сложившуюся контр конструктивную ситуацию целиком и полностью лежит на украинских ученых.*

Вместе с тем *нет оснований судить о международной изоляции российских исследователей педагогической системы В.А. Сухомлинского.* В круг устойчивых международных контактов отечественных ученых устойчиво входят коллеги из Белоруссии и Казахстана и, что особенно ценно для развития педагогической науки и практики Китая.

Как известно, насыщенная творческая реализация гуманистических и природосообразных идей В.А. Сухомлинского осуществляется в Китае на протяжении уже более 40 лет и в теории, и на практике. Педагогические издательства в Пекине, Шанхае, Тяньцзине, в провинциях Хунань, Аньхой, Хэбэй перевели и опубликовали 30 произведений Сухомлинского. Многие произведения также были переведены и другими издательствами, например, «Верьте в человека», «Сто советов учителю», «Разговор с молодым директором школы», «Рождение гражданина», «Книга о любви».

Масштабные публикации произведений В.А. Сухомлинского начались с 1981 года, когда издательство «Педагогическая наука» выпустило первое издание редакционного перевода книги «Сто советов учителю». Она побила рекорды не только этого издательства, но и установила высший рекорд тиража среди педагогических произведений, переведенных на китайский язык. Она является книгой, которая занимает первое место по спросу, количеству переизданий и тиражу. Второе издание этой книги печаталось более 20 раз. Общее количество составило 280 с половиной тысяч экземпляров. Образовательные и управленческие учреждения многих районов включили этот труд в число обязательных для прочтения.

Начиная с 1983 г. Хунаньское педагогическое издательство выпускало большими тиражами более десяти переводов произведений В.А. Сухомлинского, тираж каждой книги превысил 5000 экземпляров, некоторые – 10 тысяч. К 80-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского были

изданы «Хрестоматия по этике» и «Трилогия». Эти две книги уже переиздавались 4 раза, а их тираж превысил 30 тысяч экземпляров.

«Избранные произведения» В.А. Сухомлинского в пяти томах были выпущены издательством «Образование и наука» в 2001 году. Китайское управление издательствами включило пятитомник в план издания пятидесяти «государственно важных книг». В 2003 году Избранные произведения были выдвинуты на награду на шестой государственной книжной церемонии награждения, а также получили звание лучшей книги на третьем государственном собрании, посвященном образовательной книге. Сейчас эти книги имеют общий тираж 47 тысяч экземпляров.

В Китае опубликовано много инициативных изданий, их ценность и влияние несколько не уступают государственным изданиям. Это такие книги, как «Идём ближе к В.А. Сухомлинскому», «Здесь записано не только время», «Иду по умным пальцам», «Не только рассказы были открыты», «Выдержки из произведений В.А. Сухомлинского», составленные из цитат В.А. Сухомлинского студентами и учителями экспериментальной школы Хуаши в провинции Цзянсу.

Кроме этого, опубликовано 4767 научных и научно-популярных статей об идеях В.А. Сухомлинского, а – переведенных трудов и монографий самого Сухомлинского – не менее 70. Общий тираж их составляет несколько сот тысяч экземпляров, изданных и переизданных в разных педагогических издательствах Китая. Причина этого заключается не только в усилении распространения идей В.А. Сухомлинского, в любви китайских коллег, но и самое главное – в сущности и жизненности его педагогики.

Как на уровне прочтения и комментирования текстов, так и освоения, например, в образовательной политике некоторых провинций, где идеи Сухомлинского принимаются на уровне управления образованием, не говоря уже о творческом развитии и практическом использовании идей Сухомлинского.

Например, директор школы Ли Чжэньси кроме труда «Сердце и воспитание – под флагом В.А. Сухомлинского» написал еще 24 педагогические работы, за которые получил много наград. Его книги – одни из самых любимых для учителей.

В Шанхае директор школы Чжэн Цзэ под влиянием известного труда В.А. Сухомлинского «Сто советов учителю» написал книгу «Сто новых советов учителю», в которой сочетаются традиции китайского образования с наблюдениями в его собственной школе, где он советует почаще читать книгу В.А. Сухомлинского. Из этих примеров видно, что китайские учителя не

просто копируют идеи В.А. Сухомлинского, а умеют творчески применить их на практике.

Итак, хотя педагогические идеи и практика В.А. Сухомлинского сформировались в определенное историческое время, но квинтэссенция его идей не подвластна течению времени, а их значение для нынешней эпохи не только не уменьшилось, а приобрело еще больший смысл для современного общества.

Приведем суждения китайских коллег по вопросу о причинах такой распространенности идей В.А. Сухомлинского в современном Китае. По их мнению «главными причинами огромного уважения китайских ученых к В.А. Сухомлинскому является то, что он писал свои сочинения с душой, как будто ведя диалог с учителем. Поэтому педагог является лучшим другом каждого преподавателя. Он посвятил всего себя образованию и детям, поэтому является лучшим другом и примером для детей.

Ведущим его мотивом было научить детей быть лучше, сделать образование совершеннее, воспитать гармоничную личность, поэтому, читая его произведения, у каждого появляются новые силы для следования этим прекрасным целям. Его теория образования основывается на опыте реальной жизни, на почве плодотворной практики, его язык простой, понятный, искренний, пафосный и захватывающий. Поэтому его легко читать, легко понимать, а многим его нравственным наставлениям легко найти отклик.

Все труды и практика В.А. Сухомлинского были наполнены «сиянием человечности», поэтому его система педагогических идей достойна называться гуманистической, и является живой педагогикой. Его педагогическая практика опирается на коммунистические убеждения и социалистическую систему и поэтому особенно подходит к общеполитической обстановке в Китае. Воспитательная теория В.А. Сухомлинского о качествах личности, которая должна выдержать испытание временем, остается актуальной во все времена. Китайские коллеги подчеркивают, что В.А. Сухомлинский является огромной ценностью не только для России и Китая, но и для образования в целом, он стал бесценным сокровищем для всего мира» [53, с. 27–35].

\*\*\*

Но дело не только в том, что В.А. Сухомлинский – педагогический мыслитель всемирного масштаба. *Главное заключается в ином – Павлышского учителя невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плотью и кровью которой он являлся.* Принципиально значимо, что, несмотря на произошедшие политические и социальные катаклизмы, в российской

педагогической науке и образовании не исчерпался интерес ни к личности, ни к наследию подвижника гуманной педагогики.

Что касается источниковой базы, то здесь ситуация сложилась следующая. Все опубликованные работы классика имеются в свободном доступе в РГБ, как и публикации о педагогических идеях и деятельности В.А. Сухомлинского. Благодаря Интернету, не имеющему государственных границ, в принципе можно найти и соответствующие зарубежные источники. За прошедшие 50 лет все основные произведения В.А. Сухомлинского, хранившиеся в архивах, опубликованы и ничего нового, и важного архивы на территории Украины не скрывают.

Таким образом, российское «суверенное сухомлиноведение» ничем не обделено. На сегодняшний день, уже имеющиеся фундаментальные наработки отечественных ученых составляют золотой фонд мирового сухомлиноведения, вселяют твердую уверенность в продолжение плодотворного развития этой очень важной для современного российского образования области историко-педагогического знания.

Нам еще предстоит в полной мере осмыслить и переосмыслить, оставленное классиком гуманной педагогики педагогическое и нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало в себя ведущие тенденции развития педагогики будущего.

Для нас вернее и важнее всего цель – *определить собственное современное консолидированное отношение к педагогическому наследию В.А. Сухомлинского; к трактовке его педагогического значения, места и роли Павлышского педагога в сложившейся международной образовательной ситуации*. Все эти реминисценции существенны, поскольку постижение педагогической системы В.А. Сухомлинского выступает системообразующей основой отечественной педагогики.

Все это свидетельствует о том, что проблема личности, ее развития, гуманизма, нравственности, проблема подходов к воспитанию как общественному социально-педагогическому явлению и сегодня актуальна в российской педагогике.

# ГЛАВА I. В.А. СУХОМЛИНСКИЙ: ДИНАМИКА ЦЕЛЕЙ И СМЫСЛОВ ВОСПИТАНИЯ

## 1.1. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского

Если кратко описать фабулу жизни Василия Александровича Сухомлинского, то складывается просто канонический евангельский сюжет.

Родился человек в сельской глуши, в автономной, замкнутой среде. Воистину, по Иосифу Бродскому: «Если выпало в Империи родиться, лучше жить в глухой провинции, у моря» [36, с. 14]. А если не у моря, то на берегу Днепра, который катит свои воды рядом с Павлышом.

Дальше постепенно, внутри души мыслителя, стало зреть его Учение. У В.А. Сухомлинского, как у всякого крупного и оригинального педагогического мыслителя, была своя система идей и взглядов на процессы обучения, воспитания и социализации. Изначально она включала в себя ряд убеждений, неизменных на протяжении всей его жизни и деятельности. Вместе с тем по мере развития педагогической системы Василию Александровичу приходилось пересматривать некоторые свои взгляды, а порой и существенно их переосмысливать.

Бывает так, что человека на определенном витке его судьбы что-то начинает неуклонно и неудержимо вести вперед. Да так, что остановить это движение невозможно. Просто Рок какой-то.

И, когда пришел в движение внутренний дух Сухомлинского, он уже не смог сдерживать в себе те мысли и чувства, которые были накоплены за предыдущие десятилетия его педагогической практической работы. Его идеи были больше и масштабнее, чем вмещала его физическая плоть, и не могли далее находиться в земной оболочке.

И Он всенародно провозгласил своё Учение. Среди учителей Павлышской школы появились последователи-апостолы. А далее произошло следующее, то же хорошо нам известное. Последовал клеветнический донос. Он будет публично распят. Вознесётся. А следом, по мере движения истории, его Учение будет всё больше и больше расширяться, и станет бессмертным.

В этом апокрифе, в такой притчевой фабуле его Учения, уже две с лишним тысячи лет заложено понимание общего пути всех великих педагогов, и особой миссии самого В.А. Сухомлинского. Ни его близкие, ни даже жена, дочь и сын, ни тем более, мы, исследователи, никогда до конца не постигнем всей глубины его Личности. В нем есть, определенно, какая-то тайна!

Крестный путь – так можно определить жизнь и деятельность этого подвижника гуманистической педагогики. В его личном и профессиональном дискурсе сошлись контрапункты, узловые точки мирового педагогического

процесса XX века. Мы можем проследить, как гуманистическая позиция Сухомлинского, перемещаясь из периферии педагогической аргументации и педагогической жизни в начале его деятельности, расценивалась как маргинальная, заняла, конечно, в видоизмененном и развитом виде, ведущие позиции в современной педагогической науке и практике. Будет ли она со временем меняться? Безусловно – ведь сегодняшние вызовы и угрозы все стремительнее ставят вопросы, ответы на которые мы должны искать в теориях и воззрениях классика педагогики.

## 1.2. Развитие педагогического мировоззрения

### В.А. Сухомлинского

Василий родился 15 (28) сентября 1918 года, что символично в селе Васильевке Кировоградской области в многодетной крестьянской семье. Его отец Александр Емельянович был простым крестьянином. Несмотря на скоропостижную смерть в 1930 году, он успел многое дать своим детям. Отец прививал им личностные смыслы и идеи ответственности за свои поступки, дисциплину, самостоятельную работу над своими мыслями и потребностями. Вспоминая этот важный этап своего личного становления, Сухомлинский впоследствии сформулировал положение о том, что «настоящим гражданином становится только человек, который в годы детства и отрочества овладел высоким искусством человечности – научился быть преданным сыном, преданной дочерью своих родителей» [46, с. 12].

Позже Василий Александрович напишет: «Роль мужчины-отца определяется его ответственностью. Отец, умеющий быть ответственным, умеющий долженствовать, – настоящий мужчина; его воля становится силой, способной дисциплинировать мысли, чувства, желания, порывы детей» [46, с. 15]. Символично, что все дети в семье Сухомлинских стали учителями, они преподавали родной язык и литературу.

Если обратиться к анализу творчества В.А. Сухомлинского, то сложится *инвариант его педагогической системы*.

Он проявился еще на первом этапе его педагогической деятельности, охватывающей *предвоенный период (1935 – июнь 1941)*. Сначала Василий учился в медицинском техникуме, но вскоре ушел оттуда и был зачислен на рабочий факультет, успешно закончил его и поступил в Полтавский педагогический институт.

На очном отделении Сухомлинский учился всего два года (ему пришлось прервать обучение по состоянию здоровья и он перевелся на заочное отделение). В 1935 году, семнадцатилетним юношей он впервые

вошел педагогом в школу родного села Васильевка. Вначале работал старшим пионервожатым, затем учителем младших классов, позже преподавал украинский язык и литературу. После окончания в 1939 году филологического факультета Полтавского педагогического института (который в свое время закончил А.С. Макаренко) В.А. Сухомлинский был назначен завучем в районную среднюю школу в поселок городского типа Онуфриевка.

В это же время у Сухомлинского рельефно проявились *высочайшие требования к профессионально-личностной позиции педагога*. Не все здесь складывалось для него гладко. Дружеские отношения молодого завуча со старшеклассниками, первые научные опыты на пришкольном сельскохозяйственном участке, честные, нелицеприятные отзывы о посещаемых им уроках старших коллег не всегда находили понимание в коллективе. Но все же это были счастливые годы.

Уже в то время он пришел к выводу, что ученики, принимавшие участие в общественно полезном труде, добросовестнее относились и к учебной деятельности. После окончания школы они без колебаний включались в производственную деятельность, добиваясь высокого качества труда.

На этом, предварительном этапе педагогических поисков, у В.А. Сухомлинского сформировалось убеждение в важнейшей роли трудового начала в учебно-воспитательном процессе, выкристаллизовались многие ведущие его идеи и взгляды по вопросу трудового воспитания школьников. Именно в этот предварительный период у начинающего педагога *откристаллизовались ряд убеждений, составивших затем ядро его гуманистической педагогической системы*. Среди них:

- акцент на воспитание гражданских идеалов;
- искренний и напряженный интерес к личности ребенка;
- доверительные дружеские отношения с воспитанниками;
- использование различных приемов активизации познавательной деятельности школьников;
- органичное единство урочной и внеурочной деятельности;
- научно-опытная деятельность на пришкольном сельскохозяйственном участке.

Данный *первоначальный корпус педагогических идей прошел каленую огранку уже в военное время*. В начале Великой Отечественной войны в июле 1941 года В.А. Сухомлинский призывается в армию, и после не продолжительной учебы на курсах политруков становится в ряды защитников Смоленска, а затем и Москвы. Зимой 1942 года, на заснеженном поле у села Клепинино (под Ржевом), поднимая свою роту в атаку, комиссар В.А. Сухомлинский был тяжело ранен. Врачи, сделав несколько сложных



операций, смогли сохранить ему жизнь, спасти от ампутации руку, но извлечь весь смертоносный металл из груди так и не удалось...

Демобилизовавшись из армии после тяжелого ранения, В.А. Сухомлинский становится директором школы в небольшом городке Ува в Удмуртии. В тяжелых условиях 1942–1944 годов директору школы и педагогам жизненно необходимо было заботиться не только о выстраивании учебно-воспитательного процесса, но и об организации быта своих воспитанников, о наличии у них зимней одежды, об их пропитании. В таких условиях военных лет у молодого директора появился, необходимый затем опыт руководства образовательным учреждением, проявилась, столь свойственная ему, *подвижническая альтруистичная составляющая гуманистической педагогики*.

В середине 1944 года Сухомлинский уехал, на только что освобожденную, родную Кировоградчину, где молодого, но уже достаточно опытного педагога назначили заведующим Онуфриевским РОНО. Заведование РОНО оказалось крайне тяжелой, морально и физически работой по возрождению системы образования, сбору и обогреву замерзших душ детей, многие из которых после фашистской оккупации стали сиротами. Все это *придало мировоззрению В.А. Сухомлинского социально-педагогический ракурс*. К этому же периоду относятся и его первые публикации в районной прессе.

Нелегко давались Василию Александровичу поездки по району – открывались его незажившие раны, он часто и тяжело болел. Огромная нагрузка легла в то время на его жену Анну Ивановну, на руках у которой оставались совсем маленькие дети-погодки Сергей (1945) и Ольга (1946). Сухомлинский просит отпустить его из РОНО по состоянию здоровья и назначить директором любой, пусть самой отстающей школы. В ноябре 1947 года ему предоставили такую возможность. И он выбирает Павлышскую школу, расположенную вблизи железной дороги, единственной тогда надежной связи с внешним миром.

Подводя итоги предвоенного, военного и послевоенного этапа генезиса педагогической системы взглядов В.А. Сухомлинского можно констатировать, что осенью 1947 года он становится директором Павлышской школы с уже *сложившимися глубокими и выстраданными педагогическими убеждениями*. Это был сформировавшийся руководитель, учитель и человек с большим и многогранным профессиональным и личным жизненным опытом.

Следующий период развития педагогической системы В.А. Сухомлинского охватывает почти *десятилетний период с 1948 по 1956 годы*. Трудно начиналась «педагогическая поэма» у 30-летнего директора.

Материальное обеспечение учебно-воспитательного процесса школы в местности, разоренной войной было очень слабое: в школьном здании не сохранилось почти никакого оборудования. Пришлось ввести обучение в три смены без электрического света, а на всю школу была всего одна керосиновая лампа. Уровень знаний учащихся был очень низким.

Постепенно вокруг Сухомлинского постепенно начал складываться коллектив молодых, как и сам директор, учителей-единомышленников. Были построены новые школьные помещения, мастерские, закладывались теплицы. Год за годом преображался школьный участок, превращаясь, как и мечтал Василий Александрович, в цветущий сад.

Рабочий день Сухомлинского начинался рано. В 4 часа утра он входил в свой кабинет, зажигал настольную лампу, раскладывал на столе маленькие исписанные блокноты. В них содержался опыт общения с учениками, педагогами, выраженный в заметках, наблюдениях, неожиданных открытиях. Мысли, рожденные в эти наполненные творчеством часы, затем воплотились в 36 книгах и в более 600 статьях.

В 8 часов директор выходил из своего кабинета в школьный вестибюль. Здесь он встречал детей и педагогов. Затем посещал 2–3 урока своих единомышленников. Его сопровождали бесконечные хозяйственные заботы. Но и в эти часы В.А. Сухомлинский находился в непрерывном педагогическом поиске, в стремлении больше увидеть, узнать. Все, кто хорошо знал Василия Александровича, непременно вспоминают его с книгой в руках.

*На конец 1950-х годов приходится третий период развития педагогической системы В.А. Сухомлинского* – рельефно проявляется подвижный и подвижнический характер его педагогических идей и взглядов.

Если еще в середине 1950-х годов он действовал как убежденный сторонник «школы учебы» с ее установкой на твердый базовый компонент знаний и умений, примат умственного труда учащихся, то уже ко второй половине 1950-х годов Сухомлинский решительно пересмотрел свои взгляды с позиций парадигмы «трудовой школы».

В качестве ведущих ценностей Павлышского учителя теперь выступали:

- соединение физического и умственного труда на основе опытнической, частично исследовательской работы;
- творчески развивающая деятельность;
- прерогатива освоения учащимися средств познания над собственно овладением знаниями.

Такой подход выдвинул в конце 1950-годов Павлышскую школу и В.А. Сухомлинского в авангард советской системы образования, развивавшейся тогда в русле трудовой школы. Всесоюзное признание

значимости трудовой деятельности учащихся Павлышской школы, объяснялось не только временем, так называемого «хрущевского десятилетия», но и тем, что в конце 1950-х – начале 1960-х годов, именно трудовая деятельность школьников оказалась мейнстримом советской педагогики. Труды увенчались признанием В.А. Сухомлинского научной общественностью, избранием его членом-корреспондентом АПН РСФСР и награждением высшей наградой страны – орденом Ленина.

Другой чертой, проявившейся в это время, и тоже характерной для его динамичной педагогической системы, стал ее *опережающий характер*. В.А. Сухомлинский начал трудовую деятельность школьников значительно раньше, чем были изданы соответствующие решения партии и правительства.

Впрочем, и здесь система идей и взглядов педагога-гуманиста оказалась шире, объемнее, стерео-скопичнее, чем однолинейная трудовая деятельность. *Опережая развитие советской школы и педагогики, В.А. Сухомлинский уже в это время обращается к аксиологии образования, к идеалам и ценностям сельского социума.*

И вместе с тем в его мировоззрении с новой силой нарастает футурологический тренд. Особенно рельефно он проявил себя в 1961–1964 годах, когда мыслитель создал цикл произведений, пронизанных верой в светлое будущее. Это были сравнительно небольшие по объему книги и брошюры, инсталлированные коммунистической риторикой, но несомненно одно, что в его философии образования коммунизм все более отождествлялся не с классовой борьбой и принципом партийности, а скорее, с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого человека. Значимо, что в 1961 году в Москве в издательстве «Просвещение» выходит программная книга В.А. Сухомлинского «Духовный мир школьника (подросткового, юношеского возраста)», где впервые в советской педагогике поднимается эта тематика [43].

Рефлексия коммунистической индоктринации творчества В.А. Сухомлинского данного периода связана, разумеется, не с тем, чтобы с позиций современности бросить тень на взгляды педагога-гуманиста, а, прежде всего, из необходимости научной объективности. Встать на путь корректировки идей Сухомлинского, их заботливой чистки от марксистско-ленинских постулатов, значит, уподобиться тем, кто раньше убирал из его произведений общечеловеческие гуманистические ценности.

Наиболее адекватно к осмыслению этого непростого феномена подошла дочь педагога – Ольга Васильевна Сухомлинская. По ее мнению, «Василий Александрович, так же, как и многие другие, не представлял себе другой тип мышления, вне категорий марксистско-ленинской философии и этики, что и

оказало прямое влияние на построение им собственной педагогической концепции. Но, несмотря на внешнюю, каркасную сторону его педагогической теории, выстроенной на правоте и «святости» марксистской доктрины, считаем, что ее внутреннюю сущность, ее содержание В.А. Сухомлинский развивал вне положений марксизма. Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые представляют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные для советской педагогики, в их числе: «идеи свободы выбора, свободы воли, самооценности и неповторимости каждой отдельной личности» [42, с. 7].

### 1.3. Миссия педагога-гуманиста

Но, самое большое таинство скрыто в последних пяти годах жизни Василия Александровича, которые вместили в себя всё, что, дано пережить человеку на Земле. В целом этот хронологически небольшой, *завершающий период с 1966 по 1970 гг.* – самый значимый и интересный в развитии его педагогической системы.

Складывается впечатление, что, оставаясь предельно скромным и даже застенчивым человеком, Василий Александрович внутренне осознает масштаб своего педагогического дара. Более того, у *Сухомлинского во второй половине 1960-х годов явно обострилось понимание своего главного жизненного предназначения – миссии педагога-гуманиста в авторитарной стране.* Характерно, что изменяется даже место его публикаций: теперь это центральная пресса, причем не педагогическая, а общественно-политическая. Основой этой новой субъектной позиции являлось то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности В.А. Сухомлинский, в полной мере, убедился в ее правомерности и продуктивности.

Данный дискурс у педагога особенно заметно и масштабно проявился в конце 1960-х годов. В эти излётанные годы Василий Александрович создает свои главные труды, которые вошли в золотой фонд отечественной и мировой педагогики и дают основания рассматривать его как классика педагогики: «Сердце отдаю детям», «Разговор с молодым директором школы», «Сто советов учителю», «Рождение гражданина» и ряд других, где высказываются новые педагогические идеи прогностического плана. К сожалению эти принципиальные произведения вышли в свет уже после смерти педагога-гуманиста.

Одновременно В.А. Сухомлинский на разных галсах в целом расходится с советской педагогикой, которая возвращалась от парадигмы трудовой

школы к несколько модифицированному варианту: «школы учебы». В ней тогда возобладали гербартианская модель воспитывающего обучения.

Причинами такого мировоззренческого прорыва выступает спектр внутренних и внешних факторов. Сказывалось и определенное, по крайней мере, до пражских события 1968 года, смягчение общей социально-политической обстановки в стране. Но более существенными, разумеется, являлись внутренние стимулы развития его педагогического мировоззрения. Хотя, как уже отмечалось, несущие основы системы идей и взглядов педагога-гуманиста сформировались и проявились ранее, все же во второй половине 1960-годов мы видим уже «другого Сухомлинского», и в этом заключается некая иррациональная гносеологическая загадка.

\*\*\*

По сути, происходит переосмысление им всего корпуса своих педагогических идей и взглядов. В частности, это выразилось в разочаровании В.А. Сухомлинского во многих положениях педагогической системы А.С. Макаренко. В данной связи рассмотрим подробнее вопрос о месте педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в истории педагогики и, особенно, о трактовке взаимоотношения их педагогических систем.

На первый взгляд, нет оснований судить о взаимоотношении педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, поскольку Павлышский педагог объективно не мог оказать какого-либо воздействия на воспитательную педагогику Антона Семеновича. Когда Макаренко скончался 1 апреля 1939 года в г. Москве и был похоронен на Новодевичьем кладбище, двадцатилетний Сухомлинский только начинал свою педагогическую деятельность в Онуфриевской средней школе Кировоградской области.

Но это сугубо хронологический подход. На самом деле, характеризуя взаимоотношения педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского мы можем *судить о безусловном и очень сильном, хотя и неоднозначном влиянии педагогических идей Антона Семеновича на формирование педагогической системы Павлышского директора*. Но еще существеннее охарактеризовать то влияние, которое оказал В.А. Сухомлинский на развитие макаренковедения, начиная со второй половины 1960-х годов и по настоящее время.

При жизни В.А. Сухомлинского его педагогическая система не была предметом серьезного изучения и оценки, тем более в ракурсе его отношения к признанному классику советской педагогики А.С. Макаренко. В начале 1970-х гг. еще не было ясно, как партия будет смотреть, и оценивать

Сухомлинского, особенно после дискуссии в «Учительской газете» об «абстрактном гуманизме» Сухомлинского. Ведь дискуссия длилась еще все 1970-е, интенсифицировавшись после посмертной публикации в «Литературной газете» (28 октября 1970) статьи Василия Александровича «Коллектив – педагог-личность» [45], которая была причиной и движущей силой всей дискуссии.

Но высокий тон скорби по раннему уходу из жизни педагога: публикация некрологов во многих ведущих газетах – «Комсомольской правде», «Известиях», «Учительской газете», «Правде Украины», «Радянської Україні» и других; решение Кабинета Министров УССР об издании 8-ми томного издания трудов педагога; положительные и довольно частые публикации в педагогической и общественно-политической прессе воспоминаний о Василии Александровиче и *вообще очень позитивное социальное восприятие общественностью личности педагога и его наследия перевесили чашу весов в позитивную сторону.*

Положительные изменения в этой ситуации произошли в 1976–77 годах, когда в Украине был подготовлен и издан пятитомник «Избранных произведений» Василия Александровича Сухомлинского на украинском языке. Установочное значение имела большая (49 страниц) вступительная статья А.Г. Дзевекина к пятитомнику, посвященная анализу творческого наследия и личности В.А. Сухомлинского, озаглавленная «*Выдающийся советский педагог*». Этим названием В.А. Сухомлинского поставили на самую высшую ступень в ранжировании педагогов по значимости, что было важным и существенным в советский период. По сути, он был *назначен классиком советской педагогики.*

Показательно, что А.Г. Дзевекин целый блок – 10 страниц из 49 посвятил доказательствам того, что В.А. Сухомлинский – «идейный единомышленник и последователь А.С. Макаренко». Вообще, фамилия Макаренко встречается во вступительной статье 27 раз, так что не очень ясно, о ком все-таки писал статью А.Г. Дзевекин, неустанно подчеркивая идею единства этих двух педагогов.

Такое специальное внимание автора вступительной статьи к этой теме было частично спровоцировано дискуссией 1967–1968 годов, но ведь после нее прошло уже 9 лет, достаточно времени для того, чтобы спокойно посмотреть на творчество Василия Александровича безотносительно кого-либо, даже А.С. Макаренко. Но А.Г. Дзевекин прошелся по всем «болевым точкам» дискуссии – личность и коллектив; «параллельное действие» и «парная педагогика»; воспитание словом; вопросы дисциплины: убеждение, уважение, требовательность, наказание, запрещение. Везде называя

В.А. Сухомлинского талантливый последователем Макаренко, который развил его систему в новых условиях.

Эта тенденция закрепилась на все последующее двадцатилетие, особенно в учебниках по истории педагогики, где В.А. Сухомлинский расположился сразу за А.С. Макаренко, восполнив тем самым недостающее звено среди классиков в послевоенной советской педагогике.

В 1979–1981 годах в Москве в издательстве АПН СССР «Педагогика» вышли «Избранные педагогические сочинения В.А. Сухомлинского» в 3-х тт. Предисловие к изданию «О педагогическом наследии В.А. Сухомлинского» подготовили Н.П. Кузин и А.Г. Дзеве́рин. В целом эта статья повторяет контуры статьи к пятитомнику, но она менее политизированная, более педагогическая, в ней значительно меньше идеологических клише. Характерно, что специального блока о Макаренко нет, и его имя просто упоминается в ряду других педагогов прошлого [41, с. 20–23].

*Итак, в историко-педагогической традиции определена установка на идейную близость, почти тождественность А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, который выступает продолжателем идей А.С. Макаренко в новых условиях.* По настоящее время трактовка взаимоотношения педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского существенно не изменилась.

А как же с научной точки зрения можно представить трактовку взаимоотношения их педагогических систем? По нашему убеждению, эта трактовка внутренне диалектична. Ранний Сухомлинский (1955–1965) преемник позднего Макаренко (1929–1939), а поздний Сухомлинский (1966–1970) преемник раннего Макаренко (1920–1928 гг.).

Поясним представленную позицию. В конце 1950-х – начале 1960-х годов Сухомлинский испытывал наибольший интерес к педагогическому наследию А.С. Макаренко. По свидетельству работников музея в Кременчуге, Сухомлинский, входя в него, каждый раз кланялся в пояс бюсту выдающегося советского педагога и произносил: «Здравствуй, батяк».

Но дело, разумеется, не в этих ритуальных поклонениях, вся трудовая, коллективистская направленность педагогики В.А. Сухомлинского созвучна, тем педагогическим идеям и взглядам, которые продуцировал А.С. Макаренко на завершающем периоде своего творчества.

Положение кардинально меняется во второй половине 1960 – х годов, когда для Пальшского педагога коммунизм все более отождествлялся не с классовой борьбой и принципом партийности, а с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого, – со всем тем, что тогда именовалось «абстрактным гуманизмом». Перейдя во второй половине



1960-х на позиции близкие идеям свободного воспитания, он, таким образом, навсегда раз минулся с официальной педагогикой.

С предельной откровенностью свое новое отношение к его идеям А.С. Макаренко, Василий Александрович сформулировал во вступлении к неопубликованной книге «Наша добрая семья» (1967): «Серьезный недостаток советской педагогики – забвение того, что воспитательная работа коллектива не может полностью раскрыться без всестороннего развития личности. Этот недостаток имеет своим истоком ошибочное теоретическое положение А.С. Макаренко о том, что целью воспитания в советской школе является коллектив. Такое утверждение прекрасно согласовывалось с господствующим в то время известным положением о том, что человек – это винтик. А раз винтик, то разве может быть он целью. Догматичное не критическое отношение к этому теоретическому положению А.С. Макаренко, как и в целом ко всей его педагогической системе, привело к тому, что за коллективом перестали видеть человека; а умение руководить и подчиняться стало рассматриваться, и сейчас рассматривается, как самоцель» [42, с. 3].

Осмысливая в целом завершающий этап творчества В.А. Сухомлинского, *есть основания выделить в нём следующие черты философско-методологического характера.*

В качестве основных качеств воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно выделить:

- трактовку формирующейся личности как самоценности;
- понимание воспитания как феномена, в значительной степени, не зависимо от требований общества;
- выдвижение в качестве главной цели – развитие свободного ребенка как активной личности;
- раскрытие индивидуальности ребенка, способной противостоять негативному коллективному воздействию.

Для Павлышского учителя в воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс воздействия двух субъектов. В центре учебно-педагогического взаимодействия находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые, прежде всего, и должны были ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей.

Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании сделан на расширение представлений детей об окружающем мире, на развитие у них критичности мышления и независимости поведения, на формирование

системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

С точки зрения природы формируемой личности, Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») неотъемлемо присущих ему врожденных биологических свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально генетически заложенных в нем природой. Вместе с тем большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

И ещё. Постепенно учебная и трудовая деятельность теряют в Павлышской школе самооценку и приобретают инструментальный характер, направленный на воспитание и социализацию детской личности. В.А. Сухомлинским предлагается очень тонкая система стимулирующих влияний на личность воспитанника. Вот название одной из последних статей: «Наши самые тонкие инструменты» [44].

Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребенка (телесное, душевное, духовное). Ведущей, так же, как и в христианской педагогике, у Сухомлинского теперь выступает духовность, опосредующая остальные страты личности.

Наблюдается даже отход от, казалось бы, незыблемого постулата – строгой педагогической системы. Теперь модель воспитательных воздействий носит скорее синергетический характер, в ней большое значение придается микро-факторам личностного и средового плана.

Наряду с прежней установкой на интернациональное воспитание в работах Василия Александровича все более мощно начинает звучать *национальная педагогика, рассматриваются народные ценности*. На смену прежнему атеизму приходит уважение к фольклорной основе воспитания, различным мифам, поверьям, легендам.

#### **1.4. Проповедь абстрактного гуманизма**

Подчеркнем, что в последнее десятилетие своей жизни Василий Александрович написал около 20 книг. Это был колоссальный труд, если учесть, что некоторые книги он перерабатывал четыре-пять раз.

В работах В.А. Сухомлинского завершающего этапа *остро чувствуется новая личностно-экзистенциальная проповедническая позиция*. Став на Крестный путь – миссии педагога-гуманиста – он, наперегонки со смертью, прошёл по нему до конца. Здесь, несомненно, *совершился мощный качественный прорыв В.А. Сухомлинского к высотам педагогической мысли*.

Эпицентр экзистенциальных переживаний приходится на самый сложный период в жизни Сухомлинского: 1967–1968 годы, когда он впервые в целостном виде сформулировал эти положения в «Этюдах о коммунистическом воспитании», опубликованных в журнале «Народное образование» в 1967 году [50–52].

Отметим, что эта экзистенциальная тенденция была прозорливо и с тревогой встречена официальной педагогикой. После публикации второго фрагмента «Этюд», в мае 1967 года в статье в «Учительской газете» под хлестким названием: «Нужна борьба, а не проповедь» Б.Т. Лихачев подверг резкой критике взгляды педагога-гуманиста [38].

Вначале Сухомлинский пытался публично объясниться, ответить на выдвинутые против него, обвинения. Это, естественно, только еще больше раздражало его врагов. У Василия Александровича есть фраза, поражающая своей обострённой резкостью, когда его особенно беспощадно травили, он написал в доверительном письме: «Я не из пальца высосал свои убеждения, а нажил их горбом с детьми в обеих руках» [40]. И вот эти дети в обеих руках давали ему право говорить от имени всего народного учительства. То право, которое упорно хотели у него отнять, но, которое, именно, на изломе жизненного бытия обрело у него особенно сильное звучание.

Тогда Василий Александрович, понимая, что силы его уходят, обращается к вечности и без надежды на публикацию, в любимом своем жанре: «Письма к сыну» смело и с достоинством формулирует свою гражданскую позицию: «Итак, сын, меня обвинили в том, что я ввёл туманное понятие, именуемое человечностью. Это обвинение изумило меня. Выходит, человечность – нечто чуждое коммунистическому идеалу и коммунистическому воспитанию. Меня обвинили также в абстрактном гуманизме! Что это такое? Я объясню тебе это вот так: это, когда речь идёт о любви к человеку вообще. Не говорится, о каком человеке идёт речь, в каких условиях он живёт. Это несправедливое обвинение. Я не заслуживаю его, сын. Я не могу согласиться с тем, что ребёнка надо любить с какой-то оглядкой, что в человечности, в чуткости, ласковости, сердечности заключается какая-то опасность. Для меня это кажется какой-то нелепостью». И дальше следует кредо: «Я убеждён, что только человечностью, лаской, добротой можно воспитать настоящего человека». И в заключении как завет: «Я считаю одним из важнейших принципов воспитания – взаимное доверие педагога и ребёнка. Воспитание человечности, гуманности, *оттачивание всех граней этого драгоценного камня*, без этого нельзя представить, ни школу, ни педагога» [42, с. 3].

Подчеркнем, что эта дискуссия «по-советски», когда обвиняющая сторона даже и не предполагает, не допускает, что обвиняемый или кто-либо другой может представить аргументированные возражения, не закончилась, а продолжалась все последующие годы, отражая принципиально разные концепции, подходы к обучению и воспитанию школьников – авторитарную и гуманистическую.

## 1.5. Осень Патриарха

В конце 1960-х годов у Сухомлинского *определённо начинает формироваться целостная и самобытная философско-педагогическая система интегрального характера.*

Педагог приступает к разработке темы «нового», «настоящего человека», его улучшения, развития, образования и воспитания в существующих политико-идеологических рамках, имея в виду «человека для себя» через кардинальное изменение его сущности, его индивидуальности. *Эта позиция выдвигает Сухомлинского в ряды неконформистов, в когорту критиков системы под видом поиска новых путей развития общества.*

Если для первой половины 1960-х годов для него характерны такие ценности: Советское государство – Труд – Коммунизм, то теперь доминирует иная аксиологическая триада: Родина – Любовь – Семья. Воспитательный идеал Сухомлинского – это идеал доброго, гуманного человека – труженика, любящего свою родину, он был альтернативой социальному развитию социалистического общества. Воспитывая «настоящего человека», педагог стремился к воспитанию «счастливого человека». В одном из писем 1967 года, находящихся в его личном архиве он писал: «Я показываю, как воспитать Счастливого Человека, как достигнуть того, чтобы в нашем обществе не было ни одной человеческой личности с пустой душой...

Особенно волнует меня книга «Святыни детского сердца», которую я задумал. Это будет книга о воспитании души. О том, что не может быть счастливым человек, если у него нет ничего *святого за душой*, если он ни во что не верит. Первая святыня, которая, на мой взгляд, надо утвердить в душе ребенка – это вера в человека, можно сказать, благоговение, удивление перед человеком, перед его стойкостью, богатством. Отсюда – сердечная чуткость, деликатность, отзывчивость к человеку. Отсюда – уважение к самому себе» [40].

Даже футурологическая направленность его работ приобретает Вселенский, воистину Космический характер. В своих последних произведениях Василий Александрович, как бы мысленно воспаряет над

Павлышем, над Украиной, над СССР. Его идеи не укладываются в прокрустово ложе ни одной из педагогик, ни европейской, ни советской, ни украинской, ни народной; и сверх того: ни одной из парадигм – ни свободного воспитания, ни трудовой школы, ни, тем более, школы учебы.

Осмисливая в целом завершающий этап творчества В.А. Сухомлинского, *есть основания выделить следующие положения философско-методологического характера:*

1) в качестве основных характеристик воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно назвать трактовку формирующейся личности как самоценности;

2) понимание воспитания как феномена, в значительной степени, не зависимо от требований общества;

3) выдвижение в качестве главной цели воспитания – свободное развитие ребенка как активной личности;

4) раскрытие индивидуальности воспитанника, способной противостоять нивелирующей тенденции;

5) в воспитательной деятельности аккумулируются народные ценности семейного воспитания, национальные основы, народные корни, подчеркивается значение родного слова и, в особенности, родного языка в обучении и воспитании;

6) его последние труды носят исповедальный характер. А названия. Вчитайтесь в заголовки работ: «Слово к отцам» [47], «Слово к преемнику» [48], «Слово к учителю начальных классов» [49]. ...Воистину: «Вначале было Слово»! Кстати заметим, что эта тенденция была с тревогой встречена официальной педагогикой. Ведь, неслучайно, статья Б.Т. Лихачева в «Учительской газете» называлась «Нужна борьба, а не проповедь» [38]. Меняется даже место публикаций. Теперь это только центральная всесоюзная пресса, причём не педагогическая, а общественно-политическая.

7) Более того, в его работах остро чувствуется новая личностно-экзистенциальная проповедническая позиция. И основой этой проповеднической позиции являлось то, что в результате своей многолетней педагогической деятельности Сухомлинский в полной мере убедился в её правомерности и продуктивности.

...Второго сентября 1970 года завершился земной путь Василия Александровича Сухомлинского, и началась его жизнь в вечности, которая будет продолжаться, пока существует тёплый Мир Детства, надёжным Защитником и Рыцарем которого он так самозабвенно был.

За прошедшие более чем полвека мы внимательно изучили программные работы В.А. Сухомлинского – «Сто советов учителю»,

«Разговор с молодым директором школы», «Как воспитать настоящего человека», «Мудрая власть коллектива», опубликованными уже после того, как его не стало. Ознакомились с художественным наследием классика – художественными миниатюрами, этим концентрированным выражением и его художественного восприятия мира, и его педагогических идей.

Идейное наследие В.А. Сухомлинского, особенно его художественно-этическая, нравственная составляющая, стала составной частью содержания отечественного начального образования, а методика обучения во многом восприняла его идеи о пробуждении любознательности и познавательной мотивации у детей. Учебная литература для начальной школы обогатилась текстами Василия Александровича нравственно-этического содержания. Пользуются значительной популярностью в российской начальной школе и предложенные, разработанные Сухомлинским «Уроки мышления и развития творчества детей». Итак, практико-ориентированное освоение идей Сухомлинского осуществляется отечественным дошкольным и начальным образованием, частично в основной школе прежде всего через творчество отдельных школ и учителей, которые выбирают своими исследовательскими темами развитие личности и используют в этой связи идеи педагога-гуманиста [41 с. 10].

...Нам еще предстоит полноформатно осмыслить, оставленное Павлышским учителем нравственно-интеллектуальное наследие, которое вобрало ведущие тенденции развития педагогического процесса будущего. Перефразируя известную мысль Василия Александровича о том, что мир вступает в мир Человека, сегодня хотелось бы утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского!»

## **1.6. «Сердце отдаю детям»: идейно-творческий потенциал нового прочтения**

*С детства нам знаком образ «свет далекой звезды». Это о том, что какая-то звезда во Вселенной уже физически не существует, а свет ее еще тысячи лет идет сквозь холодное космическое пространство.*

Идейно-ценностное наследие великого отечественного педагога-гуманиста и классика мировой педагогики Василия Александровича Сухомлинского давно и прочно вошло в повседневную практику работы народного учительства, стало его светоносной и плодоносной основой.

Казалось бы, международной научной и педагогической общественностью достаточно хорошо освоена основная источниковая база для

изучения педагогического наследия В.А. Сухомлинского, как опубликованная, так хранящаяся в архивах.

Однако развитие событий, рельефно показало, что его наследие таило в себе еще многие неизвестные или малоизвестные до этого плодоносные пласты. Другое дело, что для их разработки требовались значительные научно-исследовательские усилия и большой труд человеческой души.

В результате научно-педагогическая общественность получила своеобразный триптих новых произведений В.А. Сухомлинского: О.В. Сухомлинская «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» (2008) [42], «Обережно: дитина»: В.А. Сухомлинский про важкіх дітей (Осторожно ребенок) (2008) [39] и современное издание ключевого произведения классика «Сердце отдаю детям (новое прочтение)» (2012) [46]. Эти книги, созданные в диалоге с современностью, безусловно, открыли качественно новый этап в международном сухомлиноведении, как введя систему его педагогических идей и взглядов в контекст современной ему педагогики, так и существенно актуализировав его наследие в целом.

Их эвристическая ценность состоит в необычной, но чрезвычайно плодотворной форме подачи материала. Наряду с собственно произведениями В.А. Сухомлинского, в книгах даются не просто интересные и значимые, а, чрезвычайно, поучительные тексты документов, связанные с изданием и публикацией работ Василия Александровича, сложными перипетиями его профессиональной и личной судьбы. Все это придало произведениям классика многомерный контекст, значительно расширило и углубило понимание их содержания, а, главное, сущности и смысла этих текстов, высвечивая в них до этого неизвестный подтекст, и в целом существенно усиливало значимость продуцируемых в них идей.

В данной связи *особый интерес представляет последнее по времени издание книги классика «Сердце отдаю детям» (новое прочтение) (2012) [46].* Прежде всего, подчеркнем, что книга представляет собой издательский шедевр. Она настолько любовно и, вместе с тем, профессионально издана, что при одном взгляде на нее, что многократно нами проверено, даже у далеких от педагогики людей сразу возникает непреодолимое желание взять ее в руки и, как минимум, пролистать. Что же тогда говорить об учителях, многие из которых, особенно среднего и старшего поколения начинали в свое время путь в педагогику, прочтя «Сердце».

Но в данном случае мы имеем единство формы и содержания. Поскольку, к сожалению, далеко не все педагоги, по понятным причинам, смогут познакомиться с изданием, то приведем его структуру. Книгу предваряет обстоятельная и талантливая вводная статья О.В. Сухомлинской



«В поисках настоящего». Затем автор на специальной странице «Благодарности» приносит сердечную благодарность всем, кто способствовал появлению издания в свет. Затем следует Оглавление и далее идет текст книги В.А. Сухомлинского. Особое значение имеет раздел «Работа над рукописью», где воспроизведены подлинные рукописные тексты Василия Александровича. Особый интерес представляет список 31 ребенка, которые вместе с педагогом прожили в свое время незабываемый год в «Школе радости» или в «Школе под голубым небом».

Далее следует раздел «Редакционные стратегии», где впервые опубликованы подлинные материалы «Переписка с издательством в ГДР» и «Переписка с издательством «Радянська школа», связанные с процессом издания книги.

И, наконец, завершают книгу разделы «Библиографический указатель изданий книги «Сердце отдаю детям» и «Библиографический указатель публикаций о книге «Сердце отдаю детям».

Центральное место в книге, естественно, занимает текст «Сердце отдаю детям», впервые представленный в аутентичном авторском изложении. Проведя кропотливую источниковедческую деятельность, в результате работы над рукописями В.А. Сухомлинского, хранящимися ныне в Центральном государственном архиве органов государственной власти и управления Украины, Ольге Васильевне удалось представить текст книги в той редакции, которую первоначально создал Павлышский педагог.

Об этом убедительно рассказано О.В. Сухомлинской в предисловии к книге, названном «В поисках настоящего». Безусловно, контекстная семантика этого названия очень глубока. Понятно, что речь идет об установлении в архивном фонде наиболее адекватного варианта авторской рукописи «Сердца». Но, ясно, что это только один – внешний пласт смысла заглавия. Заголовок явно предполагает еще, как минимум, два толкования – поиска «настоящего» Сухомлинского и «настоящей», то есть подлинно гуманной педагогики, обращенной к творческой личности ребенка.

В предисловии всесторонне раскрыты причины, приведшие к сопротивлению со стороны издательства «Радянська школа» изданию книги в авторской версии и торможению ее публикации в ГДР: «сам подход педагога, его стилистика, концепция, вместе со свободной и простой манерой изложения, были настолько непривычными для советской педагогической литературы, что после знакомства с содержанием книги, первой реакцией было недоумение, а иногда – даже отторжение, особенно у тех, кто должен был принимать решение о публикации рукописи, представленной Василием Александровичем» [46, с. 7].

Все эти обстоятельства затянули выход книги в Германии на 6, а в СССР на семь лет. Напомним, что первоначально предполагалось, как это было принято, сначала выход книги в «Радянської школі», а затем только ее публикация в социалистической Германии. Однако, на деле, все оказалось с точностью до, наоборот. Сначала «Сердце» вышло в 1968 году в ГДР и только затем, поскольку ситуация приобретала острое политическое звучание, книгу спешно в 1969 году издали на Украине.

Ситуация для того времени уникальная и крайне чреватая для автора возможными тяжелыми последствиями. Конечно, было бы натяжкой сравнивать ситуацию выхода «Сердца» в социалистической ГДР с публикацией в конце 1950-х годов «Доктора Живаго» Б. Пастернака в Италии, «Исповеди молодого человека» Е. Евтушенко в начале 1960-х годов во Франции, не говоря уже о так называемом «Тамиздате» – целенаправленной публикации произведений советских диссидентов А. Синявского и Ю. Даниэля за рубежом во второй половине 1960-х годов.

И все же ситуация вокруг издания «Сердца» во второй половине 1967 года сложилась для В.А. Сухомлинского, крайне тяжелая и опасная. Об этом он со всей столь присущей ему откровенностью написал в публикуемом в книге письме от 21 июня 1967 года директору Издательства «Радянська школа» Г.К. Гончаренко. Поводом к письму стал вызов Василия Александровича в партийные органы для «беседы по поводу того, что немецкое издательство имело намерение одновременно с издательством «Радянська школа» издать книгу «Сердце отдаю детям» [46, с. 552].

В этом драматическом свидетельстве эпохи В.А. Сухомлинский дает ответы на предъявленные ему претензии. Что же инкриминировали директору сельской школы? Как следует из контекста письма, обвинения были тяжелые и чреватые. Его обвиняли в том, что он, передав копию рукописи книги для издания «опозорил партийную честь». Причем все его действия, связанные с изданием книги одновременно на Украине и в Германии, компетентные органы объясняли исключительно «стремлением В.А. Сухомлинского к наживе» [46, с. 553].

Сейчас, даже абсурдно дезавуировать эти обвинения. Тогда же все это было крайне опасно. Однако, вернемся к процессу прохождения книги в украинском и немецком издательствах, который документально красноречиво представлен в специальных разделах книги и получил свою адекватную оценку в предисловии О.В. Сухомлинской.

Начнем с анализа замечаний германских коллег. Их замечания носили скорее исторический характер, но обращенный в будущее развитие германской социалистической педагогики. В 1960-е годы в ГДР развернули

борьбу против идейного наследия немецких педагогов-реформаторов начального образования первой трети XX века с ярко выраженной гуманистической направленностью. В центре острой дискуссии стоял вопрос о возможности и необходимости «систематического научного обучения в начальной школе» против чего решительно выступали педагоги-гуманисты начала XX века. Бдительные немецкие товарищи усмотрели в рукописи В.А. Сухомлинского те же опасные гуманистические реминисценции, близкие, по их мнению, к идеям свободного воспитания и даже запрещенной тогда педологии.

В данном историческом контексте «Сердце» шло как бы в противоход со всей стратегией дальнейшего развития германской начальной школы, в которой рельефно утверждалась авторитарная педагогика. Вот характерный фрагмент из официального письма В.А. Сухомлинскому из Немецкого педагогического института от 12 августа 1965 года: «Наши опасения связаны с тем, что некоторые Ваши высказывания в разделе «Мои педагогические убеждения», или Ваше утверждение, что 60% учебного времени Вы провели с детьми на природе, могут быть вырваны из контекста и использованы представителями старой концепции начального обучения в нашей республики в качестве подтверждения своих взглядов [46, с. 513].

Квинтэссенцией критических замечаний стал объемный документ под сухим названием «Предложения для переработки отдельных частей книги В. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Наряду с детализацией прежних замечаний, немецкие педагоги существенно усиливают нажим на Павлышского учителя, в ультимативной форме требуя от него, чтобы в рукописи было прямо указано: «обучение – самое важное средство образования и воспитания на начальном этапе» [46, с. 521].

Так же не воспринимали германские педагоги и поэтический стиль книги, который, по их убеждению, «необходимо изменить в сторону делового изложения (в этом отношении необходимо так же учесть особенности немецкого читателя): книга изложена в слишком патетическом тоне, много вычурных выражений как «прекрасная красота», «музыкальная мелодия слова», «аромат слова» [46, с. 520].

Приводя все эти замечания, мы считаем сейчас более важным, другое – сердечно поблагодарить немецких коллег. Если бы они не издали, не дожидаясь выхода книги в СССР, «Сердце», наверняка бы, не вышло тогда в свет в «Радянська школе».

А, скорее всего, ее издание могло бы вообще в то историческое время состояться. Дело в том, что во второй половине 1960-годов социально – политическая ситуация в СССР последовательно с каждым годом для

В.А. Сухомлинского как «шагреновая кожа» сжималась и год от года ухудшалась.

Все это рельефно проявилось в тоне и содержании рецензий на «Сердце», помещенных в разделе «Переписка с издательством «Радянська школа». Если рецензии написанные до публикации 18 мая 1967 г. статьи Б.Т. Лихачева [38], как правило доброжелательные, то затем ситуация кардинально меняется. Особенно красноречиво это проявилось во впечатляющем документе «Замечания к рукописи В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям», содержащим 14 замечаний, причем одно хлеще другого [46, с. 547–550].

В рецензию переносятся уже, как неоспоримые, обвинения автора в «абстрактном гуманизме». Но дело не только в этом. Обычно даже самые разгромные рецензии все же в начале, для порядка, содержат, хоть какие-то положительные оценки. Авторы же данной рецензии решительно обошлись без этих сантиментов. Зато цинично предъявили Павлышскому педагогу целый спектр опаснейших политических обвинений. И кому – Заслуженному учителю УССР, уже более тридцати лет подвижнически работавшему на педагогическом поприще, инвалиду Великой отечественной войны, члену-корреспонденту Академии педагогических наук РСФСР, кавалеру двух Орденов Ленина и будущему Герою социалистического труда.

Общий смысл сделанных замечаний сводился к тому, что бы Василий Александрович вводя своих шестилеток, а затем учащихся начальных классов в «Школу под голубым небом» не занимался развитием их творческих и познавательных способностей, не пробуждал поэтические струны детской души, побуждая к созданию сказок и притч о природе, а, как заведенный, все время талдычил бы им о В.И. Ленине, Коммунистической партии и передовиках производства.

Однако при всей абсурдности таких требований было совершенно ясно – подобная рецензия *окончательно закрывала перспективы издания этого, как следует из текста «антисоветского и антикоммунистического пасквиля», в издательстве «Радянська школа».* Но в итоге, как мы уже знаем, благодаря настойчивости немецких «геноссе», «Сердце отдаю детям» все же вышло в свет в 1969 году и в СССР, начав свой долгий и светлый путь.

Отдавая должное необходимости анализа всех этих почти детективных перипетий, все же, несомненно, главное значение современного издания «Сердце отдаю детям (новое прочтение)» в помещенных в нем подлинных текстах самого В.А. Сухомлинского. Все внесенные цензурой изменения (удаленные фрагменты или, наоборот, насильственно, против авторской воли Василия Александровича, вставленные) выделены курсивом.

В данной связи проанализируем эти тексты с целью определения того, что же нового они нам добавляют к уже сложившемуся образу как В.А. Сухомлинского, так и его замечательной книги.

В предисловии Ольга Васильевна правомерно разделила эти редакционные изменения на три группы: «самые пространно-идеологические: дополнительное насыщение текстов политико-идеологической риторикой... На втором месте – вставки о тех педагогических экспериментах, которые проводились не лично автором, а коллективом. И вставки теоретические, имеющие научный обобщающий характер» [46, с. 13–14].

Разумеется, для того, чтобы тщательно рассмотреть все редакционные изменения, необходима специальная текстологическая работа. Поэтому проанализируем только самые существенные редакционные правки, интонируя те значимые аспекты, которые они искажали.

Наиболее серьезные сокращения получило Предисловие. Подлинный текст носит исповедальный характер, в нем Василий Александрович действительно раскрывается перед читателем как необыкновенно добрый и преданный Миру Детства педагог. Характерно, что он в диалоге с Я. Корчаком писал: «Если бы редактор посоветовал дать какое-нибудь иное заглавие этому труду, я бы сказал: «Как я люблю детей» [46, с. 33]. Редактура сняла наиболее трогательные строчки, наверное, посчитав их слишком сентиментальными, для советского директора школы.

Сущностным явилось и изменение названия первого очерка в Главе I «Мои педагогические убеждения». Что касается остальных правок, то, не анализируя добавленные по требованию редакции идеологические вставки – их отвергло само время – на основе наиболее значимых мест из рукописи, которые не попали в изданный текст, сделаем общие выводы.

Итак, в своем подлинном виде текст «Сердца» дает нам более многомерный и несколько отличающийся от канонического образ В.А. Сухомлинского.

1. Прежде всего, он, и здесь бдительные редакторы были правы, *предстает как талантливый педолог*. Напомним, что под этим, заклеенным специальным партийным постановлением 1936 г., определением понималась целостная наука о ребенке, интегрирующая в себе и главное центрирующая вокруг ребенка весь необходимый комплекс наук и знаний: социальных, демографических, физиологических, культурологических, естественнонаучных и, разумеется, психологических и педагогических. Вот с таких целостных позиций и подходил Павлышский учитель к ребенку, именно педология выступала научной основой его

комплексного познания, как Мира Детства в целом, так и судьбы каждого отдельно ребенка.

2. Безусловно, были правы редактора и в другом, – подлинный текст «Сердца», действительно, окончательно «разоблачает» В.А. Сухомлинского как *убежденного сторонника «абстрактного гуманизма» и «свободного воспитания»*. Другое дело, что эти идеологические ярлыки и научные определения, скорее носили внешний характер. Главное же заключалось в создании талантливым педагогом для окружающих его детей подлинно гуманной атмосферы, которая в соединении с могучей стимулирующей силой природы естественным путем способствовала природосообразному, то есть свободному развитию каждой детской личности, пробуждению в ней творческого потенциала.

3. Аутентичный текст *дезаурирует традиционные претензии критиков В.А. Сухомлинского, которые делались и к другим его произведениям, что он мало цитирует классиков педагогики*. На самом деле мы видим его очень уместные и тонкие ссылки на Ф.М. Достоевского, Н.И. Пирогова, и особенно как правомерно отмечает в своем предисловии О.В. Сухомлинская, на Льва Николаевича Толстого [46, с. 8]. Но, к сожалению, все эти замечательные цитаты не вошли в окончательный текст «Сердца», где сохранились только «правоверные» ссылки на Н.К. Крупскую и А.С. Макаренко.

4. Из текста рукописи, по-видимому, из «националистических» опасений *снимались все реминисценции связанные с украинской народной педагогикой* и, вообще, культовой этнографической основой украинского народа.

5. И, конечно, же, самое главное – редакторы, проводя партийную линию в педагогике, *последовательно выжигали всякие упоминания о Боге, духовности, таких общечеловеческих ценностях*, как, например, совесть.

Наряду с этим из текста были вытравлены тонкие поэтические наблюдения автора, эмоциональные описания им природы, а, главное, существенно сокращены проникновенные трактовок им детских судеб.

Подводя итоги, отметим, что, в целом, конец у всей истории с изданием «Сердца» оптимистичный. Заключенный в «Сердце отдаю детям» мощнейший гуманистический потенциал не удалось победить никаким редакторам. Вообще создалось впечатление, что, они, вынуждено, делая идеологические замечания, как педагоги, по-человечески хотели, чтобы книга вышла максимально возможно в том виде как она была создана автором. Поскольку они не были настолько духовно слепы, чтобы ни *оценить весь исполинский масштаб этого произведения*.

Воистину – добро побеждает зло. Книга вышла еще при жизни Василия Александровича и навсегда встала в ряд подобных ей классических художественно-педагогических произведений, созданных до В.А. Сухомлинского: Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий, Я. Корчаком, А.С. Макаренко, а, позднее, Ш.А. Амонашвили.

Её прочли миллионы людей, для многих встреча с этой книгой стала определяющей и предрешила для них выбор педагогической стези, причем ярко выраженной гуманистической, детоцентрической направленности. А, значит, все усилия были не напрасны.

Сейчас же, когда до нас дошел «свет далекой звезды» – подлинный текст «Сердца», и мы в полной мере сможем припасть к этому, ничем теперь незамутненному, вновь кристально чистому источнику педагогической мудрости и гуманизма.

### **1.7. Постигание В.А. Сухомлинского**

Постигание педагогической системы В.А. Сухомлинского выступает системообразующей основой научной биографии М.В. Богуславского. На протяжении более чем 30 лет осмысление широкого спектра сухомлиноведческой проблематики составляло предмет его интеллектуальных размышлений.

Как у всякого длительного процесса в нем можно отразить ряд периодов.

*Первый период охватывает время с 1983 по 1990 г.* Преимущественно, он связан с подготовкой диссертационного исследования «Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского», выполненного под руководством выдающегося историка педагогики, академика РАО Захара Ильича Равкина (1918–2004).

В это время, прежде всего, происходило интенсивное овладение всей источниковой и историографической базой, связанной с творчеством В.А. Сухомлинского. С гордостью могу констатировать, что на базе Ленинской библиотеки удалось прочесть весь корпус из 756 его работ вплоть до публикаций в районной газете «Ударна праца». Поскольку значительная часть публикаций Василия Александровича была на украинском языке, то удалось им овладеть достаточно хорошо, естественно, на уровне чтения текстов.

В это же время состоялось комплексное изучение всех архивных фондов, связанных с жизнью и деятельностью В.А. Сухомлинского. Были детально изучены соответствующие фонды Архива АПН СССР (там



отложились интересные документы связанные с деятельностью ученого как члена-корреспондента АПН РСФСР), ЦГА Украинской ССР в Киеве, Кировоградского областного архива. И, конечно, главным событием этого периода стала командировка в Павлыш, где, в течение месяца, были детально изучены все документы из фонда школьного Музея В.А. Сухомлинского, которые, разумеется, были на украинском языке.

Знакомство с архивной источниковой базой было удачно дополнено серией целевых и стандартизированных интервью, которые я взял у учителей Павлышской школы, работавших вместе с Василием Александровичем.

И, наконец, само длительное и ежедневное пребывание в Онуфриевке, в Павлыше, в Павлышской школе предоставило уникальную возможность «пропитаться духом Сухомлинского», органично погрузиться в ту особую атмосферу сельской глубинки, в которой он жил и творил, полюбить эти степи, холмы и пруды, навсегда вдохнуть в себя теплый полынный воздух Павлыша.

Но, конечно, главным личностно-профессиональным достоянием этого времени стало знакомство в 1985 году с дочерью Василия Александровича, Ольгой Васильевной, его женой Анной Ивановной и внучкой Лесей. Знакомство, которое переросло в долгую настоящую дружбу и плодотворное сотрудничество с Ольгой Васильевной, продолжавшихся до известных событий февраля 2014 года.

В это же время, в 1988 году принял участие в очень представительной Всесоюзной научно – практической конференции, посвященной 70-летию В.А. Сухомлинского в г. Кировограде, творческая атмосфера которой оказала на него, тогда начинающего исследователя, очень большое стимулирующее влияние.

В результате всей этой захватывающей, напряженной и многогранной деятельности у меня сложилось целостное и адекватное представление о педагогической системе В.А. Сухомлинского, была успешно защищена кандидатская диссертация [2] и опубликован ряд значимых работ [1; 3–4].

Основные научно-исследовательские достижения этого периода позднее получили свое обобщение в монографии «В.А. Сухомлинский: уроки радости познания» [12].

*2. Второй период охватывает время с 1991 до начала XXI века. Это было время серьезного переосмысления всего комплекса историко-педагогической проблематики, в связи с произошедшими в нашей стране кардинальными общественно – политическими трансформациями. Конечно, это сказалось и на подходах к изучению идей и взглядов В.А. Сухомлинского. Его наследие было не просто переосмыслено с позиций, так называемого «абстрактного гуманизма», а центрировано на этом дискурсе. Все это*

позволило стереоскопично представить педагогическую систему В.А. Сухомлинского, значительно, взглянуть на нее по-новому. Результаты исследований были представлены в следующих основных публикациях [5–7].

Среди наиболее значимых достижений рассматриваемого периода выделим публикацию статей о В.А. Сухомлинском в «Российской педагогической энциклопедии» [8] и, несколько позднее, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» [9].

Очень большое влияние на педагогическое мировоззрение оказало участие в Международных конференциях, посвященных юбилеям В.А. Сухомлинского в Киеве – Кировограде – Павлыше в 1993 и 1998 годах.

Но поворотным событием стало изучение документов личного архива Василия Александровича, которые хранились в семье Сухомлинских, и не были переданы в государственные архивы. Это оказались, никогда не публиковавшиеся, наиболее значимые его рукописи, содержащие бесцензурный взгляд педагога-гуманиста на проблемы воспитания, в частности, его многолетняя переписка со священниками, несовершеннолетними преступниками.

3. *Период от начала XXI века до 2014 года.* Время философско-методологического переосмысления комплекса мировоззренческих идей и взглядов замечательного педагога, которые им продуцировались, прежде всего, на завершающем, наиболее плодотворном и значимом периоде его творчества во второй половине 1960-х гг. На основе такой сложной рефлексии был сделан комплекс публикаций философской направленности [10–11; 13–15].

Источниковая база сухомлиноведения значительно обогатилась в этот период публикацией сборника статей «Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей» («Осторожно: ребенок! В.А. Сухомлинский о трудных детях») (Луганск, 2008) [39], где материалы представлены на двух языках – украинском и русском. В частности, в этом сборнике была впервые опубликована принципиальнейшая для В.А. Сухомлинского и исследования его творчества статья «Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования)», которая пролежала в архиве педагога около сорока лет.

Но, разумеется, выдающимся вкладом О.В. Сухомлинской в источниковую базу стала публикация полного издания главного произведения В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям». Освобожденная от прежних цензурных извращений, аутентично изданная по итоговой авторской рукописи, эта классическая книга на все времена, чье название стало давно нарицательным, предстала перед нами в своем первоизданном величии [24–26].

Так же непреходящее значение имело издание наиболее значимых публикаций о В.А. Сухомлинском в книге «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» [16]. Такая новая и креативная источниковая база позволила сделать ряд новых публикаций на более широкой методологической основе [17–23; 28].

Среди наиболее значимых событий данного периода так же выделим три очень содержательные юбилейные Международные конференции, проведенные Украинской ассоциацией В.А. Сухомлинского в 2003, 2008 и 2013 годы.

И, наконец, особо следует отметить ту плодотворную деятельность, которая разворачивается особенно интенсивно на протяжении последних 15 лет с 2003 года кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета под руководством признанного лидера и подвижника российского сухомлиноведения Валентины Григорьевны Рындак. Она создала свою научную школу, исследующую и внедряющую в практику актуальные вопросы теории и практики воспитания. Характерная особенность ее школы – творческое развитие идей Сухомлинского, их «встроенность» в образовательную среду – внешкольную, начальную, старшую и высшую школы, а именно, в сферы духовно-нравственного воспитания младших школьников, воспитания ребенка в семье, в дидактические проблемы, вопросы общения, уважения к личности.

За этот период силами научной школы проведено несколько содержательных конференций, изданы солидные сборники трудов [10; 17; 27] и успешно защищен ряд диссертаций, посвященных исследованию различных аспектов педагогического наследия В.А. Сухомлинского. В данной связи особо выделим диссертации талантливых учеников В.Г. Рындак А.М. Аллагулова и Т.В. Челпаченко.

*4. Период от 2014 года по настоящее время.* К сожалению, следует констатировать, что с начала 2014 года, в силу известных политических событий, оказались совершенно разорванными, по инициативе украинских исследователей, их до этого очень крепкие и дружественные связи с российскими учеными-сухомлиноведами.

Но исследование сухомлиноведческой проблематики продолжилось, обогатившись социально-политическими и рефлексивными аспектами [31–35].

## ГЛАВА II. ИДЕЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ И ОПЫТЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

### 2.1. Основы процесса стимулирования радости познания

*Если ребенку знакомы  
радость познания, радость успеха,  
то желание знать всегда сопутствует его труду  
(В.А. Сухомлинский)*

Непреходящий интерес В.А. Сухомлинского к проблеме стимулирования радости познания основывался на таких характерных чертах и ведущих идеях его педагогической системы, как оптимизм, пристальное внимание к внутреннему миру ребенка, отношение к ученику, как активному участнику учебно-воспитательного процесса, в частности, того его аспекта, который связан с познавательной деятельностью. Особое значение он придавал вдумчивому изучению и тактичному отношению к эмоциональной сфере воспитанников, к их чувствам, желаниям и стремлениям. Это, по его мнению, должно было составить важнейший первоисточник педагогического стимулирования, так как «понимать чувства ребенка – это значит, понимать самые тонкие, порой скрытые, недоступные с первого взгляда побуждения, причины, стимулы его поступков» [16, с. 397].

Такой подход В.А. Сухомлинского к проблемам стимулирования объяснялся его убеждением в том, что гражданин должен сознательно, активно и творчески внутренне отзываться на общественно значимые стимулы, выдвигаемые в области духовной жизни страны. Поэтому директор Павлышской школы большое место отводил воспитанию у учащихся глубокого понимания характерных черт современного общества, определяющей роли труда и значения моральных стимулов как важных побудителей эффективной производственной и общественной деятельности.

Формированию молодого человека, владеющего современными научными знаниями, по мнению В.А. Сухомлинского, *наиболее действенно мог способствовать стимул радости познания*. В нем он видел побудитель, особенно гармонично сочетающий в себе потенциальные возможности взаимодействия внутреннего и внешнего стимулирования, в процессе которого ведущая роль должна принадлежать первому.

Только при этом может быть обеспечена наиболее активная позиция ученика в процессе воспитания и максимальное раскрытие его внутренних

резервов в общественно полезной деятельности. «Жить, чтобы мыслить, чтобы оставить себя в славе и чести, могуществе и величии Родины – вот какими стимулами, – подчеркивал педагог – гражданин, – стараемся мы одухотворить очень сложное, тонкое и многоценное желание быть образованным, культурным и умным. Что же лежит в основе этого желания как важного стимула самовоспитания юношества? Радость познания» [15, с. 27].

В педагогической деятельности В.А. Сухомлинского разработка концепции стимулирования радости познания занимала важное место. Он стремился как можно полнее раскрывать ее сущностное содержание, трактуя понятие «радость познания» как сложное и комплексное. В этом нашел отражение тот творческий поиск, который он неустанно вел в течение всей педагогической деятельности. *«У меня есть заветная мечта, – делился своими планами В.А. Сухомлинский в период работы 2 Всесоюзного съезда учителей (1968), – написать книгу о том, как постоянно, буквально на каждом уроке, в каждую минуту духовного общения педагога и школьника хранить, беречь, лелеять дух радости познания. Я твердо убежден, что это тоже один из ключиков к волшебной шкатулке педагога»* [46, с. 5].

К работе над этой книгой В.А. Сухомлинский приступает примерно в сентябре 1967 года, рассматривая ее создание и как неотъемлемую составную часть, и как своеобразный предварительный итог рассчитанного на десять лет эксперимента по воспитанию всех учащихся Павлышской школы без наказаний. В целом ряде созданных в конце 1960-х годов произведений он последовательно разрабатывал отдельные аспекты процесса стимулирования радости познания, аккумулируя при этом весь свой предшествующий педагогический опыт. Сохранившиеся в архиве его рабочие блокноты данного периода отражают напряженный творческий труд талантливого педагога над книгой о радости познания, которая, по его образному выражению, была нужна учителю, как воздух.

Несмотря на то, что обобщающий труд по проблеме радости познания как одного из факторов формирования всесторонне развитой личности В.А. Сухомлинский завершить не успел, системно-логический анализ его педагогического наследия в целом дает возможность интегрировать основные положения, выдвинутые им в процессе решения исследуемой проблемы.

Живыми источниками, непрерывно питавшими его творческую мысль, были взгляды и идеи классиков мировой и отечественной дореволюционной педагогики. Обосновывая в Павлышской школе свою методику развития мышления детей путем специальных уроков на природе, В.А. Сухомлинский опирался при этом на *соответствующие положения Ж.-Ж. Руссо*. В общем укладе жизни Павлышской школы, в формировании в ней творческого

коллектива единомышленников учителей и учащихся находила свое определенное воплощение идея И.Г. Песталоцци о построении жизни детей в школе на основе лучших традиций семейного воспитания и народной педагогики.

Большую роль в формируемой Сухомлинским концепции стимулирования радости познания сыграли *труды классика русской педагогики К.Д. Ушинского*. На страницах своих педагогических произведений директор Павлышской школы вновь и вновь обращался ко многим его идеям, не потерявшим актуальности. Прежде всего это относится к выдвинутой и обоснованной замечательным русским педагогом мысли о решающей роли чтения детьми художественной литературы как основы преподавания литературы и русского языка в школе – действенного средства всестороннего развития школьника.

Близкими Сухомлинскому были такие идеи К.Д. Ушинского, как опора на наглядно – чувственные образы в процессе обучения младших школьников, признание им важной роли природы в развитии познавательных возможностей ребенка, создание в классе особой нравственно-интеллектуальной атмосферы, способствующей переживанию учащимися радости познания. Глубоко импонировали В.А. Сухомлинскому взгляды К.Д. Ушинского на роль руководителя учебного заведения как главного воспитателя и методиста, учителя учителей. Именно на таких основах строил В.А. Сухомлинский свои отношения с педагогами в руководимом им коллективе Павлышской школы.

Большое влияние на его педагогическую деятельность *оказали идеи и взгляды Л.Н. Толстого*, которого он называл мудрым педагогом, тонким знатоком детской души. В педагогической системе Л.Н. Толстого его привлекали прежде всего положения, связанные с путями и средствами активизации мыслительной деятельности учащихся на основе развития их познавательной самостоятельности, благодаря широкому использованию мудрости народной педагогики (сказки, притчи, задачи-шутки); достижению единства эмоционально-насыщенного слова и наглядно-чувственного образа – метода, широко применявшегося в Яснополянской школе; созданию в ней той особой атмосферы взаимного уважения и доверия, которая была присуща отношениям между учителями и учениками в Яснополянской школе. С чувством искреннего уважения к замечательному русскому педагогу В.А. Сухомлинский писал, что если бы мне удавалось учить детей думать, так, как учил Л.Н. Толстой в Ясной Поляне, я был счастлив считать себя толстовцем.

Глубокое влияние на развитие рассматриваемой концепции оказали идеи и взгляды выдающихся советских педагогов Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого,

А.С. Макаренко, которые все вопросы педагогической теории и практики решали в свете подготовки молодого поколения коллективистов.

*Педагогические идеи Н.К. Крупской* были для Сухомлинского не только историческим этапом в создании советской педагогики. Директор Павлышской школы был убежден, что они играют большую роль в дальнейшем развитии ее теоретических основ, в построении современного учебно-воспитательного процесса. Он называл Н.К. Крупскую своим «мудрым учителем», подчеркивая, что ее произведения – «неисчерпаемое богатство мыслей, идей для совершенствования методики воспитания» [23, с. 817].

Особенно ценными для концепции стимулирования радости познания В.А. Сухомлинский считал следующие положения, выдвинутые и обоснованные Н.К. Крупской:

- рассмотрение школьного обучения и воспитания в тесной связи с идейным, политическим, эстетическим воспитанием всего народа;

- более расширенное (не только в плане перспективы определенной трудовой деятельности и каких-то практических результатов) трактование цели обучения;

- формирование основ целостного мировоззрения, воздействие посредством приобретаемых учащимися знаний на их сознание,

- воспитание готовности молодежи как к физическому, так и к умственному труду;

- преобразование «школы учебы в школу труда», учебный материал которой должен быть тесно связан с трудовой деятельностью человека, помогать строить разумное, полное содержания, красивое и радостное общественное бытие;

- воспитание у школьников потребности делиться своими знаниями с товарищами, стремиться нести науку в массы.

В процессе теоретического и практического развития концепции стимулирования радости познания В.А. Сухомлинский последовательно ориентировался на эти идеи и мысли замечательного педагога, обеспечивая их воплощение в творческом содружестве с учительским коллективом в жизнь во всех гранях учебно-воспитательной работы.

Особое место во всей педагогической деятельности В.А. Сухомлинского занимало *изучение и применение на практике идейно-теоретического наследия А.С. Макаренко*, единомышленником и продолжателем дела которого он себя по праву считал. Он был убежден, что все живое и творческое, что есть в нашей школе, это детище А.С. Макаренко.

Вопреки мнению некоторых ученых, оценивавших творчество А.С. Макаренко как пройденный этап в жизни советской школы и

стремящихся, по выражению В.А. Сухомлинского, «найти щелинку между А.С. Макаренко и современностью, противопоставить прошлое современному» [67], директор Павлышской школы утверждал, что творческое использование богатейшего опыта А.С. Макаренко – это, прежде всего, воплощение его идей в новые формы работы, соответствующие духу времени.

Важнейшее значение для разработки В.А. Сухомлинским концепции стимулирования радости познания имели следующие положения А.С. Макаренко:

– *оптимизм и гуманизм*, вера в могучую силу воспитания, основанного на этих принципах;

– обоснование *трудового начала* как важнейшего фактора воспитания подрастающего поколения;

– идея о *поэтапном процессе формирования общешкольного коллектива*, включавшего в себя как воспитателей, так и воспитанников;

– создание в детском коллективе состояния мажора, *атмосферы завтрашней радости*;

– выдвижение тезиса об основном законе жизни коллектива – *постоянном движении его вперед*;

– утверждение в коллективе *ценных в воспитательном отношении традиций*, способствующих его сплочению, насыщение всей жизни детей духом романтики и игры.

Вместе с тем В.А. Сухомлинский *резко выступал против тех последователей А.С. Макаренко, которые стремились превратить каждое его положение в догму*. Такое некритическое отношение к наследию А.С. Макаренко, попытки механистического переноса в современную школу некоторых приемов и методов, использовавшихся им в своеобразной обстановке и в иных исторических условиях, по мнению В.А. Сухомлинского, являлось «грубым извращением, вульгаризацией идей ученого» [65, с. 47].

С искренней любовью и интересом относился В.А. Сухомлинский к *идеям и опыту выдающегося польского педагога Я. Корчака*. Самой сущности разрабатываемой Павлышским педагогом концепции стимулирования радости познания отвечали такие приемы и методы Я. Корчака, как его тонкое проникновение в мир детства; глубокое уважение и бережное отношение к внутреннему состоянию ребенка; признание им огромного значения в воспитании детей эмоциональных стимулов, особенно таких как игра, романтические ритуалы и традиции, эмоционально насыщенное слово педагога; придание сказке важнейшего значения в воспитании у детей положительных эмоций в процессе их интеллектуального развития.



Одним из животворных источников идей и мыслей В.А. Сухомлинского по рассматриваемой актуальной проблеме всегда являлся *неиссякаемый родник народной педагогической мудрости*, который он считал духовной сердцевиной народа. Обосновывая возможность и необходимость максимального напряжения трудовых усилий учащихся в производительном труде, он опирался на народную педагогику, в которой, по его мнению, органично сочетается жизненная мудрость с материнской и отцовской любовью, со знанием волшебной силы труда.

Таким образом, развиваемая В.А. Сухомлинским *идея стимулирования радости познания имела своим теоретическим источником актуальные социально-экономические изменения, происходящие в жизни страны и опиралась, прежде всего, на соответствующие произведения выдающихся отечественных и зарубежных педагогов, работы современных ему ученых, а также на золотой фонд народной педагогики.*

Все это в значительной степени способствовало существенному идейно-теоретическому обогащению, выдвинутой и обоснованной Сухомлинским идеи стимулирования радости познания, которая отличалась и несомненной научной новизной. Авторы предшествующих работ считали деятельность учителя по побуждению у школьников познавательного интереса и стимулирования у них положительных эмоций в процессе познания хотя и важным направлением учебно-воспитательной деятельности, но не трактовали ее, как это имеет место у В.А. Сухомлинского, в качестве органичного и необходимого компонента целостного педагогического процесса. Василий Александрович постоянно подчеркивал преемственность этой своей позиции с идеями и взглядами педагогов прошлого, отмечая, что нам надо учиться у них, а не присваивать себе их открытия».

Концептуальный по своей сущности подход В.А. Сухомлинского к теоретической разработке идеи стимулирования радости познания гармонически сочетался с осуществленной в непосредственной связи с ней специальной опытно-экспериментальной работой. Она являлась составной частью организуемого с конца 1940-х до конца 1960-х годов в Павлышской школе созидательного педагогического эксперимента, в котором принимал участие почти весь коллектив учителей, так как, по убеждению В.А. Сухомлинского, «настоящий творческий труд в школе – это прежде всего живая, пытливая мысль, исследование» [19, с. 303].

Этот эксперимент, обогащаясь на разных этапах новым содержанием, продолжался в течение всей педагогической деятельности Сухомлинского, последовательно добивавшегося того, чтобы его школа была лабораторией научной организации и научной культуры обучения и воспитания. Специфика

педагогического эксперимента, осуществляемого непосредственно в ходе учебно-воспитательного процесса, состояла, по его мнению, в том, что, хотя одновременно шло изучение нескольких вопросов, «предметом пристального внимания исследователя на определенном этапе работы была одна из сложного комплекса проблем» [36, с. 627]. Учитывая это обстоятельство, а также принимая во внимание мысль В.А. Сухомлинского о том, что педагогические явления необходимо видеть в их многолетнем развитии, понимать, что, как и отчего берет свое начало, *в генезисе идеи радости познания можно выделить четыре основных этапа*, в процессе осуществления которых она зародилась, являлась предметом пристального внимания коллектива Павлышской школы и получила всестороннее развитие.

*На первом этапе (1948–1954) В.А. Сухомлинский вместе с педагогическим коллективом изучал перспективы и реальные возможности пробуждения у школьников чувства радости познания в учебной деятельности. Главная задача эксперимента состояла в том, чтобы «проверить зависимость прочности знаний от методов стимулирования активной работы учащихся»* [35, с. 127].

Выбор этой важной проблемы дидактики объяснялся тем, что именно в успешном ее осуществлении он видел возможность решения стоявшей в это время перед советской школой острой задачи – предупреждения неуспеваемости и второгодничества. Немаловажной причиной, обратившей внимание коллектива Павлышской школы именно к этому вопросу, являлось также и то, что «проблема стимулирования учащихся к учебной работе, воспитания у них интереса к учению и ответственности за свою работу – одна из наименее разработанных проблем педагогики» [65, с. 147].

Неотъемлемой составной частью исследования широкого спектра вопросов, связанных с процессом педагогического стимулирования, являлось пристальное изучение В.А. Сухомлинским *методов и приемов индивидуального подхода к учащимся, выявления и развития их наклонностей, воспитания призвания к тому или иному виду познавательной деятельности*. Рассмотрение исходных положений концепции В.А. Сухомлинского показывает, что с самого начала замечательный педагог стоял на правильном пути. Именно в индивидуально-дифференцированном подходе, основанном на позициях стимулирования, он видел ключ к формированию наклонностей и призвания школьника.

Первые результаты осуществляемого исследования были подведены В.А. Сухомлинским в статье «Страстное желание залиться как важнейший стимул учебной деятельности учеников» (июль 1951 г.). В ней среди внешних

побудительных факторов познавательной деятельности школьников он особо выделял:

- стимулы, которые составляли содержание самого педагогического процесса, способствовали долговременному активному и творческому участию школьников в учебном труде;

- постановку заданий, имеющих определенную сложность и пробуждающих мыслительную деятельность и любознательность;

- применение эмоциональных стимулов, способствующих созданию мажорного, жизнерадостного настроения и учителей, и учащихся, атмосферы «страстного отношения к учению всего коллектива» [63].

Уделяя большое внимание этим внешним побудителям и призывая учителей шире применять специальные средства стимулирования учащихся к активной мыслительной деятельности, В.А. Сухомлинский *решающее значение придавал внутренней сфере процесса формирования познавательного интереса*. Он ставил и практически решал задачу превращения стимула интереса из внешнего побудителя обучения в лично значимый мотив, не нуждающийся в перманентном внешнем побуждении, то есть *формированию у школьников положительной мотивации учения*.

Педагог приходит к выводу, что задачей учителя является постоянное развитие у детей положительного эмоционального ощущения – чувства удовлетворения учением, способствующего возникновению и утверждению у них стойкого эмоционального состояния – *страстного желания учиться*. В.А. Сухомлинский подчеркивал необходимость подкреплять это эмоциональное состояние глубоким идейно-нравственным содержанием обучения, воодушевлять учащихся высокими, благородными целями, *характеризуя страстное желание учиться как моральное чувство*.

Среди стимулов, способствующих побуждению у школьников страстного желания учиться он особо выделял такие как:

- стимул общественной и личной значимости знаний);

- радости успеха (эффекта результата);

- создание идеала (стимул положительного примера-идеала);

- чувство чести классного и школьного коллектива» (морально-этические побудители);

- общественное мнение ученического коллектива.

В монографии «Умственный труд учащегося как средство трудового воспитания» (1954), подводящей итоги первого этапа эксперимента, В.А. Сухомлинский, осмысливая сущность познавательной деятельности учащихся, убеждается в том, что «на всех этапах процесса обучения ученик должен быть тружеником, познание должно увлекать его интеллектуальные,

эмоциональные и волевые силы, входят важнейшей составной частью в его духовную жизнь» [5, с. 54].

Таким образом, уже на начальном этапе экспериментальной деятельности коллектива Павлышской школы важное место в ней занимал поиск эффективных методов и приемов стимулирования радости познания. Тщательно исследуя взаимодействие в этом процессе учителя и детского коллектива, способов индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся, средств эмоционального насыщения активной умственной деятельности школьников и путей формирования у них интегральных нравственно-интеллектуальных качеств, *В.А. Сухомлинский приходит к принципиальному выводу, во многом определившему направление его дальнейшей педагогической деятельности, – для того, чтобы «сделать познание мира трудом детей надо, чтобы дети пережили чувство радости познания» [64, с. 57].*

Главным направлением педагогического поиска на *втором этапе (1955–1961)* эксперимента явилась постановка ряда проблем воспитательной работы, в частности, «активного участия учеников в жизни трудовых коллективов как важнейшего средства воспитания чувства ответственности перед обществом за учебный труд и дисциплину» [35, с. 26].

В данный период концепция радости познания существенно обогатилась новым содержанием (совместный со взрослыми производительный труд, опытническая работа на пришкольном участке, техническое творчество). В.А. Сухомлинский на основе широкого и плодотворного осмысления итогов всей предшествующей деятельности коллектива Павлышской школы приходит к выводу **о необходимости утверждения трудового начала как неотъемлемого фактора стимулирования радости познания.**

Дальнейшее развитие получило такое важное положение, сформулированное на первом этапе эксперимента, как необходимость положительных, мажорных эмоций в процессе любой деятельности детей. В.А. Сухомлинский видел в чувстве успеха, достигнутого в общественно полезной работе, действенное средство для пробуждения у школьников чувства собственного достоинства, желания добиться успеха и в учении. Большое внимание в этой связи он уделил поиску эффективных средств побуждения школьников к активному учебному и производительному труду, исследованию потенциальных стимулирующих возможностей различных форм трудовой деятельности. Педагог разработал оригинальную систему стимулов; обосновал потенциальные возможности и специфику выделенных им трех их групп (морально-этические, интеллектуально-творческие и

эстетические); раскрыл конкретные пути применения каждого из побудителей, включенных им в эти группы.

В целом на данном этапе *В.А. Сухомлинский* глубоко обосновал роль и значение моральных стимулов в воспитании молодежи и выдвинул ряд важнейших положений о путях побуждения радости познания у школьников в процессе трудовой деятельности (многогранность моральных стимулов, их взаимосвязь с различными интересами человеческой личности, с ее идейным, интеллектуальным и физическим развитием).

Завершение предыдущего и начало *третьего этапа эксперимента (1961–1966)* было обусловлено тем, что в этот период *идея радости познания в деятельности коллектива Павлышской школы обогатилась на основе усиления внимания к овладению учащимися нормами и требованиями нравственности*, более последовательного осуществления принципа воспитывающего обучения.

Результаты предшествующей педагогической деятельности убедили В.А. Сухомлинского в том, что большую роль в воспитательном процессе играют различного рода мотивы и эмоциональные стимулы, и такой важный среди них, как чувство радости, которое «как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития, особенно раскрытия природных задатков, способностей, дарований» [17, с. 33].

Значение радости познания он видел в том, что у захваченного этим чувством ребенка возникает потребность вновь и вновь переживать связанное с ним эмоциональное состояние. Это создает предпосылки для того, чтобы и в дальнейшем «мысль о перспективе увлекательного труда в будущем побуждала у воспитанников настолько большие волевые усилия, что процесс преодоления трудностей доставлял им подлинную радость» [17, с. 167].

Вместе с тем В.А. Сухомлинский подчеркивал, что если чувство радости познания будет сведено к стремлению его достижения лишь ради приятных эмоций, в процессе формирования личности реально могут выявиться серьезные негативные явления и трудности. Поэтому он прозорливо предупреждал о той опасности, которая возникает в случае, когда среди чувств формирующейся личности господствующей станет радость потребления.

В данной связи характерной для рассматриваемого этапа эксперимента стала разработка В.А. Сухомлинским идеи о социально значимой радости, появляющейся в процессе созидательного труда на благо общества. Именно в различных проявлениях этого чувства, рождающегося в процессе общественно полезного труда, неоднократном переживании детьми «высшей человеческой

радости – радости творения добра для других людей» [41, с. 231] он видел возможность перехода воспитанника к такому состоянию, когда для него наиболее важным становятся не внешние побудители, а стойкие внутренние мотивы. При этом «положительные чувства, возникающие у них в связи с тем или иным событием общественной жизни, сами по себе становятся побуждением, определяющим их поступки и духовную жизнь вообще» [50, с. 165].

Таким образом, к 1967 году в основном завершается разработка В.А. Сухомлинским того аспекта концепции, стимулирования радости познания, который связан с поисками эффективных путей и средств ее воспитания у школьников. Обеспечение условий, способствующих его формированию, является закономерным итогом всей предшествующей творческой деятельности руководимого им коллектива Павлышской школы.

Заключительный этап характеризуемого эксперимента охватывает время с 1967 по 1970 годы. В этот период особенно действенное влияние на народное образование в целом и общеобразовательную школу, в частности, стали оказывать факторы социального прогресса, а также стремительное развитие научно-технической революции.

Основным направлением углубления идеи радости познания стал поиск наиболее эффективных форм ее реализации в педагогической практике. Это было связано с обогащением во второй половине 1960-х годов такого принципиально важного положения педагогической системы Сухомлинского как единство умственного, трудового и нравственного воспитания личности. У педагога сформировалось убеждение в том, что все составные элементы воспитательного процесса должны не только взаимодействовать между собой, но обязательно включать в себя как важнейший компонент воздействие на эмоциональную сферу личности.

Это положение в его трактовке имело самое непосредственное отношение и к специфике обучения как педагогического процесса. «Без надежной эмоциональной основы, – доказывал он, – невозможно не только успешное, но и вообще нормальное обучение. Отсутствие единства эмоционального воспитания и познания мира является одним из самых живучих и самых опасных источников равнодушного отношения к знаниям и в конце концов нежелания учиться» [40, с. 46].

В.А. Сухомлинского особенно волновало проявление со стороны определенной, части школьников известного безразличия и отсутствия интереса к учению, положительной мотивации познавательной деятельности. «Разве можно быть спокойным, – утверждал он в это время, – если в учении,

которое должно приносить радость бытия и радость познания, ребенку становится неуютно и жутко» [32, с. 44].

Размышляя над сотнями писем, присылаемых к нему со всех концов страны, Сухомлинский утверждает в мысли, что в изменившихся социальных условиях прежние стимулы, побуждавшие школьников к учению (стремление поступить в ВУЗ, приобрести престижную профессию, не связанную с производительной деятельностью) в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию уже не оказывают должного побуждающего воздействия. Он приходит к выводу, что по-прежнему ориентировать учащихся только на практическое применение и полезность в этом отношении получаемых знаний – значит не учитывать тех глубоких коренных изменений, которые происходят в духовной жизни человека, в самой сути понятий интеллигентность, культура, образованность.

По его мнению, знания нужны ребенку прежде всего для того, чтобы «стать активным гражданином своего Отечества, творцом, интеллигентной личностью, чтобы годы учения были осены радостями интеллектуальной жизни, радостями открытия и познания истин, радостями утверждения умственных сил и способностей» [34, с. 192].

Путь к достижению этой многогранной цели он видел не только в получении школьниками знаний на уроке, а в обогащении духовной жизни в самом широком смысле этого понятия. У замечательного педагога все более отчетливо складывалось убеждение, что в школьном деле в современных условиях на первое место «выдвигается исключительно тонкая и сложная воспитательная задача: утвердить в юных душах жажду знаний, неутолимую и неискоренимую потребность – потребность на всю жизнь – в пополнении знаний. Дух радости познания – вот та идейная и интеллектуальная атмосфера, которая должна сейчас царствовать в школе» [48, с. 22].

Таким образом, на завершающем этапе творческо-экспериментальной деятельности В.А. Сухомлинскому была *в полной мере присуща тенденция к обобщению своих взглядов и созданию на основе переосмысления накопленного опыта новых педагогических идей интегративного характера, в которых нашли отражение фундаментальные теоретические положения автора о целях и сущности процесса воспитания в советской школе, его гуманистической и нравственной направленности, высокой идейной гражданственности.*

Это целиком относится к теоретически обоснованной В.А. Сухомлинским и апробированной им на практике, в процессе рассмотренного выше педагогического эксперимента, идее стимулирования радости познания. Ее краеугольным камнем является рассмотрение

В.А. Сухомлинским радости познания как мировоззренческой категории, поскольку она стимулирует более полное и продуктивное овладение духовными и материальными богатствами жизни. Главное, что составляло сердцевину данного понятия и раскрывало его содержательную сторону, – это единство рационального и эмоционального, мысли и чувства, трудового и духовного начал познавательной деятельности ученика. «Будем учить ребенка думать, откроем перед ним первоисточник мысли – окружающий мир. Дадим ему величайшую человеческую радость – радость познания» [43, с. 173], – призывал талантливый педагог. В.А. Сухомлинский был убежден, что одним из ведущих начал процесса стимулирования радости познания являлась его общественная направленность. Он *характеризовал радость познания как морально-эмоциональный стимул.*

Комплексный подход к рассматриваемой проблеме как раз и предполагал соединение знаний об окружающем мире с познанием нравственных идеалов, с чувством радости, которое воспитанник должен испытать, приближаясь к достижению поставленной им перед собой общественно значимой цели. При таком подходе становится понятным, почему стимулами, вызывающими чувство радости познания, являются не только напряженный интеллектуальный труд, но и патриотические дела, реально воплощенные в практической деятельности.

\*\*\*

В трактовке В.А. Сухомлинского *радость познания – это комплекс устойчивых нравственно-интеллектуальных качеств личности школьника, обуславливающий положительную направленность мотивов его познавательной деятельности, приносящей ему удовлетворение, как от целостного процесса познания, так и от общественной значимости его результатов.*

Идейно-теоретическую основу концепции Сухомлинского составляли также принципиальные положения по рассматриваемой проблеме выдвинутые и обоснованные видными деятелями мировой и отечественной педагогической мысли прошлого; достижения современной ему педагогической и психологической науки, философии, которые он творчески учел, переосмыслил и реализовал в практике учебно-воспитательного процесса Павлышской школы.

Педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского носила поисковый, исследовательский характер, что нашло свое отражение в осуществляемом коллективом Павлышской школы созидательном эксперименте, в процессе которого складывалась и развивалась идея талантливого педагога о значении и



сущности стимулирования радости познания. Он рассматривал ее как действенный стимул всего учебно-воспитательного процесса школы и, вместе с тем, – как важное средство его совершенствования.

Разработка В.А. Сухомлинским этой идеи была неразрывно связана со всем его педагогическим творчеством, которому была свойственна тенденция целостного рассмотрения существенных сторон воспитания в их единстве и взаимосвязи. Сложившееся в последний период его деятельности убеждение Павлышского педагога в необходимости самого тесного соединения всех форм и методов воспитания с проникновением в эмоциональную сферу сознания личности нашло свое наиболее полное выражение в понятии «радость познания», предполагающем органичное соединение интеллектуальной и эмоциональной сфер человеческой жизни и деятельности.

## **2.2. Психолого-педагогические аспекты процесса стимулирования радости познания**

Процесс стимулирования радости познания в теории и опыте В.А. Сухомлинского, будучи в определенной мере связанным с традиционными представлениями о средствах побуждения школьников к активной познавательной деятельности, вместе с тем отражал в себе те возросшие и изменившиеся требования к постановке учебно-воспитательной работы, которые были обусловлены насущными задачами дальнейшего совершенствования общества.

Одним из перспективных направлений в предпринятом В.А. Сухомлинским многолетнем поиске стимулирующих средств воздействия на интеллектуальные, волевые и эмоциональные сферы личности ученика с целью его гармоничного воспитания явилась *фундаментальная научная разработка им на богатой теоретической основе психолого-педагогических аспектов процесса побуждения у школьников радости познания*. Опираясь на идею видного психолога С.Л. Рубинштейна о том, что «внешнее влияет на личность только через внутреннее» [68], В.А. Сухомлинский, развивая эту мысль, подчеркивал, что «нет в человеческом поведении ничего, что не имело бы своим стимулом внешнее, отраженное в глубоко личном, индивидуальном» [40, с. 398].

Талантливый педагог-исследователь внимательно изучал современную психолого-педагогическую литературу, а подчас и эмпирически доходил до установления тех или иных теоретических положений и выводов, которые были сделаны в эти годы учеными – педагогами и психологами, а иногда и опережал их идеи в своей практической работе. Нередко они заключались и в

подтексте написанных им по преимуществу в публицистической форме произведений. В частности, это относится и к плодотворному исследованию руководимым им коллективом комплекса проблем, связанных «с самым интересным в школе делом – с делом, заслуживающим огромного внимания, но, к сожалению, малоизученным, – с детским умственным трудом, точнее с отражением этого труда в эмоциональной сфере – с интеллектуальными чувствами» [49].

Основным психологическим аспектом идеи стимулирования радости познания являлся вопрос о путях эффективного взаимодействия объективных условий (внешних стимулов) с субъективными факторами развития личности (внутренние стимулы и мотивы, потребности, установки), так как «успех работы по формированию духовного облика человека зависит от этой внутренней работы, от того, насколько воспитание в состоянии ее стимулировать и направлять. В этом главное» [5, с. 13].

Суть понимания В.А. Сухомлинским психологического механизма взаимодействия между стимулами и мотивами заключалась в следующем. Под стимулом он подразумевал объективно действующий внешний фактор (отражающий) – превращающий потребности, задаваемые внешней средой, в осознанный человеком субъективный личностный смысл; побудитель, преднамеренно и целенаправленно воздействующий на определенные потребности воспитанников и вызывающий у них ответную общественно значимую реакцию, переходящую в действие по воплощению нравственного идеала, и этим способствующий углублению осознания ребенком своих потребностей, непосредственно проявляющихся «в стремлениях, желаниях, интересах личности, то есть во всем том, что составляет глубоко интимную сторону духовной жизни» [58, с. 377].

Вместе с тем В.А. Сухомлинский отмечал необходимость целеустремленного влияния педагога на мотивационную сферу школьников, в процессе чего и происходит формирование их мировоззрения. Важнейшим он считал не поступки, вызванные стимулами, а соответствующие им положительные качества мотивов, образующие на основе сочетания общественной направленности личности и ее эмоционального состояния внутреннюю сферу – достаточно реальную, чтобы стать подлинным источником и фактором развития ребенка.

По его замыслу, радость познания как раз и представляла собой это устойчивое состояние личности (установка, принявшая характер доминанты). Оно само, являясь результатом насыщенного положительными переживаниями школьников учебно-воспитательного процесса, вместе с тем выступает и важнейшим средством, способствующим достижению каждой

личностью выдвинутого обществом нравственного идеала. При этом его действенность обуславливается степенью сформированности у учащихся гражданских потребностей, опосредованных их ярко выраженной эмоциональной окрашенностью.

Таким образом, *с психологической точки зрения, В.А. Сухомлинский трактовал радость познания как состояние, в котором наиболее эффективно происходит процесс интериоризации стимулов и возникает возбуждение опережающего типа.* Это такая психическая активность, которая, с одной стороны, предвосхищает еще не наступившую деятельность, а, с другой, – выступает как побуждение (доминирующего характера) к длительной самостоятельной деятельности, осуществляемой под воздействием внешнего и внутреннего стимулирования. Все это свидетельствует о том, что в трактовке путей и средств стимулирования радости познания В.А. Сухомлинский находился на передовых позициях современной ему психологической науки.

В Павлышской школе – этой маленькой частице общества, осуществлялось своеобразное педагогическое моделирование в доступной для учащихся форме процесса гармоничного сочетания моральных и материальных стимулов. Но поскольку стимулирование радости познания представляет собой определенную систему, постольку это обуславливало необходимость при реализации этого процесса исходить с позиций стимулирования и в других сферах (трудовом коллективе, семье), что, в итоге, содействовало достижению единства указанного процесса.

Определяющим фактором характеризуемой системы была учебно-воспитательная работа школы, внутри которой также в единстве и взаимодействии проявлялись ее составные компоненты: педагогический коллектив – ученический коллектив – отдельные учащиеся – их семьи. Ведущую роль среди них директор Павлышской школы отводил педагогическому коллективу единомышленников-энтузиастов.

Трактовка Сухомлинским стимулирования радости познания как целостного процесса предполагало рассмотрение и пристальное изучение составляющих его структурных элементов:

- стержневых нравственно-интеллектуальных качеств школьников, стимулирование которых способствует утверждению у них радости познания;
- используемых с этой целью взаимодействующих комплексов стимулов, возникающих в рассматриваемом процессе трудностей и противоречий (побуждение педагогов и учащихся на их преодоление составляет его внутреннюю движущую силу);

– тенденций развития тех основных этапов, которыми характеризуется генезис данного процесса, в свою очередь выступающего подсистемой более общих социальных и педагогических явлений.

\*\*\*

Размышляя над явлениями действительности, Сухомлинский в конце 1950-х годов приходит к выводу, что наступает новый период – «более ясного и мудрого видения мира, более чуткого и более требовательного подхода к человеку», а, следовательно, и к влиянию на механизмы детской души необходимо теперь подходить только с «тонкими и нежными инструментами – с мудрым, эмоционально богатым словом, тонкими чувствами» [20].

В наибольшей степени реализации этих положений в жизни, по его мнению, могло способствовать построение учебно-воспитательного процесса с позиций педагогического стимулирования, побуждения учащихся к активной познавательной деятельности, приносящей им радость успеха, а значит и моральное удовлетворение. «Не пугайте ребенка тем, как плохо ему будет, если он что-нибудь не выполнит, а разъясняйте, как хорошо ему будет, если он сделает то, что вы просите. Это и есть положительный, позитивный подход» [58, с. 13], – призывал педагог-гуманист.

*В основе идей и взглядов Сухомлинского по проблеме стимулирования радости познания находился глубокий интерес к изучению особого и неповторимого внутреннего мира ребенка, умение проникнуть в который он считал важнейшим личностно-профессиональным качеством, первой заповедью и учителя, и директора. По его убеждению, педагогам надо в первую очередь думать о том, как то, что они делают, «преломится, отразится в душе тех, кого нам надо воспитывать». А воспитание он представлял «как формирование способности быть воспитываемым» [30, с. 13].*

В трудном деле становления у школьников гражданских потребностей и, прежде всего, потребности в общении важнейшее место занимала, по мнению В.А. Сухомлинского, позиция самого ребенка, его желание быть хорошим. Павлышские учителя постоянно стремились к тому, чтобы эта потребность стала «внутренним стимулом, который представляет собой краеугольный камень воспитания чувства собственного достоинства, нравственной стойкости» [18, с. 65].

Мастерство воспитания состояло в том, чтобы «пробудить в человеке способность переживать высшую радость от сознания того, что он создал, принес что-то хорошее, необходимое, полезное людям, а потребность трудиться для людей, отношение человека к человеку стали бы главным источником положительных переживаний школьников» [34]. Сухомлинский

писал в этой связи, что «негасимой искрой, которая зажигает на всю жизнь огонь жажды знаний, вечное стремление к познанию, дает наслаждение интеллектуальной радостью, является познание Человека» [18, с. 67].

Все эти положения полностью относятся и к деятельности коллектива педагогов *по формированию у школьников одной из важнейших духовных потребностей – стремления к овладению знаниями*. Сухомлинский рассматривал эту потребность в качестве имманентно присущей каждому психически здоровому человеку.

Он характеризовал ее как *могучий стимул развития умственных возможностей и способностей ребенка, сильный эмоционально-чувственный заряд мысли, способствующий осознанию школьником умственного труда – как основной сферы самовыражения, утверждению у него чувства гордости*. «Овладение знаниями, – отмечал он, – становится живым интересом учащихся только тогда, когда оно стимулируется желанием узнать, а в самостоятельном добывании знаний ученики находят глубокое личное удовлетворение» [66, с. 65].

Замечательный педагог был убежден, что только при том условии, когда важнейшее место в сознании школьника занимает внутренняя потребность думать, овладевать знаниями, быть их «властелином и повелителем, у него появляется реальная возможность успешно учиться, переживать светлейшее человеческое чувство – радость познания». «А ведь эта радость, – подчеркивал он, – единственный стимул, который побуждает ребенка от урока в урок, день за днем, месяц за месяцем сидеть за книгой, думать, выполнять задания» [18, с. 57].

Наиболее эффективным путем достижения этой цели являлось непосредственное соединение принципа долженствования с интересами самой личности, так как «без интереса нет радости открытия, нет способностей, наклонностей, нет живой души, человеческой индивидуальности» [18, с. 77]. Для этого Павлышским педагогом умело применялся спектр морально-этических и эмоциональных побудителей. Сухомлинский приходит к выводу, что эмоциональные стимулы, идущие от подкорки в кору головного мозга, (чувства удивления, изумления, взволнованности, радости), являются ее энергетическим источником, как бы пробуждающим дремлющие клетки и активизирующим их деятельность, т.к. «если нет сигналов из подкорковых центров, нет и заинтересованности личности» [66, с. 157].

Безрадостное, угнетенное состояние ребенка приводит к тому, что подкорковые центры, ведающие эмоциональными импульсами, эмоциональной окраской мысли, перестают побуждать разум к труду и, наоборот, как бы сковывают его. Благодаря потенциально заложенному в

стимулах положительному заряду у воспитанников можно вызвать эмоционально-активное отношение к совершению общественно значимых поступков и к познавательной деятельности.

В этой связи Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что учебно-воспитательный процесс не может успешно протекать, если у школьников не возникла установка на адекватное восприятие применяемых к ним средств педагогического воздействия. Успешность познавательной деятельности, по его мнению, во многом зависела «от целенаправленной работы ученика, его стремления осмыслить сущность фактов, явлений, событий, от его волевой установки на достижение окончательного результата» [65, с. 167].

Такая установка *утверждается, прежде всего, в условиях жизнерадостного восприятия ребенком окружающего мира, переживания им радости успеха.* Ее спецификой В.А. Сухомлинский считал то, что, возникнув при благоприятных условиях, она может исчезнуть при их отсутствии. Поэтому он старался придать ей характер автостимулирования, превратив процесс обучения и воспитания в перманентное самообразование и самовоспитание личности, чтобы потребность ощущать и переживать радость духовного богатства стала главным источником жажды знаний.

Отсюда становится понятным постоянное стремление павлышских педагогов пробудить в учениках отзывчивость, чуткость ко всему, что происходит вокруг, утвердить эмоциональную оценку окружающего мира, способность воспринимать его не только сознанием, но и чувствами – «могучими стимулами мысли, кровью, живым сердцем убеждений».

В.А. Сухомлинский через идею соединения эмоций и познавательной деятельности («очеловечивание знаний») осуществил разработку путей эмоционального восприятия ребенком всего окружающего насытил и одухотворил педагогический процесс, предложив «школу радости», «уроки мышления», «одухотворение» знаний, приблизив и эстетизировав источники мысли, превратив их и источниками чувств.

То же самое можно сказать и о воспитании «культуры чувств» и «культуры желаний» – основах духовного, нравственного воспитания, которые «трудом» ума, чувств и сердца, мучительным, тяжелым, выстраданным и вместе с тем радостным, очищающим личностным приобретением каждого воспитанника.

Для этого педагоги старались насытить атмосферу жизни школьников положительными эмоциями, радостью, счастьем, стремились создать у них оптимистическое отношение к учению. Все это, по мнению Сухомлинского, содействовало снятию с души ребенка состояния, вызванного негативной эмоциональной доминантой и утверждению положительной.

Таким образом, среди *психолого-педагогических аспектов процесса стимулирования В.А. Сухомлинским радости познания есть основание выделить в качестве важнейших следующие:*

- изучение внутреннего мира воспитанника, его мотивационной и потребностной сфер;
- формирование здоровых потребностей в общении и познании Человека;
- взаимодействие объективных и субъективных условий развития юной личности в процессе познавательной деятельности;
- интерес как действенный стимул познания и радости овладения основами наук;
- положительная эмоциональная окрашенность познавательной деятельности учащихся.

\*\*\*

Теоретическая разработка психолого-педагогических аспектов стимулирования радости познания находила свое творческое воплощение в учебно-воспитательной работе Павлышской школы. При этом замечательный педагог прекрасно понимал, что, только доведя до сознания каждого участника воспитательного процесса сущность и значение стимулирующего подхода к ребенку, можно реально говорить об утверждении выдвинутых им основных принципов в школе.

Этой цели служила стройная система педагогического и психологического всеобуча. Она включала в себя:

- *организованные формы просвещения* (психологический семинар для учителей;
- *систематические беседы с учащимися*, ставившие своей целью развитие у них общепсихологической культуры, поскольку «без знания элементарных истин по психологии не может быть и речи о самовоспитании, а без него нельзя представить полноценное воспитание» [33, с. 92];
- *родительскую школу*, в программу которой вместе с другими вопросами, были включены и проблемы, связанные с осуществлением подхода к ребенку с позиции педагогического стимулирования.

Важное значение имело самостоятельное изучение учителями и родителями педагогической и психологической литературы, что постепенно становилось у многих из них насущной потребностью. Создание и осуществление такой системы психолого-педагогического просвещения потребовало от всех учителей и, конечно, от самого Сухомлинского глубокого

знания основных положений современной психологической науки в целом и психологических аспектов педагогического стимулирования, в частности.

*В центре внимания Павлышского директора постоянно находилась задача повышения психологической культуры учителей. Причем, если в 1950-е годы эта деятельность в основном сводилась к самостоятельному чтению педагогами, по рекомендации Сухомлинского, отдельных разделов учебника «Психология» («Эмоции», «Мышление»), а также изучению и конспектированию статей, посвященных проблемам восприятия, внимания, памяти детей, их мышления и речи, то с начала 1960-х годов в ней уже четко прослеживается тенденция к расширению и углублению психологического просвещения педагогов, придания ему организационной стройности и единства.*

В это время В.А. Сухомлинский и большинство учителей уже постоянно выступали на педсоветах и школьном семинаре по теории воспитания с лекциями, посвященными актуальным вопросам педагогической психологии, в том числе и непосредственно связанным со стимулированием радости познания.

Занятия семинара проходили в форме живой товарищеской дискуссии. На них разбирались «острейшие вопросы воспитательной работы, на которые часто не дает ясного ответа педагогическая теория, и найти этот ответ можно только путем анализа живой практики». Например, такие темы, как «Роль эмоционального фактора в учебно-воспитательном процессе», «Роль игры в воспитании и духовной жизни ребенка», «Формирование нравственных стимулов к труду», «Мотивы деятельности и учения у младших, средних и старших учащихся», «Собственное достоинство, гордость, честь, радость личного успеха в труде и формирование идеала» [33, с. 54].

В этом аспекте показателен план одного из таких заседаний, состоявшегося в 1963–1964 учебном году по теме «Воспитание у школьников интереса к учению, знаниям, науке». На нем обсуждались следующие вопросы:

1. Какая связь существует между интересом к учению и чувством долга, научным кругозором учителя, применением знаний на практике, исследовательским подходом к изучению материала?
2. В чем заключается принцип эмоциональности в воспитании интереса к учению?
3. Какими путями можно каждый урок и отдельные его этапы сделать интересными?
4. Как связаны между собой учет индивидуальных особенностей школьников и воспитание интереса к учению?



## 5. Какова роль в этом внеклассной работы?

По своей сути, этот предложенный В.А. Сухомлинским для обсуждения план в содержательном отношении представлял собой *тщательно продуманную и психологически обоснованную программу стимулирования радости познания у школьников, реализация которой в учебно-воспитательном процессе могла обеспечить его эффективность*. Стимулирование призвано было способствовать обогащению трудовой и познавательной деятельности положительными эмоциональными переживаниями.

Однако к середине 1960-х годов и эти формы психологического просвещения уже его не удовлетворяли, так как не отвечали усложнившимся задачам, стоящим перед советской школой на этапе перехода к всеобщему среднему образованию, не соответствовали возросшему уровню педагогического мастерства павлышских учителей.

Результатом творческого поиска оптимальных путей психологического просвещения явилось создание в сентябре 1965 года по инициативе Сухомлинского школьной психологической комиссии, которая *перерастает с 1967 года в постоянно действующий психологический семинар*, объединявший в своем составе «содружество неравнодушных, беспокойных, неутомимых в своей жажде знаний мыслителей» [54, с. 82]. В центре внимания участников семинара всегда был «внутренний духовный мир ребенка – процессы отражения и мышления, эмоциональные стимулы мысли, память, внимание, творческие мыслительные процессы» [12, с. 297].

На его заседаниях обычно рассматривались следующие вопросы: теоретический доклад, который всегда делал Сухомлинский, его последующее обсуждение учителями в аспекте применения теоретических положений в практике учебно-воспитательного процесса Павлышской школы, а также 1–2 развернутые психолого-педагогические характеристики учащихся, представлявшие собой тщательно подготовленный их психологических портрет, причем сделанный с акцентом на то положительное в ребенке, что можно использовать в дальнейшей воспитательной работе о нем.

Тематика многих докладов, сделанных Сухомлинским на этом семинаре, отражала его постоянный интерес к изучению путей и средств стимулирующего воздействия на учащихся. Например, «Способы влияния на учащихся» (17.XI.1966), «О недопустимости «сильных», «волевых» способов влияния на учеников» (19. IV.1967), «О чувстве нового, эмоциональной культуре педагогического процесса и духовных интересах учеников» (16.11.1968), «Об этических беседах и их влиянии на чувства учеников» (8.IX.1969) [66, с. 266].

Так ведущие идеи педагогической и возрастной психологии становились одной из основ учебно-воспитательной деятельности павлышских учителей. В их реализацию они постепенно включали и родителей, психологическим просвещением которых планомерно занимались.

Все это способствовало *складыванию важнейших психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса стимулирования радости познания:*

– формирование творческого педагогического коллектива единомышленников-энтузиастов;

– побуждение познавательной активности и творческой инициативы школьников путем утверждения трудового начала в учебно-воспитательном процессе;

– создание в общешкольном коллективе и семье благоприятной морально-психологической атмосферы, в которой раскрывались и с максимальной отдачей реализовывались познавательные возможности каждого воспитанника.

\*\*\*

Взаимодействие обозначенных условий способствовало *достижению стимулирования радости познания как целостного процесса*. Покажем, как реализовывалось взаимодействие указанных компонентов системы в деятельности руководимого Сухомлинским коллектива Павлышской школы.

Необходимость трактовки процесса стимулирования радости познания как целостного обуславливается тем, что его основой является побуждение стержневых нравственно-интеллектуальных качеств школьника. Они в своей совокупности при соответствующем целенаправленном стимулировании переходят в новое состояние, каким каждое из них прежде не обладало, в новое целостное свойство – радость познания. Ее проявление неразрывно связано с нравственно-психологическими свойствами личности:

– *положительная мотивация познавательной деятельности*, идейное отношение учащихся к процессу познания (у Сухомлинского это свойство определяется как «любовь к труду, органическая потребность в труде как основная побуждающая сила в учении»);

– *способность к длительной самостоятельной деятельности*, оптимизм в преодолении трудностей (Сухомлинский рассматривал это как «способность переносить длительные трудовые усилия, быть терпеливым и настойчивым»);

– *увлеченность познавательной деятельностью*, активность и творческая инициативность (Павлышский педагог это определял как

«способность вносить в труд творчество, инициативу, находчивость, изобретательность»);

– *общественная направленность познавательной деятельности* (она, по Сухомлинскому, предполагает «самоотверженность, то есть способность подчинить свои личные интересы интересам дела, необходимого для общества») [64, с. 8].

Важнейшими условиями реализации анализируемого процесса, по мнению Сухомлинского, являются *взаимобусловленность и взаимодополняемость стимулов*. Их эффективное применение возможно лишь при осуществлении воздействия на все сферы личности путем использования комплекса стимулов, который побуждает к напряженному учению. Действенное побуждение состояния радости познания осуществлялось посредством комплексов стимулов:

1. *Программно-установочный*. Его составляют стимулы общественного мнения, положительного примера-идеала и разнообразные морально-этические стимулы (честь и достоинство, гордость, совесть).

2. *Активно-мобилизационный*, к которому относятся стимулы познавательного интереса, эффекта результата, а также широкий спектр эмоциональных побудителей.

3. *Операционно-деятельный*, в который включаются стимулы общественной и личной значимости познавательной деятельности, жизненно-практического значения знаний, познавательной перспективы, а также стимул доверия к познавательным силам и возможностям учащихся.

Намечая пути и средства побуждения того или иного нравственно-интеллектуального качества, Сухомлинский, как правило, дифференцировал применение стимулов соответственно тем задачам, которые в данный момент определялись как приоритетные. Так, например, побуждая активность и творческую инициативу школьников в умственном труде, он использовал в различных вариантах следующий комплекс стимулов:

– осознание учеником своего успеха в работе (стимул эффекта результата);

– интерес к успешно осуществляемому учебному труду (стимул познавательного интереса);

– поощрение со стороны учителя за хорошую работу (стимул доверия к познавательным силам и возможностям учащихся);

– одобрение коллектива (стимул общественного мнения);

– на определенном этапе уже в средних и старших классах – осознание общественной значимости и необходимости учения (стимул общественной и личной значимости знаний).

Взаимодействуя между собой, стимулы образовывали стимульную ситуацию, в которой в наиболее полной мере проявляется состояние радости познания.

Однако, стимулы *приобретают подлинно стимулирующий характер и становятся результативными средствами формирования личности, только трансформируясь через присущее ученику состояние радости познания.* Поэтому в основе развития рассматриваемого процесса как внутренней движущая сила выступало стимулирование учащихся на преодоление возникающих в нем противоречий следующего характера между:

1) целями, которые ставятся обществом перед школой – и методами руководства познавательной деятельностью, применяемыми учителем, когда последние нередко вступали в противоречие с общими задачами воспитания и психолого-возрастными возможностями учащихся. Это затрудняло с их стороны проявление радости познания, не активизировало интерес к учебному труду, а, наоборот, тормозило его, поскольку метода работы учителя не были рассчитаны в этом случае на пафос мысли ученика, а больше предполагают ситуативный интерес и пафос памяти.

Между тем, как справедливо отмечается в современных дидактических исследованиях, среди основных моментов, характеризующих интерес, следует подчеркнуть не простое возбуждение эмоциональности, но наличие собственно познавательной стороны, которая проявляется в радости познания. Преодоление отмеченного выше противоречия возможно благодаря переориентации учителя на широкое использование проблемных методов обучения, побуждение учащихся к поисково-исследовательской учебной деятельности. «Все методические приемы, применяемые учителем, – писал Сухомлинский, – должны стать стимулирующими, побуждающими к самостоятельному умственному труду» [64, с. 80];

2) научно-теоретическим и идейным уровнем программно-методических документов, определяющих содержание познавательной деятельности (учебные планы, учебники, учебные пособия) – и несоответствующей этому уровню образовательно-интеллектуальной и морально-нравственной подготовкой школьника к активному участию в процессе познания. Разрешение данного противоречия предполагало умелое осуществление учителем индивидуально-дифференцированного подхода, основанного на опережающем процесс усвоения знаний формировании у школьников учебных умений и навыков. При результативности этой работы каждый ученик мог пережить радость успеха, что вносило здоровое начало в коллективную жизнь, наполняя ее совместной радостью познания»;

3) состоянием радости познания, характеризующим отдельных учеников и их группы – и отсутствием такого состояния у большинства членов коллектива. Преодоление этого противоречия было возможно при формировании соответствующего общественного мнения, утверждении в классе «многогранной интеллектуальной жизни коллектива и каждого ребенка в отдельности» [24, с. 99], так как если ученику не безразлично отношение коллектива к его успехам в учении, то при правильно поставленном обучении радость познания, которую он испытывает, не будет замкнута на его личности как индивида, он будет стремиться использовать полученные знания на пользу своим согражданам.

Чем более активно учителя и учащиеся побуждаются на преодоление рассмотренных трудностей и противоречий, возникающих в учебном процессе, тем значительно возрастает эффективность стимулирующего влияния творческого стиля работы педагога и общей нравственно-интеллектуальной атмосферы в коллективе на формирование у школьников радости познания.

В этой связи процесс стимулирования радости познания можно представить как развивающийся по определенным этапам: зарождение, становление, утверждение внутри данной целостности более совершенных форм ее выражения.

На первом этапе – решающую роль играет «могучий эмоциональный стимул умственного труда – *удивление, изумление*, рождающие интерес, желание знать» [7, с. 15].

На втором этапе – это желание знать проявляется уже как *любопытность*.

На третьем этапе – любопытность переходит в *познавательный интерес*, стойкость и последовательность проявления которого находится, в прямой зависимости от эффективности реализации процесса стимулирования в целом.

Существующая взаимосвязь между понятием «метод стимулирования» и «прием стимулирования» радости познания состоит в следующем: если методы отражают этот процесс в обобщенном виде, указывая определенное направление в побуждении радости познания, то прием – это отдельная операция в процессе реализации конкретного метода стимулирования, направленная на достижение частной цели, включенной в систему деятельности по побуждению радости познания. Под педагогической инструментальностью понимается совокупность приемов, обеспечивающих реализацию определенных комплексов стимулов или данного стимула.

Так с рассмотрением эмоционального состояния радости, как чувства, представляющего собой живой элемент более сложной эмоционально-нравственной категории связано счастье творческого труда. Происходит сближение высшей ступени развития духовных и физических сил человека, его самых светлых и оптимистических чувств, каким является счастье творчества о состоянии радости познания, как необходимой стадии его достижения. «Счастье, – по мнению В.А. Сухомлинского, – это гармония чувства собственного достоинства, радости и полноты творческой жизни, с одной стороны, и долга – сознания и чувства долга перед другими людьми, перед коллективом, перед обществом – с другой» [6, с. 22]. Стимулирование радости познания является одной из психолого-педагогических основ ориентации учащихся на такую гармонию чувств, в целом составляющую счастье.

\*\*\*

Таким образом, благодаря постепенно созданной в Павлышской школе и планомерно действующей стройной системе психолого-педагогического просвещения учителей и родителей, теоретическая разработка В.А. Сухомлинским психолого-педагогических аспектов стимулирования рассматриваемого процесса находила свое творческое воплощение в учебно-воспитательной работе, что способствовало действенному характеру рассматриваемого процесса.

Теоретико-практическая деятельность В.А. Сухомлинского и возглавляемого им коллектива Павлышской школы в плане построения учебно-воспитательного процесса на основе ведущих идей педагогической психологии способствовала реализации основных условий, обеспечивающих эффективность стимулирования радости познания.

В результате творческого и глубокого изучения литературы по проблемам педагогической психологии осмысления результатов опытно-экспериментальной проверки определенных ее положений в практике В.А. Сухомлинским были разработаны и теоретически обоснованы важнейшие психолого-педагогические аспекты стимулирования радости познания:

- пути изучения внутреннего мира ребенка, его мотивационно-потребностной сферы;
- средства формирования здоровых потребностей в общении и познании Человека;
- обеспечение взаимодействия объективных и субъективных условий развития юной личности в процессе познавательной деятельности;

– развитие интереса как действенного стимула познания и радости овладения основами наук;

– достижение положительной окрашенности познавательной деятельности учащихся.

Они, с одной стороны, представляли собой научно-теоретический фундамент для осуществления характеризуемого процесса, а, с другой, в процессе их практической реализации придавали всей учебно-воспитательной деятельности учителей подлинно научный характер и перспективность.

Процесс побуждения радости познания у школьников трактовался Сухомлинским как целостный и осуществляемый в определенной системе. Такой характер рассматриваемого процесса, по его убеждению, обеспечивал полноту и внутреннее единство рассматриваемого процесса, его органическое взаимодействие с учебно-воспитательной работой в целом. Вместе с тем он создавал благоприятные условия для более эффективного и целенаправленного влияния на мотивационную сферу личности школьника, *динамизировал формирование у него ведущих нравственно-интеллектуальных свойств, которые обеспечивают становление и утверждение нового психического состояния его личности – состояние радости познания.*

Педагогическое стимулирование, как это подтверждает богатый творческий опыт педагога-новатора, способствует ее успешному осуществлению, ведет школьника более прямой и открытой дорогой к обретению им *радости познания, а затем – и радости труда* в его самостоятельной взрослой жизни. Все отмеченное выше в конечном счете в значительной мере означает, как считал В.А. Сухомлинский, достижение человеком счастья.

## ГЛАВА III. ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА СТИМУЛИРОВАНИЯ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ

### 3.1. Формирование и деятельность творческого коллектива единомышленников-учащихся и учителей

Проблема формирования и деятельности общешкольного коллектива как фактора идейно-нравственного и эмоционального стимулирования радости познания по праву занимает одно из центральных мест в системе педагогических идей и взглядов В.А. Сухомлинского. Она относится к числу вопросов, наиболее им разработанных и теоретически обоснованных.

Важным средством повышения эффективности стимулирования радости познания в Павлышской школе являлось последовательное укрепление воспитывающей роли школьного коллектива. Для достижения этого В.А. Сухомлинским была разработана оригинальная методика, призванная обеспечить превращение первичного ученического коллектива в действенный фактор стимулирования радости познания, в которой мощной воспитательной силой выступало «коллективное переживание благородных чувств, коллективное вдохновение, коллективная радость и гордость» [42].

Сущность данного процесса заключалась в том, что он основывался на взаимообусловленности развития коллектива и личности, что содействовало воспитанию в Павлышской школе таких первичных коллективов, которые создавали благоприятные условия для полного раскрытия в них способностей и дарований каждого школьника.

Этот процесс включал в себя следующие основные этапы:

I этап. *Формирование первичного коллектива, осуществляемое преимущественно в разнообразной общественно полезной деятельности.* Лидирующую роль этом этапе играл *стимул общественной и личной значимости коллективной деятельности*, а подкрепляющую – морально-этические побудители, а также стимулы *положительного примера-идеала, доверия и эффекта результата*. Обосновывая правомерность рассмотрения в качестве первоначальной стадии характеризуемого процесса широкое участие школьников в общественно полезном труде (сперва для своего класса, а затем – по мере взросления учащихся – для школы, села, страны), Сухомлинский особое значение придавал созданию прочной эмоциональной основы этой деятельности и, прежде всего, чувству коллективной радости, переживаемой учащимися от младшего до старшего возраста от сознания того, что им доверено серьезное настоящее дело и они своим трудом вносят вклад в общий результат, приносят ощутимую общественную пользу.



II этап. *Создание в коллективе благоприятной морально-психологической атмосферы для развития радости познания у большинства его членов.* Лидирующее значение на этом этапе приобретали стимулы перспективы и примера-идеала, а важнейшим подкрепляющим являлся стимул общественного мнения. Для повышения эффективности их влияния Павлышские педагоги на втором этапе превращения ученического коллектива в действенный фактор стимулирования радости познания использовали следующие взаимосвязанные комплексы этих побудителей: *постановка познавательной перспективы* – близкой (глубокое овладение материалом сложной темы), средней (завершение с положительным результатом учебной четверти) и дальней (успешное окончание всем коллективом учебного года и переход в полном составе в следующий класс). В данной связи становится понятной та роль, которую В.А. Сухомлинский отводил коллективной перспективе, рассматривая ее как «важнейший стимул, побуждающий коллектив к активной деятельности, неисчерпаемый источник оптимистического мировоззрения и новой духовной энергии человека» [47, с. 61].

Благодаря умелому применению этого побудителя, индивидуальному процессу усвоения знаний придавался характер коллективной познавательной деятельности. Павлышские педагоги добивались, чтобы во время работы над сложной темой каждый школьник стремился внести свой вклад в освоение ее всеми одноклассниками, в рождение общей мысли. Осознание учеником того, – отмечал в этой связи талантливый педагог, – что товарищи, которые вместе с ним слушают урок, – его «единомышленники, удесятерят силы личности» [25, с. 27]. Все это способствовало складыванию в первичном коллективе определенного общественного мнения, выразившегося в проявлении нетерпимости большинства учащихся по отношению к прогулам и списыванию, шпаргалкам и подсказкам, «ко всем тем, кто трудится без увлечения» [25, с. 27].

В свою очередь, такое положение приводило к возникновению внутри коллектива известного противоречия (иногда переходящего в конфликт) между большинством детей, уже имевшими установку на радость познания и отдельными учениками, которые затрудняли ее реализацию. Многолетний опыт убедил Сухомлинского в том, что этот конфликт всегда разрешается в интересах коллектива и такой выход и конфликтной ситуации представляет собой самое яркое проявление правильного коллективного взгляда на учебный труд.

Важный комплекс побудителей радости познания заключался в складывании между членами коллектива прочных отношений взаимной

поддержки и ответственности, построенных на основе постоянного интеллектуального общения школьников, их активного сотрудничества и взаимных переживаний. Это способствовало образованию в классе обстановки взаимопомощи, когда ученики, увлеченные какой-то областью знаний, объединяли вокруг себя тех, кому данный учебный предмет давался с трудом, восполняли их пробелы в знаниях, побуждали у них желание учиться. «Чуткость к воспитательному влиянию коллектива, – отмечал в данной связи В.А. Сухомлинский, – тем сильнее, чем глубже у каждого человека желание быть хорошим в глазах коллектива, а это глубоко нравственное желание возможно лишь при том условии, когда человек чем-то гордится, чего-то достиг» [26, с. 92]. Плоды взаимопомощи сказывались и на росте авторитета отлично успевавших учащихся, что являлось одновременно своеобразным импульсом для углубления их знаний в любимой области школьной науки.

Чувство радости познания испытывал весь коллектив, когда лучшие ученики выступали перед товарищами с содержательными и интересными докладами, демонстрировали сложные опыты. Все это способствовало постоянному пополнению и обогащению интеллектуального фонда детского коллектива. Организация целенаправленного и разнообразного по своим формам влияния коллектива, для которого радость познания уже стала характерной чертой, на тот коллектив, в каком это состояние находится в стадии формирования.

Ведущую роль в таком воздействии на детские первичные коллективы играл сложившийся в Павлышской школе педагогический коллектив единомышленников-энтузиастов. Наряду с этим большое значение для эффективного стимулирования радости познания имело специально организованное положительное влияние одного детского коллектива на другой (как правило, младший по возрасту). В основе данного процесса было сознательно организованное педагогическое действие стимула примера-идеала. Вместе с тем этот процесс приобретал характер взаимовлияния, благоприятно сказывающегося и на духовной жизни старшего коллектива.

Благодаря тому, что учителя постоянно подчеркивали перед старшеклассниками серьезность и общественную значимость порученного им дела, такая деятельность приобретала для них статус стимула доверия, побуждавшего их не только выполнять свою работу со всей ответственностью, но и постоянно вносить в нее ценную творческую инициативу. Все это имело принципиальное значение, ибо, по мнению Сухомлинского, содействовало предупреждению у школьной молодежи гражданской инфантильности, которая всегда связана с ограниченностью интеллектуальных интересов.

Важнейшим фактором, придающим эффективность всем рассмотренным выше средствам превращения детского первичного коллектива в действенный побудитель у школьников радости познания являлось насыщение этого процесса эмоциональными стимулами (особенно игры и пионерской романтики), создание в детском коллективе атмосферы приподнятости и мажора.

Таким образом, важнейшим результатом второго этапа процесса формирования детского первичного коллектива являлось становление и утверждение в нем определенной системы духовных ценностей, способствующих стимулированию у школьников радости познания:

- осознание каждым его членом общественной и личной значимости коллективной познавательной деятельности;
- стремление поддерживать атмосферу общей увлеченности учением;
- понимание необходимости для совместного переживания радости успеха организации взаимопомощи хорошо успевающих учеников отстающим.

Все это, стимулируя школьников к напряженному учебному труду, вместе с тем создавало в каждом детском первичном коллективе «дух пытливой и настойчивой, ищущей и беспокойной мысли» [26, с. 49], вело к образованию его интеллектуального фонда, наличие которого на последующей ступени выступало как необходимое условие эффективности исследуемого процесса.

III этап. *Превращение первичного коллектива в условиях сложившейся в нем благоприятной нравственно-интеллектуальной атмосферы в средство индивидуального развития у каждого школьника состояния радости познания.* Лидирующую роль на этом завершающем этапе процесса формирования детского коллектива, как и на первом, приобретал стимул общественной и личной значимости коллективной деятельности, а в качестве подкрепляющих выступали стимулы положительного примера-идеала, поисково-исследовательской деятельности, доверия, а также широкий спектр эмоциональных побудителей.

Обосновывая пути усиления воспитывающей роли детского коллектива как действенного фактора стимулирования радости познания на его высшей стадии развития, В.А. Сухомлинский особое внимание уделял выработке средств гармонизации жизни коллектива, его общественного и индивидуального начал. Диалектический характер такого взаимодействия обуславливался наличием в процессе развития коллектива двух, казалось бы, противоречивых тенденций, связанных одновременно и с укреплением связи личности с коллективом, и с ее обособлением в нем.

Постоянно подчеркивая, что ребенок развивается, раскрывает себя только в коллективе, вне которого «нет личности, нет индивидуального творчества, таланта», замечательный педагог указывал на необходимость при формировании коллектива видеть в нем отдельного ребенка с его неповторимым духовным миром, «заботливо лелеять каждого питомца». Он считал, что этот, тесно связанный с развитием коллектива процесс, в определенном смысле представляет собой особую область воспитательной работы «постольку, поскольку в каждом ребенке раскрывается что-то свое, глубоко индивидуальное, неповторимое – и существует детский коллектив» [60, с. 28]. Реализация этого положения способствовала духовному росту любого члена коллектива, что, в свою очередь, вновь приводило к увеличению его личного вклада в общий интеллектуальный фонд.

Коллектив, по мнению В.А. Сухомлинского, *выступает подлинной воспитывающей силой лишь при наличии в нем разнообразной совместной деятельности всех его членов, в которой раскрывается высокая идейная одухотворенность процесса овладения знаниями, благородными нравственными целями.* «Чем шире становится кругозор и выше интеллектуальный уровень развития воспитанника, – отмечал он в этой связи, – тем больше возможностей для насыщения коллективной деятельности значительными социальными идеями, тем глубже чувство радости, что, в связи с этим, переживается» [22, с. 127].

Общественное начало в личности школьника укреплялось путем постоянного утверждения в его сознании столь ценного В.А. Сухомлинским состояния *ответственности и заботы человека о человеке.* Это содействовало подъему воспитанника на такой уровень нравственного развития, когда полнота его личной духовной жизни создавала атмосферу счастья коллектива, что придавало состоянию радости познания, присущему каждому ученику, особенно светлый характер, одухотворенный гражданскими чувствами. Определяя значение данного факта в присущей ему афористичной форме, В.А. Сухомлинский утверждал, что «каждый воспитанник, как только начинал гореть сам, должен зажигать других. Но если он не зажжет других, он и сам погаснет. Такова логика коллективистского воспитания» [25, с. 216].

В этой связи он видел большую опасность для процесса стимулирования радости познания в такой позиции школьника, при которой он остается членом только одного – своего классного коллектива, что неизбежно должно было привести к ограничению его интеллектуального развития и, в свою очередь, создавало предпосылки постепенного угасания духовной жизни данного коллектива. Указывая на это, В.А. Сухомлинский отмечал, что если, кроме коллективного дела, у каждого школьника не будет отвечающего его интересам

и склонностям своего любимого занятия, то коллектив распадется и никакие усилия воспитателя не спасут его.

Важнейшим средством, предупреждающим данное негативное явление, он считал организацию в школе системы многообразных отношений между учениками, при которой воспитанник оказывался одновременно членом не одного, а нескольких, причем, что особенно ценно, разновозрастных коллективов, отличающихся разнообразнейшими отношениями, богатейшими оттенками духовной жизни, потребностей и интересов. Включаясь в деятельность ряда объединений, чаще всего разнопрофильных, дополняющих друг друга, например, юных математиков, пасечников, скульпторов (причем уже со второго-третьего класса), школьник попадал в атмосферу коллективного творческого поиска, представляющего собой очень сильный источник воздействия коллектива на личность.

В таких условиях увлечение любимым делом, переживаемое несколькими членами кружка, передавалось всем другим, в результате общности их интересов, склонностей и призвания. Этому способствовало эмоциональное состояние увлеченности и вдохновения, являвшееся «как бы искрой, из которой разгорается костер насыщенной, полноценной духовной жизни коллектива» [25, с. 264]. Руководящую роль в этих кружках, создаваемых на основе добровольности и самостоятельности, играли старшие школьники, а определяющая роль педагога проявлялась в умении направить деятельность таких объединений на решение действительно сложных и вместе с тем общественно полезных задач, выполнение которых обязательно имело перспективный характер.

Воспитательный эффект разновозрастного коллектива, по мнению В.А. Сухомлинского, как раз и заключался в том, чтобы под влиянием яркого положительного примера ребенок начинал осознавать, каким человеком он хочет стать, и у него постепенно появлялось стремление достигнуть идеала, эталона личности. Постоянно духовно обогащаясь в таких коллективах и внося в их интеллектуальную жизнь свой, со временем все более ощутимый вклад, школьник переносил увлеченность познавательной деятельностью и в нравственно-интеллектуальную атмосферу классного коллектива, содействуя насыщению ее духом радости познания, что имело очень большое значение, так как «ребенок лишь тогда по-настоящему воспитывается, когда он озаряет светом увлеченности дорожку другим» [30, с. 137].

Когда радость познания становилась имманентной личностной чертой всех одноклассников, в данном коллективе прочно утверждалось эмоциональное состояние самоуважения и взаимоуважения, царящее там, где, по образному выражению В.А. Сухомлинского, школа «не только кладовая

знаний, из которой дети берут и берут, но и улей, в который они несут и несут, непрерывно обогащая духовную сокровищницу своего детства, отрочества, ранней юности» [25, с. 263].

В такой обстановке кардинально менялась и роль общественного мнения. Оно служило теперь не столько для осуждения членов коллектива, ведущего к огрублению их эмоциональной культуры, а, прежде всего, выступало как стимул развития у них задатков и интересов, дальнейшего побуждения радости познания. Его основой являлась опора на формирование положительного в человеке, на желание ребенка быть хорошим.

Палитра воспитательных воздействий определялась атмосферой взаимопонимания, благодарности каждого члена коллектива за чуткость по отношению к нему. Регуляторами поведения становились гуманистические нравственные нормы, добрые традиции. Огромной стимулирующей силой выступало коллективное чувство доброжелательности. Отмечая в этой связи важность бережного отношения к внутреннему миру школьников, В.А. Сухомлинский утверждал, что «воспитание только добром, только лаской – это требовательность коллектива к человеку, а человека к самому себе» [35, с. 93].

Таким образом на высшей стадии своего развития первичный коллектив, предоставляя личности широкие возможности для ее интеллектуального и духовного роста, вместе с тем определял и общественную направленность ее познавательной деятельности, воспитывал в каждой заботу и ответственность за достижение положительного результата в ней своих товарищей. Это, в свою очередь, пополняя духовный фонд коллектива, придавало новый импульс для стимулирования в нем радости познания у школьников, так как «чем ярче индивидуальность личности, тем крепче коллектив, потому что каждый член коллектива обогащает духовные интересы товарищей своими личными интересами, пробуждает у них новые стремления, новые потребности» [58, с. 13].

\*\*\*

Организуя и внимательно изучая жизнь первичных коллективов (педагогического и детских), педагогический мыслитель особенно подробно и тщательно исследовал нравственные аспекты воспитания именно школьного коллектива (как высшей, наиболее сложной формы коллективистических взаимоотношений в школе), включавшего в себя как учителей, так и учеников, между которыми, по его мнению, «нельзя провести какой-либо резкой грани, они не отделены друг от друга какой-то стеной, они в своем единстве представляют школьный коллектив» [25, с. 207–208]. Подобный подход,

отвечая ведущим принципам педагогической системы В.А. Сухомлинского, создавал возможность для достижения такой общности духовной жизни воспитателя и воспитанников (их идеалов, стремлений, интересов, мыслей и переживаний), при которой школьники забывают, что «их учитель – официальное лицо, а чувствуют только то, что он самый близкий к ним человек, их друг и единомышленник» [60, с. 17].

Однако для того, чтобы единство духовной жизни общешкольного коллектива могло стать реальностью, необходимо было, прежде всего, *создать творческое ядро педагогического коллектива единомышленников-энтузиастов*. На пути к этому В.А. Сухомлинскому, как директору, на первых порах пришлось преодолеть немало трудностей, связанных с недостаточной профессиональной подготовкой большинства учителей.

Но уже к концу 1950-х годов большинство учителей среднего и старшего звена школы имели высшее образование или учились заочно. Директор Павлышской школы кропотливо и творчески работал с каждым учителем над повышением его педагогического и методического мастерства. В результате последовательно и планомерно вокруг Сухомлинского из года в год складывался работоспособный, постоянно растущий актив учителей, разделяющих его педагогические идеи и взгляды.

Идейным фундаментом формирования педагогического коллектива единомышленников стало выработанное им совместно с учителями педагогическое кредо, которое основывалось на следующих положениях:

1) признание всеми учителями того, что нет и не может быть ребенка, полностью безнадежного, ни к чему не способного;

2) осознание необходимости борьбы за человеческое счастье как основы действенного оптимизма единомышленников, чьим девизом было: *«Верь в человека, и он станет человеком»* [54, с. 81–82].

Построение коллектива на таких убеждениях способствовало созданию в нем обстановки, когда каждый его член являлся частицей единого целого – источника моральной, интеллектуальной, эстетической, физической, психической и эмоциональной культуры. Эти убеждения находили свое воплощение и в том идеале познавательной деятельности ученика, который был определен Сухомлинским следующим образом: «чтобы все воспитанники были влюблены в науку, в школу, чтобы книга, интеллектуальные богатства стали главной страстью и главным интересом человека, сидящего за партией» [30, с. 12].

Выработка общих убеждений и единого педагогического кредо способствовали *формированию своеобразной педагогической этики учителей Павлышской школы*, стержнем которой являлось осознание каждым членом

коллектива своего учительского долга, как внутренней потребности в насыщенном творческом труде, стремление к постоянному пополнению и развитию знаний. Все эти положения признавались педагогами, как своего рода закон, в основе которого находилось органическое соединение требований, предъявляемых к учителю всем коллективом, с созданием в нем той особой нравственно-интеллектуальной обстановки, в какой могло бы наиболее полно раскрыться своеобразие стиля каждого педагога. В подобных условиях присущие данному учителю особенности его творческого стиля, способствующие идейно-эмоциональному побуждению радости познания, *опосредовались педагогическими убеждениями и принципами, свойственными всему коллективу в целом.*

Они принимали характер единого творческого стиля учебно-воспитательной деятельности учителей Павлышской школы. Основой этого стиля выступало их творческое единство, повседневное интеллектуальное обогащение, взаимообмен духовными ценностями.

Определяя творческий стиль учителя как «творческую педагогику повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» [16, с. 97], Сухомлинский неразрывно связывал это понятие со специфической трактовкой им методов обучения и воспитания. Он рассматривал методы как средства воздействия, внутренне включающие в себя стимулирующее начало, подчеркивая при этом, что от мастерства их применения каждым педагогом зависело успешное побуждение у воспитанников радости познания. По его мнению, «самая прекрасная, самая тонкая методика – действительна лишь тогда, когда есть живая индивидуальность педагога, когда в общее он вносит что-то свое, глубоко продуманное» [19, с. 303–304].

Важнейшим проявлением творческого стиля работы педагогов Павлышской школы признавалось их *умение придать познавательной деятельности учащихся поисково-исследовательский характер.* В данной связи педагоги планировали учебно-воспитательный процесс как напряженный умственный труд детей, стремясь пробудить у них желание овладеть знаниями, познавательную активность и творческую инициативность, чувство веры в свои силы.

В.А. Сухомлинский был убежден, что «исследование – это основа мышления, без умения исследовать нет живой мысли, значит, нет и крепких основательных знаний» [14, с. 67]. Особую действенность *стимулу поисково-исследовательской деятельности* придавала его продуманная и разнообразная педагогическая инструментовка. Она включала в себя в качестве одного из



методических приемов создание на уроке проблемной ситуации. Это служило своеобразной «затравкой» для мышления школьников, рождало у них многочисленные вопросы, вызывало потребность продолжить размышления во внеурочное время. Большое значение также имело побуждение учащихся к самостоятельному составлению задач, подготовке научных докладов и рефератов, активному участию в опытно-экспериментальной и изобретательской деятельности.

Рассмотренный побудитель применялся учителями, как правило, в комплексе со *стимулом познавательной перспективы*. Одним из ярких выражений творческого стиля В.А. Сухомлинский считал умение педагога раскрыть перед учениками всю глубину, привлекательность познания, пробудить интеллектуальную потребность узнать больше, чем предусмотрено программой, открыть перед ними пленительный мир знаний, как бы раздвинуть «стенки класса до далекого, манящего неизведанной далью горизонта наук». Такое умение, по его мнению, являлось «той искрой, зажигающей разум детей, без которой нельзя представить полноценную интеллектуальную жизнь ученика» [60, с. 199].

Этому способствовало умелое использование учителями разнообразных вариантов методической инструментровки стимула познавательной перспективы:

- раскрытие в изучаемом на данном этапе учебном материале тех вопросов, понятий, законов, правил, без усвоения которых нельзя двигаться вперед в процессе овладения знаниями;

- установление преемственной связи между ранее изученным материалом и новым в целях более глубокого понимания того и другого с тем, чтобы дать возможность ученику почувствовать, что он поднялся на новую ступеньку познания и перед ним открылись широкие горизонты овладения знаниями;

- более глубокое раскрытие сущности данного раздела или темы учебной программы путем установления внутрипредметных и межпредметных связей.

Так последовательно расширялся кругозор учащихся, побуждалось стремление к постоянному чтению научно-популярной литературы, а все отмеченное в целом показывало школьникам, что еще не изучено, что ожидает «вмешательства их пытливого ума и трудолюбивых рук» [33, с. 51].

Неотъемлемой составной частью творческого стиля работы учителя Павлышской школы являлось *его владение методикой стимулирования познавательного интереса к своему предмету*. Глубоко разрабатывая эту проблему, В.А. Сухомлинский приходит к выводу, что интерес – это такая

эмоциональная окраска мыслей, способствующая процессу овладения знаниями, от яркости которой зависит очень важная особенность умственного труда – умение ученика использовать то, что хранится в запасниках памяти. При этом, по его мнению, учитель не может рассчитывать только на какие-то специальные приемы побуждения познавательного интереса. Он должен стремиться к тому, чтобы сам процесс умственного труда возбуждал эмоциональные и волевые силы учеников, затрагивал их интересы, стимулировал к активной деятельности.

Развитие познавательных интересов учащихся в Павлышской школе было неразрывно связано с такой чертой творческого стиля работы учителя, как *использование им широкого спектра эмоциональных побудителей* и, прежде всего, с его умением, излагая материал, пробудить у школьников ответные чувства, соответствующие идейно-познавательной направленности данного стимула. Сухомлинский был убежден, что не только мысль стимулирует слово, но и слово, в свою очередь, активизирует мысль. «Если в изложении учителя нет подлинной, настоящей эмоциональности, – подчеркивал замечательный педагог, – если он не владеет материалом настолько, чтобы переживать то, что он знает, сердце ученика остается глухим к знаниям, а где в духовной жизни не участвует сердце, там нет убеждений» [37, с. 57].

Признаком высокой педагогической культуры в Павлышской школе считалось достижение учителем такого мастерства, когда «в его слове трепетала, волновалась, радовалась и негодовала живая человеческая страсть, способствующая осознанию учащимися моральной красоты познавательной деятельности, ее общественной направленности» [37, с. 57]. Для этого на уроках и во внеклассной работе учителями, наряду с *отрывками из художественных произведений, широко использовался потенциал мудрости народной педагогики, драгоценнейшие, вечные богатства народа* – пословицы, поговорки, притчи, легенды, песни, которые, благодаря своей афористичности и глубине, в сочетании с доступностью, выступали как эффективный способ влияния на эмоциональную сферу личности.

Наиболее важное место среди таких приемов воздействия (естественно, преимущественно на дошкольников и младших учащихся) Сухомлинский отводил *способности воспитателя фантазировать, мастерски рассказывать и самому сочинять сказки*, которые он считал животворным источником детского мышления, благородных чувств и стремлений ребенка. Как особо ценную сторону творческого стиля работы учителя, Павлышский директор отмечал его умение насытить познавательную деятельность учеников *романтикой*, а также органично соединять их активный учебный и

общественно полезный труд *с игрой* – этой искрой, зажигающей огонек пытливости и любознательности.

Вместе с тем В.А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что все указанные выше особенности творческого стиля работы учителей утрачивают свою значимость, если не *сочетаются с глубокой уверенностью педагога в том, что каждый ученик способен достичь состояния радости познания*. Это находило свое воплощение в применении *стимула доверия к познавательным силам и возможностям учащихся*. По замыслу Павлышского педагога, убедить человека, что намеченная цель достижима – это и означает «по-настоящему требовать и в то же время подлинно уважать его». Когда дети сознавали веру учителя в них, – отмечал он, – они верили в самих себя, «а это и есть моральный стимул, который имеет в нашем обществе главную духовную силу» [61, с. 7].

Итак, одним из важнейших факторов стимулирования у школьников радости познания В.А. Сухомлинский считал *творческий стиль учебно-воспитательной деятельности учителя*. В нем он особо отмечал его способность гибко применять разнообразные стимулы, использовать их в различных сочетаниях и комплексах, создавая при этом стимульные ситуации.

\*\*\*

Вместе с тем, согласованная деятельность учителей, единое для всех них педагогическое кредо обеспечивали творческий стиль работы в эмоциональном стимулировании радости познания у школьников. Такая направленность деятельности педагогов, являлась для их воспитанников своеобразным *стимулом положительного примера-идеала*, побуждающим к увлекательному познавательному труду, рождающему у них самые светлые и радостные чувства. «Наш педагогический коллектив, – с гордостью писал в этой связи В.А. Сухомлинский, – творческое содружество единомышленников, в котором каждый вносит свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый, обогащаясь духовно благодаря творчеству коллектива, в то же время духовно обогащает своих товарищей» [33, с. 57–58].

Достигнутое в Павлышской школе *единство убеждений и этических принципов учителей, складывание и утверждение творческого стиля работы, основанного на применении стимулирующего подхода к учащимся*, служило фундаментом для гармонизации нравственных убеждений и духовных ценностей педагогического и ученического коллективов и формирования общешкольного коллектива.

По мере его упрочения педагогические требования и методы воздействия на воспитанников все более приобретали статус стимулов,

направленных на удовлетворение познавательных потребностей учащихся и тесно связанных с их разнообразными интересами. В.А. Сухомлинский был убежден, что в педагогическом труде «есть потребность тонкими, одухотворенными, благородными человеческими чувствами, умениями воплощать знания теоретических закономерностей в методы и приемы работы, совокупность этих способов, методов и приемов выражается во взаимодействии учителя и детей» [15, с. 27].

Как в первичном, так и в общешкольном коллективах отношения между их членами строились *на принципах взаимоуважения*. Побуждение учеников на творческую познавательную и общественно полезную деятельность осуществлялось с учетом *индивидуальных особенностей их мотивационной сферы*. Это обеспечивало живой отклик школьников на каждую творческую инициативу со стороны преподавателей и вместе с тем создавало благоприятные предпосылки для интериоризации таких воздействий, возникновения у учащихся автостимуляции. Благодаря насыщенной духовной жизни педагогического коллектива, непрерывно развивались и обогащались конкретные формы проявления *духовной общности учителей и учащихся*. Они реализовывались в единых требованиях, специфически проявлявшихся как по отношению к воспитателям, так и по отношению к воспитанникам.

Плодотворной основой единства духовной жизни педагогического и ученического коллективов являлась *разнообразная совместная учебно-воспитательная деятельность учителей и учащихся*, охватывающая все сферы проявлений общешкольного коллектива: идейную, интеллектуальную и эмоционально-эстетическую. Ценность постоянного духовного общения, по мнению В.А. Сухомлинского, как раз и заключалась в том, что бы педагог, через которого ученики (особенно младшие школьники) в основном и познают мир, мог в полной мере проявить себя как мудрый Учитель, завоевать безграничный авторитет и доверие своих воспитанников, так как для того, чтобы «дети любили учение, школу, книгу, науку, – надо, чтобы учитель своей любовью к ним, детям, зажигал в их сердцах огонек любви к себе» [60, с. 167].

Немаловажное значение имело и то, что такое многогранное общение, когда «ум учителя освещает путь в неведомое в любой обстановке», содействовало стимулированию творческой активности учащихся, побуждению у них желания учиться, жажды познания, стремления постигнуть тонкости интеллектуальной культуры. Это вело «к главной вершине педагогического мастерства – *к гармонии взаимного проникновения сердец*» [8, с. 429].

В этой связи Сухомлинский отмечал, что только в процессе тесного общения учителей и учащихся, в обстановке единства их мыслей, чувств,

интересов и переживаний *педагог по-настоящему может познать духовный мир ребенка, найти путь к его сердцу*. Вместе с тем такая близость являлась мощным импульсом положительных переживаний самого учителя, рождало у него ощущение, что «вместе с детьми он счастлив, а без них нет» [21, с. 314]. Это способствовало возникновению у педагога сильного внутреннего побуждения к творческой деятельности, само по себе выступало «неисчерпаемым источником той радости, благодаря которой дни и часы общения с детьми вспоминаются, как счастливейшее время жизни» [21, с. 314].

Основной организационной формой такого общения, в процессе которого возникает и развивается духовное единство педагога и ученика, их общее стремление к знаниям, дух уважения к научной мысли, книге, к ученым, образованным людям, В.А. Сухомлинский считал урок – «зеркало общей и педагогической культуры учителя, мера его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции» [41, с. 717]. В Павлышской школе преподаватели стремились передавать ученикам на уроке не только знания, но и свои многогранные интеллектуальные интересы, увлеченность любимым предметом. «Мыслителем, – отмечал в этой связи В.А. Сухомлинский, – ваш воспитанник становится лишь тогда, когда вы приходите к нему с мыслью, зажигаете его своей любознательностью, жадностью и ненасытностью к познанию, передаете ему чувство гордости мыслителя» [48, с. 22].

В непосредственной взаимосвязи с возникающей на уроке интеллектуальной близостью педагогов и учеников находилась их *совместная деятельность в составе действовавших в Павлышской школе более чем восьмидесяти разнообразных кружков и объединений*. Участвуя в них, дети убеждались – «общее образование – лишь первый шаг на пути к вершинам науки и знаниям, что труд высокой культуры неразрывно связан с постоянной учебной, что человеку необходимо учиться всю жизнь» [10, с. 10]

Идеалом Сухомлинского являлась школа, как магнит, притягивающая ребенка, такой учебно-воспитательный процесс, где каждый учитель, представляя из себя своеобразный центр притяжения для 15–20 воспитанников, влюбленных именно в тот предмет, который он преподает, открывал в ученике драгоценнейшую жилку способностей, побуждал и утверждал в нем интерес к своей науке.

Возникновение в школе таких очагов, деятельность каждого из которых направлялась умным, увлеченным наукой педагогом, директор Павлышской школы рассматривал как искусную, тактичную борьбу, своеобразное творческое соревнование учителей за овладение душами воспитанников, способствующее более ранней дифференциации интересов, склонностей и призвания учеников. По его мнению, только там, где каждый педагог является

личностью, способной воздействовать на учеников, – есть педагогический коллектив как могучая воспитывающая сила.

\*\*\*

Наряду с рассмотренными формами духовной общности, Сухомлинский особо подчеркивал *необходимость постоянного непосредственного общения на личностном уровне воспитателя и воспитанника*, «*одухотворение мысли и чувства ребенка нашими силами, нашей мыслью, нашей мудростью, нашими убеждениями, нашей эмоциональной культурой*» [45, с. 431].

Важную роль в этом он придавал побуждению как у педагога, так и школьника *органичной потребности в чтении и любви к книге, что создавало богатые возможности для их совместной интеллектуальной жизни*. «*Это очень важная закономерность обучения, – отмечал талантливый педагог, – чем больше ученик должен сберечь в памяти, тем больше ему необходимо прочесть того, что не надо запомнить, а лишь знать, только переживать радость познания*» [17, с. 527].

Вместе с тем Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что постигнуть высшую *интеллектуальную радость – общение с книгой* ученик может лишь тогда, когда его *духовный наставник сам влюблен в книгу*. Большинство Павлышских учителей были как раз такими страстными книголюбями, не только имеющими библиотеки, насчитывающие тысячи томов, но и от всей души, щедро открывающими доступ к ним своим воспитанникам.

Зная индивидуальные особенности воспитанника, они продуманно и педагогически обоснованно подбирали ему из своей библиотеки именно ту книгу, которая в данный момент была для него наиболее необходима. Это могла быть и научная, научно-популярная литература, стимулирующая у школьников интерес к предмету, преподаваемому данным учителем, и книги о смелых и мужественных людях-путешественниках, героях. Благодаря этому, у учеников постепенно создавался *необходимый интеллектуальный фонд*, книги помогали им преодолевать негативные черты своего характера, закаляли моральную стойкость.

Как правило, чтение учащимся книги завершалось откровенным обсуждением ее с учителем, что способствовало еще более близкому идейному их сближению, тому, что педагоги и дети начинали одинаково видеть и понимать мир. Самое тонкое прикосновение духовного мира наставника к сокровенным уголкам детского сердца, по мнению Сухомлинского, происходило именно во время этих задушевных бесед – «*внимательного и вдумчивого, эмоционально богатого взгляда на жизнь, когда педагог оставался наедине со своими воспитанниками, пришедшими к нему с открытой душой,*

со своими горестями, тревогами, сомнениями» [60, с. 127]. Под духовным общением Сухомлинский как раз и подразумевал повседневные встречи в товарищеской, непринужденной обстановке, во время которых учитель вводил своих воспитанников в мир науки, становясь для них человеком «высокой интеллектуальной культуры, который зажигает в их сердцах жажду знаний, утверждает чувство уважения к мысли, науке» [28].

Подобное же идейное единство учителей и учеников возникало в том случае, если они *совместно переживали какое-либо событие, имевшее ярко выраженную нравственную окраску*. Страстное, идущее от сердца слово педагога, затрагивая самые тонкие струны детской души, создавало при этом обстановку подлинного единства их взглядов, чувств и убеждений, без чего невозможна та интеллектуальная атмосфера и тот морально-психологический климат, в котором возникает, развивается и утверждается чувство радости познания. Эти индивидуальные беседы Павлышский директор считал одним из наиболее ценных и ничем не заменимых форм педагогического воздействия, важным средством морального, эмоционального, эстетического воспитания, стимулом самовоспитания.

Особое место в процессе формирования коллектива единомышленников учителей и учащихся занимала их разнообразная взаимосвязанная творческая деятельность, основой которой выступало *тонкое переживание ими красоты природы*. Сухомлинский отмечал, что учить ребенка думать надо прежде всего среди «колыбели мысли», ее неисчерпаемого могучего источника – живой природы, в чьей чудесной музыке есть какая-то сила, зажигающая радостные огоньки в глазах ребят, усиливающая эмоциональную окрашенность детской мысли.

Сухомлинский воспитывал детей среди природы, поэтому поставил как практически, так и теоретически, вопрос отношения человека к природе: как ко внешней, так и к внутренней природе человека. Природа, по его мнению, представляла собой «богатейший источник эмоций, и именно, благодаря непосредственному влиянию на чувства, она воздействует на разум, делает широким, ясным, светлым то оконце, сквозь которое ребенок глядит на мир» [21, с. 314].

Педагог подчеркивал, что общение с природой пробуждает чувства и укрепляет характер, тем самым способствует развитию мышления. Этот процесс он описывал во многих работах и, прежде всего, в «Сердце отдаю детям». Красота природы пробуждает в ребенке желание еще больше наслаждаться ею. Эта взаимозависимость находит свое отражение, прежде всего, в разделе «Наш уголок мечты».

Сухомлинский отмечал, что восприятие и переживание красоты природы побуждает к труду среди природы. Принимая это, педагог утверждал: «Труд во имя создания красоты облагораживает юное сердце, предотвращает равнодушие». Создавая красоту земли, дети становятся лучше, чище, красивее» [43, с.156]. Таким образом, привлекая детей к природе, он пробуждал их любовь к красоте и труду на природе, в результате чего развиваются их чувства, улучшается характер, стремление к красоте. Именно эти качества защищают ребенка от безразличия.

Именно такое «отчуждение» не происходит во время работы, которую дети выполняют на природе. Сухомлинский воспитывал у детей потребность находить удовольствие в красоте природы, на которую они могут влиять своим трудом. Кроме этого, он утверждал, что природа – это источник познания. Прежде всего, он считал, что природа способствует развитию памяти и укрепляет характер – все, что есть хорошего в человеке. Педагог настаивал, чтобы контакт с природой был постоянным, непрекращающимся. Об этом он пишет в своей работе «Рождение гражданина»: «Мы радуемся, любим красотой. Мое слово помогает мальчикам и девочкам понять, почувствовать, пережить то, что им хочется понять, почувствовать, пережить. Происходит одно из тончайших явлений воспитания – постижение эмоциональной окраски слова. Я знаю, что теперь оно будет жить в сердцах. Слово пробудит в чувствительнейших, сокровеннейших уголках детского сердца чувство – живой трепет человеческой радости, наслаждение словом» [40, с. 157].

Ребенок воспринимает формы природы, ее внутренние образы, создающие фундамент памяти или, иначе говоря: существуют образы из природы, служащие примером для интеллектуального и эмоционального мышления. Сухомлинский называл это «интеллектуальными чувствами». Совместные наблюдения за процессами, совершаемыми в природе, восхищенность красотой восхода или заката солнца, вызывающая у учителя прилив поэтического творчества, откликалась и в душах воспитанников, в каждом из которых, по убеждению Сухомлинского, «дремлет поэт, сказочник, – надо только пробудить его» [60, с. 48]. Самыми счастливыми моментами своего труда Павлышский директор считал те насыщенные мыслью и творчеством минуты, когда слово и мысль, сливаясь в детской душе в стремительный поток, рождает поэтический образ, создание которого побуждает у детей чувство гордости.

С особой силой духовная общность воспитателей и воспитанников проявлялась в их совместном творчестве, связанном с *сочинением сказок, поэтических и прозаических миниатюр*, когда «фантазия учителя была



толчком для фантазии учеников» [66, с. 16]. Творение детьми сказок являлось, первой ступенькой самостоятельного мышления, на которой ребенок познает его радость, переживает моральное удовлетворение творца. Сухомлинский был убежден, что «сказка несет сильный эмоциональный стимул мышления, источник энергии для детского сознания, в ней есть все, что характерно для детской фантазии, восприятия мира: *без сказки нельзя представить детство*» [5].

Планомерная и вдумчивая деятельность по стимулированию у учащихся потребности в творчестве, развитию у них умения создавать сказки начиналась в Павлыше с обучения педагогов в этой тонкой изящной школе эмоциональной жизни. После того, как наставники обрели вкус к художественному творчеству, сами создавали не один десяток сказок, они могли побуждать к этому и своих воспитанников. Если педагогу удавалось дотронуться красотой эмоционально насыщенного слова до поэтической струны в душе ребенка, творчество начинало занимать важное место в его духовной жизни, приносить радость и наслаждение.

В Павлышской школе действовала *стройная система реализации творческого потенциала учащихся*, вдумчиво учитывающая возрастные психологические особенности детей и включавшая в себя следующие виды их художественного творчества: создание сказок (6–8 лет), поэтических (8–9 лет) и прозаических (10–11 лет) миниатюр, творческих сочинений на заданную (12–14 лет) и на оригинальную (15–17 лет) тему.

Мировая педагогика не знает примера подобной деятельности:

– ни по ее размаху – в художественном творчестве принимали участие почти все учителя и ученики, всего ими было создано 45 томов сказок, более тысячи – написаны самим В.А. Сухомлинским;

– ни по длительности (продолжалось более 10 лет);

– ни по результатам (многие сказки, написанные в Павлышской школе, могут украсить любую антологию).

Такое соавторство учителей и детей *способствовало утверждению прочного эмоционально-эстетического единства школьного коллектива*. Для подростков и старших школьников в Павлыше проводились различные *викторины, олимпиады, вечера, равно увлекающие своим содержанием как учеников, так и учителей*. На них учащиеся выступали с самостоятельными сообщениями по различным вопросам, связанным с новейшими достижениями науки, рассказывали о результатах своей разнообразной опытнической деятельности.

Таким образом, *одним из существенных факторов плодотворного стимулирования радости познания в теории и практике Сухомлинского было*

*обеспечение единства духовной жизни учителей и учащихся в осуществлении требований, относящихся и к тем, и к другим.* При этом большое значение в процессе сплочения общешкольного коллектива на творческой основе придавалось созданию в нем такой интеллектуальной и морально-психологической атмосферы, в которой может наиболее благоприятно осуществляться процесс стимулирования радости познания, раскрытию стимулирующего начала педагогической деятельности как существенного фактора развития творческого стиля работы учителя.

\*\*\*

Таким образом творческое применение В.А. Сухомлинским системы педагогического стимулирования способствовало реализации более эффективной методики укрепления воспитывающей роли детского коллектива на основе гармонизации его общественных и индивидуальных начал. Это содействовало тому, что *значительная часть школьников в процессе обучения пережила состояние радости познания.*

Целенаправленное стимулирование инициативы и активности учащихся в коллективной познавательной деятельности способствовало возникновению в классе атмосферы товарищеской взаимопомощи, взаимответственности, общей увлеченности познавательным трудом. Это благоприятно сказывалось на формировании интеллектуального фона детского коллектива, обогащении его духовной жизни, которая наполнялась радостными переживаниями, эмоциями.

Все это в целом укрепляло единство общественного мнения детского коллектива по вопросу о значимости овладения знаниями как выполнения школьниками своих гражданских и патриотических обязанностей, превращало такую позицию детского коллектива в действенное средство стимулирования у школьников радости познания. В коллективе возникала атмосфера доброжелательности, заботы друг о друге, что в свою очередь создавало благоприятные условия для стимулирования активной плодотворной и радостной познавательной деятельности учащихся.

В педагогической деятельности В.А. Сухомлинский, преодолевая немалые трудности, стремился к созданию в Павлышской школе целостного общешкольного коллектива, в котором *согласованно действовали бы в своем единстве дружный педагогический коллектив единомышленников-энтузиастов и сплоченный ученический коллектив.* Благодаря этому расширялась и укреплялась основа для духовной общности педагогов и учеников – важного средства эффективной познавательной деятельности

школьников, идейно-нравственного и эмоционального стимулирования у них радости познания.

Раскрытые В.А. Сухомлинским *особенности творческого стиля учебно-воспитательной деятельности учителя* имели в своей основе четкую направленность на эффективное побуждение у школьников радости познания посредством применения соответствующей системы стимулов. Его идеи и опыт в этой области педагогической деятельности позволяют выделить *составные компоненты того творческого стиля педагога*, который по своему замыслу и направленности отражал в себе лучшие черты творчески работающих учителей:

– широкое применение в обучении и воспитании *поисково-исследовательских стимулов*;

– способность *приоткрыть перед учащимися занавес в большой мир науки* и воодушевить их этим;

– *личная увлеченность учителя своим предметом*, сочетаемая с энтузиазмом в педагогической деятельности;

– умение *ставить проблемы, доступные пониманию и познавательным возможностям школьников*, учить их самостоятельно и творчески находить пути постановки и решения этих проблем;

– *оптимизм по отношению к познавательным и творческим возможностям воспитанников*, способность внушить этот оптимизм ученикам.

В целом, В.А. Сухомлинский, несомненно, *внес существенный вклад в развитие общей теории школьного коллектива*:

– определение путей формирования творческого коллектива единомышленников – учителей и учащихся;

– обоснование духовного единства учителей и учащихся как необходимого условия сплоченности общешкольного коллектива педагогов и воспитанников.

В его трудах обобщаются и осмысливаются в единстве теоретические положения и практика учителей Павлышской школы по осуществлению многообразных форм духовной общности воспитателей и воспитанников, направленной на создание благоприятной нравственно-интеллектуальной и эмоциональной атмосферы общешкольного коллектива, в которой у учащихся стимулируется и развивается состояние радости познания.

### 3.2. Развитие трудового начала в учебно-воспитательной деятельности

Многолетний педагогический опыт убедил В.А. Сухомлинского в том, что основой всестороннего развития личности является трудовая деятельность, в которой наиболее ярко раскрывается единство физических и духовных, интеллектуальных и волевых сил. Теоретически обосновывая возможные пути утверждения трудового начала в учебно-воспитательном процессе как важнейшего фактора стимулирования радости познания, Сухомлинский опирался на научную работу по педагогике, начатую еще до войны – когда в период с 1938 по 1941 годы им целенаправленно выяснялась путем систематических наблюдений и организации соответствующей практики роль производительного труда в воспитании школьников.

Все это обусловило то пристальное внимание, которое директор Павлышской школы вместе со своим педагогическим коллективом уделял исследованию различных аспектов утверждения трудового начала в многообразной познавательной деятельности школьника, так как «чем шире для педагога понятие труд, тем полнее духовная жизнь воспитанников, тем большую радость несет им трудовая жизнь» [22, с. 6]. Результатом этого поиска явилось *создание в школе продуктивной системы трудового воспитания, в процессе реализации которой трудовая деятельность становилась одной из важнейших потребностей учащихся, что в свою очередь содействовало эффективности стимулирования у них радости познания.*

Характеризуя утилитарные представления о связи обучения с жизнью, как «примитивные и деляческие», В.А. Сухомлинский указывал, что существенным недостатком многих школ является как раз недооценка теоретических знаний в подготовке молодежи к труду. Наряду с этим талантливый педагог выступал и против другой крайности в этом вопросе, когда производительный труд и профессиональное обучение школьников трактовались некоторыми теоретиками как якобы серьезное препятствие для получения учащимися полноценного общего образования. По мнению В.А. Сухомлинского, «единство творческого труда в поле, на ферме, на стройке и овладение богатствами культуры как раз представляет собой главный стимул, который побуждает человека к учению» [57, с. 183].

Система трудового воспитания в Павлышской школе была основана на идее стимулирования интереса учащихся к производительному труду и осуществлялась таким образом, чтобы:

– предоставить возможность школьникам переживать радость бескорыстного созидательного труда;

– обеспечить такую организацию трудовой и познавательной деятельности, которая бы стала важным фактором гармонического развития личности;

– придать труду эстетическую направленность и глубокую эмоциональную насыщенность.

Все это способствовало утверждению у школьников стержневых нравственно-интеллектуальных качеств личности: *положительной мотивации трудовой деятельности, активности и творческой инициативности в ней, оптимизма в преодолении трудностей*. Стимулирование развития этих качеств содействовало формированию у учащихся состояния радости познания.

Разрабатывая на основе изложенных выше положений пути и средства побуждения у школьников радости познания, Сухомлинский и руководимый им педагогический коллектив использовали в этих целях следующие комплексы стимулов.

*К первой группе он относил «стимулы идейные, непосредственно связанные с идеалом личности, ее взглядами и переживаниями».*

*Во вторую он включал «стимулы интеллектуально-творческие, связанные с моральной оценкой труда, его интеллектуальной насыщенностью, со стремлением личности к высокой трудовой культуре» [11].*

*К третьей относились «эстетические стимулы, связанные с нравственной оценкой красоты трудовых процессов, его овеществленного результата» [11, с. 11].*

В процессе реализации данных комплексов стимулов, направленных на утверждение трудового начала как фактора побуждения радости познания, Сухомлинский и руководимый им педагогический коллектив использовали разнообразные методы и приемы осуществления этих побудителей в различных вариантах их методической инструментации (индивидуализация и дифференциация стимулов, выбор комплексов стимулов, соответствующих данной педагогической ситуации, определение группы стимулов наиболее эффективно взаимодействующих в ней).

Учебную деятельность школьников обогащало и наполняло глубоким социальным смыслом применение *стимула общественной и личной значимости знаний*, способствующее лучшему пониманию ими конечной цели, того, что, обретая знания, они готовятся служить Отчизне своим разумом, воспитывают в себе гражданина. Павлышские учителя стремились использовать каждую возможность для применения полученных школьниками знаний в разнообразной общественно-просветительской деятельности (народные очаги культуры, лекции в производственных коллективах), что

способствовало переживанию ими высокой радости делиться познанным. Особенно большое значение умелое употребление рассматриваемого стимула приобретало во время участия школьников в сельскохозяйственном производительном труде, поскольку «волнует, воодушевляет, затрагивает чувства только труд, имеющий в своей основе важную общественную идею» [64, с. 3].

При этом В.А. Сухомлинский подчеркивал, что главное заключается не в том, чтобы без конца напоминать школьникам об общественных целях выполняемого ими труда, а в том, чтобы *сам его процесс был пронизан идеями гражданственности и одухотворен социально значимыми целями*. Применяя стимул общественной и личной значимости трудовой деятельности, Павлышские педагоги стремились ничем не примечательный труд «озарить благородной мыслью, сделать фактором, глубоко захватывающим школьников, так как понимание великого исторического смысла в обычном, будничном – это идейная, патриотическая сердцевина гражданина, могучий стимул стремления быть настоящим человеком» [53, с. 551].

Развивая тезис о единстве общественной и личной значимости трудовой деятельности, Сухомлинский особое значение придавал интериоризации данного побудителя. В этом он видел реальный путь к тому, чтобы в труде «у каждого человека была своя личная цель, чтобы, отражая общественные интересы, борьба за достижение этой цели давала человеку и глубокую личную радость» [50, с. 4]. Источником превращения в этом процессе внешнего во внутренние выступали два взаимосвязанных явления: переживание школьниками того, что сделанное ими имеет общественную ценность и приносит радость людям, и осмысление учащимися зависимости между трудом, каким они занимаются в настоящее время, и той ролью, которую будет играть в их жизни трудовая деятельность после окончания школы.

Большое значение в эффективном стимулировании радости познания в процессе трудовой деятельности имели в Павлышской школе *морально-этические побудители*, духовно окрыляющие воспитанника, создающие у него «полноту мыслей и переживаний, органическое единство которых и является тем, что называют счастьем труда» [52, с. 97].

Раскрывая их сущность, Сухомлинский рассматривал *честь, достоинство, гордость, долг, совесть* и как чувства, эмоции, которыми воодушевлялись воспитанники при переживании ими красоты трудовых процессов, радости творчества во имя возвышенной цели, и как внутренние побудители, формирующие интерес к труду. «Важнейшим стимулом, побуждающим к труду, – по его мнению, – является личная совесть, в основе

которой лежит высокоразвитое сознание долга перед обществом, перед коллективом» [58, с. 1].

Действие морально-этических побудителей в практике учителей Павлышской школы подкреплялось применением *стимула общественного мнения*. В.А. Сухомлинский был убежден, что нравственный смысл коллективного труда является «сильнейшим педагогическим стимулом, побуждающим школьников к работе уже самим общим характером, настроем, сопровождающим деятельность, когда весь коллектив выполнял тяжелую физическую работу с воодушевлением, увлечением» [13, с. 27].

Важное место в характеризуемой деятельности Павлышской школы занимал *стимул положительного примера-идеала*. Целью его использования являлось побуждение у школьников желания походить на идеал – человека, чей жизненный подвиг был способен вдохновить их на беззаветный труд в различных сферах деятельности. Это способствовало формированию у них важнейших нравственно-интеллектуальных качеств, утверждению состояния радости познания. «Стремление к идеалу, – подчеркивал В.А. Сухомлинский, – это первый толчок, стимул самовоспитания, а без самовоспитания нельзя представить полноценную духовную жизнь» [37, с. 827].

В Павлышской школе сложилась стройная система побуждения у учащихся состояния радости познания путем осуществления методической инструментальной стимула примера-идеала, последовательная реализация которой предполагает ряд взаимосвязанных стадий:

– *эмоционально насыщенные рассказы* о выдающихся тружениках науки, лучших людях своего села, района, области, целью которых являлось побуждение у учащихся чувства удивления, восхищения, желания поглубже познакомиться с жизнью и деятельностью этих людей, равняться на них;

– *организованное непосредственное общение школьников с передовыми тружениками*, в процессе которых положительный пример-идеал укреплялся и утверждался в сознании учащихся, постепенно превращаясь в эффективный стимул и переходя в мотивы, побуждающие учащихся к труду, соединявшему в себе интеллектуальные и физические усилия, способствовавшему обогащению их духовной жизни;

– *совместный труд школьников и передовых тружеников, страстно влюбленных в свое дело*, который выступал заключительной стадией, как бы синтезирующей весь процесс стимулирования радости познания в процессе трудовой деятельности посредством положительного примера-идеала.

Это в значительной мере *содействовало формированию трудолюбия учащихся, осознанию ими красоты труда, превращению радости познания в черту, имманентно присущую личности школьника*.

В наибольшей мере трудовое начало учебно-воспитательного процесса становилось фактором стимулирования радости познания при умелом использовании педагогами *стимула поисково-исследовательской деятельности*. По убеждению Сухомлинского, «труд, в основе которого лежит исследовательская, опытническая цель, не только углубляет знания ученика, но и формирует его ищущий, творческий ум, вырабатывает ценнейшее качество – способность видеть в каждом деле его интеллектуальную сторону, находить все новые и новые возможности для сочетания усилий разума и рук» [25, с. 268]. Свое педагогическое кредо в этом вопросе он сформулировал следующим образом: «повседневная учеба, радость познания может стать желанной деятельностью лишь при том условии, что мысль направлена на открытия, поиски, а не на запоминание готового, данного учителем» [25, с. 267].

В данном положении талантливого педагога заключалась сущность понимания им взаимосвязи познавательной и эмоциональной сфер в процессе труда. Статус лидирующего рассматриваемый побудитель приобретал в опытнической работе, в процессе деятельности учащихся *в различных кружках технического творчества*, которым в Павлышской школе придавался экспериментальный характер. В работе таких кружков «важнейшим стимулом к труду являлась опытническая цель, стремление не только произвести материальные ценности, но и внести в трудовую деятельность что-то новое» [6].

В.А. Сухомлинский исходил из того, что чем больше будет у его воспитанников идей – творческих замыслов в любимом деле, тем ярче раскроются их интеллектуальные способности в целом. Особую воспитательную ценность деятельность таких кружков приобретала в том случае, если во главе их стоял педагог, так же, как и школьники, страстно увлеченный этим видом труда. Тогда «вместе с умениями и мастерством учащимся передавалась от учителя горячая влюбленность в творческий труд, убежденность в том, что он дает радость» [22].

Постоянное «шлифование мышления трудом» во время кружковой работы укрепляло интеллектуальные и нравственные силы учеников, способствовало пробуждению у них интереса к производительному труду, во время которого они, напряженно работая и производя при этом определенные материальные ценности, экспериментировали, вносили в свою деятельность что-то новое.

Все это *способствовало развитию у школьников их индивидуальных дарований, задатков, наклонностей, проявлению призвания к какому-то*



*определенному виду труда, что имело важное значение для предстоящего выбора учащимися их будущей профессии.*

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что могучий стимул к труду заключается в том, что школьники на собственном опыте убеждаются в поистине безграничных возможностях для интеллектуального обогащения труда и внедрения в производственные процессы достижений науки и техники в любом виде деятельности. «Любовь к труду на земле, – отмечал замечательный педагог, – рождается лишь там, где нива, сад, огород – лаборатория мысли, где однообразные трудовые процессы не конечная цель, а лишь средство достижения цели – радости творческого, опытного труда» [31, с. 44].

Все это содействовало тому, что выпускники Павлышской школы не боялись никакого однообразного и часто просто неприятного труда. Они искали и находили в нем возможности для исследовательской деятельности, испытывая при этом интеллектуальную радость. Это помогало формированию у них убеждения в том, что в любом, даже в самом обычном на первый взгляд труде можно обрести большое человеческое счастье.

В значительной мере побудительное воздействие поисково-исследовательской деятельности в практике педагогического коллектива Павлышской школы усиливалось умелым использованием *стимула познавательной перспективы*. Его применение способствовало осознанию учениками взаимосвязей между различными видами трудовой деятельности, убеждая их таким образом в возможности реализации полученных в процессе учебного труда знаний, умений и навыков сначала в опытно-исследовательской работе, а потом и в производительном труде.

Павлышские педагоги, благодаря осуществлению различных вариантов педагогической инструментовки стимула перспективы, добивались того, что преодоление трудностей, возникавших в процессе познавательной и общественно полезной деятельности, доставляло их воспитанникам поданную радость. Оправдали себя следующие варианты педагогической инструментовки *стимула коллективной и индивидуальной перспективы*:

– *близкой* (связь между физическими и интеллектуальными усилиями, участие в разнообразных видах производительного труда, возможность овладения различными видами сельскохозяйственной техники);

– *средней* (зависимость между конкретной умственной или физической деятельностью и будущей профессией, местом в жизни);

– *дальней* (осознание выпускниками своей роли в предстоящем им труде на благо общества).

Действие рассмотренных выше побудителей подкреплялось применением в комплексе с ними *стимулов доверия к силам и возможностям учащихся и жизненно-практического значения знаний*. Прежде всего, это выражалось в том, что ученики Павлышской школы часто выполняли ответственные производственные операции, имеющие ярко выраженную общественно полезную сущность и связанные с немалыми материальными ценностями. Начиная со второго-третьего класса, ребята приступали к работе, в которой применялась последовательно усложнявшаяся техника, овладевая к 8 классу уже несколькими видами станков, автомобилем, трактором.

Им доверяли очень тонкий селекционный труд (выращивание винограда, персиков, работу в теплицах), связанный с поисками и исследованиями. Все это способствовало формированию у них моральной готовности к самостоятельному труду, пробуждало *оптимизм в преодолении трудностей* в нем. Наряду с этим, Сухомлинский неоднократно подчеркивал стимулирующий характер осознания школьниками *жизненно-практического значения получаемых ими знаний*.

Плодотворно разрабатывая различные аспекты целостного процесса стимулирования радости познания в учебно-воспитательной работе, в которой рельефно проявляло себя трудовое начало, Сухомлинский особое внимание уделял побудительному потенциалу успешного завершения школьниками напряженной трудовой деятельности, переживания ими *радости успеха (стимул эффекта результата)*. Он считал, что чем бы ученик ни занимался, источником его радости – важнейшего условия формирования убеждения в необходимости трудиться с полной отдачей – является *успех*, достижение реального положительного результата. При этом, важное воспитывающее значение имела заложенная в данном побудителе возможность экстраполяции его действенности с одного вида трудовой деятельности на другую.

В Павлышской школе проводилась специальная работа, направленная на то, чтобы учащимся, которые с известными затруднениями овладевают знаниями, удалось пережить радость успеха в процессе трудового творчества. Тогда «каждый, даже небольшой успех приносил им огромную *радость* – радость познания, светлое, вдохновляющее чувство, которое скрашивает процесс преодоления трудностей, вносит эстетический элемент в обычные трудовые процессы» [51, с. 135]. По существу в этом высказывании В.А. Сухомлинского дано емкое и достаточно полное определение самого понятия радость познания.

Специфика стимула эффекта результата заключалась в том, что у добившегося победы и ощутившего радость успеха ученика рождались новые замыслы, он начинал ощущать потребность быстрее взяться за следующий,

еще более сложный и интересный труд, зачастую превышающий обычные требования для учащихся данного возраста, чтобы опять *пережить радость успеха*, которая вновь и вновь побуждала его на еще более напряженный труд, раскрывающий различные стороны его задатков и способностей, расширяющий сферу интересов. Многолетний педагогический опыт убедил В.А. Сухомлинского в том, что труд выступает как побуждающий, воспитывающий фактор только тогда, когда в определенный его момент внешние стимулы отступают в своем значении для воспитанников и в действие вводится новый стимул – внутреннее влечение к труду, благодаря достигнутым результатам.

Воздействие каждого из охарактеризованных выше побудителей в значительной мере *усиливалось применением в Павлышской школе широкого спектра эмоциональных побудителей*. «Общественный труд, – писал в этой связи Сухомлинский, – должен одухотворяться интересами и побуждениями, которые давали бы радость, прежде всего, *игрою, романтикой*» [24, с. 122]. В общественно полезной деятельности *детей стимулировало то, что они не просто работали, а соединяли труд с мечтой*. Их деятельность была окружена «романтическим заревом ночного костра и сиянием утренней зари» [62, с. 1]. Это придавало самому будничному труду эмоциональный характер.

Особенно ярко проявлялась побуждающая сила романтической обстановки в таких видах общественно полезной деятельности, как охрана от браконьеров зеленых насаждений, фауны лесов и водоемов. Привлекательность такого вида деятельности подростки, по наблюдению Сухомлинского, усматривали в «необычности обстановки, для которой характерна таинственность, наличие некоторой опасности – все это придает будничному делу романтическую окраску» [17, с. 95]. В значительной степени действенность эмоциональных побудителей возрастала в том случае, когда «романтика обогащала труд игрой» [60, с. 240].

Особенно это было важно для трудовой деятельности младших школьников, приобретающей для них большой интерес именно благодаря наличию в ней элементов *игры и художественного творчества*. Признаком подлинного педагогического мастерства Сухомлинский считал умение учителей приблизить игру к настоящему труду. «Опытные педагоги, понимающие духовный мир детей, – отмечал он в этой связи, – умело ведут их от игрушки, в которой есть элемент машины, к машине, сохраняющей в определенной мере элемент игрушки, но только уже позволяющей ребенку заниматься настоящим производительным трудом» [10, с. 286].

Однажды коллективу 7-летних детей дали занимательную игрушку, действие которой было построено на использовании электроэнергии, а

другому коллективу – миниатюрный сверлильный станок, приводимый в движение тоже электричеством, но не игрушечный, а, по словам детей, «настоящий»; на нем можно было сверлить отверстия в металлических пластинках для моделей.

И что же оказалось? Хотя игрушка была интереснее станка, дети быстро охладели к ней. По-другому обстояло дело со станком: научившись сверлить, дети стремились работать на нем как можно больше. Этот труд, с взрослой, точки зрения, был тоже игрушечным, но для детей он был настоящим, полезным, нужным, интересным. Детей особенно радовало, что их станок такой же, как в механическом цехе завода, где они были на экскурсии [33, с. 296].

Эмоциональному обогащению жизни коллектива – этого неотъемлемого условия воспитания любви к труду – в Павлыше в значительной мере способствовало широкое использование *насыщенных романтикой традиций*, формирующих отношение к труду, как к чему-то необычному и торжественному. Многолетний опыт убедил Сухомлинского, что *воспитательная роль труда доходит до сердца и разума ребенка только тогда, когда она глубоко, его волнует*. Поэтому всякой деятельности детей, к которой их привлекали Павлышские учителя, они старались придать яркую, эмоционально богатую форму.

Важнейшее место в этом занимало *проведение праздников, посвященных различным видам, процессам и этапам сельскохозяйственного труда*, таких, как Праздник первой борозды, возрождения плодородия, весеннего древонасаждения. С этими Праздниками были связаны народные обряды, придающие труду *жизнерадостную, светлую, эмоциональную окраску*. Высшая педагогическая мудрость, по убеждению Сухомлинского, как раз и состояла в том, чтобы «поселить в детском сердце народное отношение к труду – не только жизненной необходимости, но и сфере многогранных проявлений духовного богатства личности».

Эти Праздники *подчеркивали красоту созидания, творчества, преодоления трудностей, подчинения сил природы, развивали глубокое чувство уважения к людям труда*. «Праздники, – утверждал В.А. Сухомлинский, – это торжество народной идеи труда, труда нелегкого, но радостного, создающего жизнь, без которого невозможно представить честь, достоинство, личное благополучие человека. Вместе с тем этот Праздник является и личной радостью, своим делом каждого ребенка» [28, с. 259]. По своей сути, эти Праздники труда представляли своеобразные комплексы воспитательных воздействий, включавшие в себя и значительно усиливающие побудительный потенциал всех рассмотренных выше стимулов и создающие

при этом определенную стимульную ситуацию, способствующую утверждению у школьников состояния радости познания.

\*\*\*

Таким образом в процессе своей деятельности по организации учебно-воспитательной работы в Павлышской школе, в которой отчетливо выступало *трудовое начало как стимулирующий фактор радости познания*. В.А. Сухомлинский создал оригинальную систему воспитательных воздействий на учащихся с целью побуждения их к сознательному высокопроизводительному труду.

Сложившаяся в Павлышской школе система моральных стимулов позволяла гибко и комплексно их применяя, добиться значительных успехов в построении эффективного учебно-воспитательного процесса на основах трудового начала. Педагогически целенаправленная трудовая деятельность выступала как действенный ускоритель процесса воспитания гармонически развитой личности, стимулирующий у школьников чувство радости познания.

Педагогическим коллективом Павлышской школы осуществлялась умелая методическая инструментовка стимулов. В основе ее применения лежала установка на правильное соотношение этих побудителей со спецификой различных видов трудовой деятельности, построенной на комплексах стимулов, взаимодействующих друг с другом. Это придавало процессу стимулирования радости познания в трудовой деятельности целостный характер; системообразующим фактором выступало соединение обучения с общественно полезным производительным трудом.

Замечательный педагог неоднократно подчеркивал, что поскольку радость труда – это не только коллективное чувство, но и глубоко личное ощущение каждым школьником собственного достоинства, постольку «коллективная радость есть только там, где есть индивидуальная *радость*» [60, с. 60]. Незаменимым фактором, также осуществляющим сильное стимулирующее влияние на образование коллектива, являлись общение и совместная общественно полезная деятельность школьников и передового коллектива взрослых тружеников: рабочих и колхозников.

В.А. Сухомлинский был убежден, что только благодаря непосредственному участию в жизни таких трудовых коллективов школьники могли по-настоящему усвоить принципы коллективизма. По мере своего укрепления первичный коллектив, формируемый в процессе общественно полезной деятельности, начинал оказывать все более осязаемое воспитательное воздействие на его членов и в сфере учебного труда.

### 3.3. Роль семейного воспитания в процессе стимулирования радости познания

На протяжении всей своей педагогической деятельности В.А. Сухомлинский большое значение в процессе стимулирования радости познания придавал организации взаимодействия воспитательных влияний школы, с одной стороны, и семьи, с другой. Проблемам семейного воспитания специально посвящены две книги Сухомлинский «Родительская педагогика» и «Наша добрая семья». Основы семейного воспитания раскрыты им в таких произведениях как «Письма к сыну» и «Письма к дочери». Воистину бесценна для семейного воспитания его «Хрестоматия по педагогической этике», включающая 2,5 тысяч притч, былин, заповедей и сказок.

Педагог был глубоко убеждён, что «ни семья без школы не могут справиться с тончайшими задачами становления человека» [9, с. 43]. В Павлыше в результате многолетней целенаправленной работы *сложилась стройная и оригинальная система школьно-семейного воспитания*, направленного на то, чтобы создать «идеальную семью, идеальные взаимоотношения между матерью и отцом, между детьми и родителями» [14, с. 608]. Все это создавало благоприятные предпосылки для постоянного эффективного педагогического влияния школы на семью с целью создания в ней необходимых условий для действенного процесса стимулирования радости познания у детей.

Своеобразным педагогическим кредо Павлышского директора, рассматривавшего семью как первоначальную общественную ячейку, где передаются от поколения к поколению нравственные ценности человечества, являлся тезис о том, что именно «на моральном здоровье семьи строится педагогическая мудрость школы» [13, с. 397].

В данной связи им целенаправленно осуществлялась реализация в семейных условиях гуманистических идей, которыми была проникнута воспитательная работа в школе. Для семьи не было более высокого авторитета в вопросах этической культуры, образования, воспитания чем школа. «Там, где преобладает утверждение, созидание, царит творческий труд, взаимное доверие, там, отмечал Сухомлинский, – учителю и родителю легко дышится» [38, с. 25].

Обосновывая возможность достижения идеала во взаимодействии воспитательных влияний школы и семьи, Сухомлинский *реально подходил к нравственно-интеллектуальной обстановке, сложившейся в конкретных семьях учеников Павлышской школы.*

Педагог писал, говорил и думал обо всех детях, но преимущественно о детях, которые нуждаются в поддержке, поощрении, дети со сложной судьбой, недостатками психического, физического и умственного развития. Исследуя пути преодоления основного противоречия системы школьно-семейного воспитания, он *стремился, прежде всего, проникнуть в духовный мир неблагополучных семей и в отдельности в душу каждого отца и матери, увидеть в них истоки детских страданий, смятений, озлобления, равнодушия. Это целенаправленное проникновение в мир «трудных семей», открывало перед ним и многоликое человеческое горе, и ставило педагогические задачи, решение которых должно было помочь выпрямлению человеческих душ, как родителей, так и детей.*

На страницах своих произведений Сухомлинский *создал своеобразную типологию неблагополучных семей, чье влияние отрицательно сказывалось на формировании у детей состояния радости познания.* При этом следует иметь в виду, что по глубокому его убеждению, не было «двух семей, в которых условия и предпосылки, определяющие общую духовную и педагогическую культуру родителей, были бы абсолютно одинаковы. Каждая семья имеет что-то свойственное только ей» [38, с. 56].

Сухомлинский выделял пять типов неблагополучных семей, которые требовали особенно пристального внимания со стороны павлышских педагогов.

1. Наиболее сложным типом неблагополучной семьи Сухомлинский считал ту, в которой *имеется такой страшный враг счастливого и здорового детства, каким является алкоголизм родителей* (отца, матери, или их обоих). Это, по его мнению, неизбежно приводило в дальнейшем к затормаживанию умственного развития детей, что затрудняло, а чаще всего делало вообще невозможным, результативную познавательную деятельность школьника, успешное его обучение, переживание им чувства радости познания, так как у детей пьяниц ломается вера во все светлое, радостное и правильное».

2. Одним из трудных типов семьи В.А. Сухомлинский считал такую, которой *наличествует низкая интеллектуальная и общая культура родителей* и поэтому в такой семье не может быть осуществлено систематическое духовное влияние взрослых на детей. Особенно негативно атмосфера такой семьи сказывается в период раннего детства, когда в результате искусственного сужения сферы познавательной деятельности детей в окружающем мире возникает ограниченность чувственного познания, дефицит ярких образов, которые бы влияли на эмоциональную сферу ребенка.

3. По своему сложным типом семьи являлась такая, в которой *отсутствует гражданская и патриотическая направленность родителей.*

«Трудно, очень трудно воспитывать таких детей в школе, – писал В.А. Сухомлинский, – тут уже необходимо быть не только педагогом, но и врачом души, спасителем. Много духовных сил требуется приложить к ребенку, который утратил веру в высокое, идеальное, нерушимое, чтобы он снова верил и в человека, и в добро» [38, с. 65].

4. Свообразным типом неблагополучной семьи являлась такая семья, в которой *отсутствует сердечность взаимоотношений, атмосфера любви и взаимоуважения между родителями, почитание старших*. Родители в таких семьях чаще всего применяли по отношению к детям «сильные» меры воздействия (крик, оскорбление личного достоинства, «ременную педагогику»), что способствовало утверждению в этих семьях любви, которую Сухомлинский определял как «деспотическую любовь» и «любовь откупа». Это приводило, по его мнению, к вполне реальной опасности огрубления и обеднения эмоциональной сферы детей из этих семей, затрудняло возможность применения к ним подхода с позиции стимулирования.

5. Определенные трудности были в работе с теми семьями, в которых родители, нередко сами прекрасные труженики и общественники, *не воспитывали у детей культуры человеческих желаний, трудолюбия и чувства долга*. В этой обстановке дети испытывали одну радость – потребление. Неразумная родительская любовь, которая пробуждает эгоизм, противопоставляет человека коллективу и обществу, значительно затрудняла формирования у детей осознания значимости коллективного характера познавательной деятельности. Это неизбежно приводило к снижению общего духовного фонда классного коллектива.

Воздействие педагогического коллектива Павлышской школы на родителей в неблагополучных семьях *осуществлялось дифференцированно с учетом рассмотренных выше различных типов таких семей*. Педагогический оптимизм В.А. Сухомлинского проявлялся в его уверенности в том, что нет «родителей неисправимых, в душе которых не осталось бы доброй искры. Превратить эту искру в яркий факел – вот в чем мучительно трудная, но благородная задача педагогов» [9, с. 435].

По его глубокому убеждению, требования родителей к детям следует предъявлять главным образом в форме побуждения их к положительным действиям, выполняемыми ими по своей воле, охотно и радостно. Родительская власть, по его мнению, должна быть для детей руководством, стимулирующим их положительную деятельность. «Воспитывать добром, лаской, без наказаний, – подчеркивал замечательный педагог, – это целая система духовного общения учителей и детей, гармония духовной жизни школы и семьи. Это специальная воспитательная работа школы с семьей,



направленная на то, чтобы вообще не возникала надобность в наказаниях» [38, с. 121]. Для этого организовывалась целенаправленная совместная деятельность по созданию в школе и семье атмосферы положительных эмоций – бодрости, оптимизма, дружбы, любви и уважения к науке, литературе, искусству, музыке.

В Павлышской школе осуществлялось систематическое и продуктивное повышение педагогической культуры отцов и матерей. Основой педагогической теории и практики В.А. Сухомлинский считал родительскую педагогику: «элементарный круг знаний матери и отца о том, как существо, родившееся от человека, становится человеком» [38, с. 154].

Подготовка к будущей семейной жизни начиналась с момента поступления ребенка в первый класс и продолжалась до окончания им школы. У младших школьников воспитывалось глубокое уважение к родителям (в Павлышской школе утвердился подлинный Культ Матери); для средних подростков учителя проводили цикл морально-этических бесед соответствующего содержания, а для старшеклассников уже в те годы был организован специальный курс «Семья, брак, любовь, дети», в процессе изучения которого они морально подготавливались к тому, чтобы стать мужем, женой, отцом, матерью, овладевали культурой человеческих взаимопониманий.

Центральное место в повышении педагогической компетенции родителей занимала *Родительская школа*, программа которой включала в себя все важнейшие вопросы педагогики и психологии. Составным звеном системы педагогического просвещения являлась деятельность «*Школы радости*», значительное место в которой занимало *обучение родителей методике подготовки детей к школьному обучению, развитию у них чувства красоты и познавательных интересов*. В процессе овладения этой, по прекрасному определению Сухомлинского, «материнской дидактикой», у родителей утверждались единые с педагогами взгляды на воспитание детей, на пути и средства развития у них радости познания.

В.А. Сухомлинским осуществлялось *широкое привлечение родителей как единомышленников и соратников к делам школьного коллектива*. Родители принимали участие в заседаниях педсовета, работали в качестве руководителей различных детских объединений (очаги народной культуры, уголки мечты, различные кружки) в основе деятельности которых лежала та или иная увлеченность отца или матери. Сухомлинский отмечал, что в таких людях воплощены идеи народной педагогики, а сами они представляют собой настоящий клад для педагогики школьной.

В результате во всем большем числе семей утверждались те нравственно-интеллектуальные качества, от которых, по мнению Сухомлинского, зависит счастье семейной жизни, – прежде всего, органичная потребность в неустанном развитии знаний. Это способствовало созданию в семьях благоприятной обстановки, в которой дети могли бы переживать состояние радости познания. Без такого «первого очага мысли, чувств, родного слова, – писал замечательный педагог, – немисливо полноценное умственное развитие ребенка, необходимое для его успешного обучения» [38, с. 67].

Краеугольным камнем возникновения подобной обстановки, способствующей развитию у детей чувства радости познания, он считал *утверждение в каждой семье подлинного Культа Книги*. Сухомлинский был глубоко убежден, что люди нравственно культурные, сознательные труженики, прежде всего, вырастают в семьях, где царит глубокое уважение к книге. С этой целью по инициативе школы во многих семьях создавались библиотеки – этот, по его выражению, «фундамент школы, народного образования, духовной культуры вообще» – фонд которых слагался из нескольких сотен томов.

Постепенно становилось традицией передача книг как бесценного духовного богатства от отца к сыну и в качестве приданного невесте. Значительное место в деятельности по созданию в семье атмосферы культа книги придавалось организации семейного чтения. Для этого Павлышские педагоги не только подсказывали родителям, какие книги нужно читать детям, но и устраивали для них *чтения художественных произведений и даже специально обучали родителей искусству семейного чтения*. «Если книгу любят и уважают родители, – отмечал в этой связи Сухомлинский, – то любить ее будут и дети» [38, с. 57].

Наряду с Культурой Книги *важнейшее значение в совместной деятельности школы и семьи уделялось воспитанию любви и уважения к матери*. «Культ Матери, – отмечал Сухомлинский, – так можно назвать атмосферу внимания, уважения к материнскому труду, материнским заботам, что царствует в школе» [38, с. 62]. Это способствовало более эффективному воспитанию школьной молодежи в духе гражданской этики, готовности к жизни в семье и воспитанию своих детей.

Существенное значение *в системе школьно-семейного воспитания имела постоянная забота учителей и родителей о здоровье детей*. Специально проведенные в течение 35 лет научные исследования физического и умственного развития детей, воплощенные в книге «Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами?» привели В.А. Сухомлинского к выводу, что в большинстве случаев главной причиной затруднений школьников в учении, снижения уровня их эмоциональных

переживаний является плохое состояние их здоровья, скрытые, незаметные на первый взгляд болезни и недомогания, поддающиеся диагностированию только в результате совместных усилий матери, отца, врача и учителя.

В этом родителям помогали знания по физиологии и психологии, полученные ими в родительской школе. В Павлыше осуществлялся комплекс мероприятий, включавший в себя постоянный контроль за состоянием здоровья учащихся и организацию тщательно продуманного режима их труда и отдыха, правильного питания (особенно, ослабленных детей), создание условий для достаточно продолжительного пребывания школьников на воздухе и даже озеленения специально в этих целях подобранными породами деревьев пришкольного и приусадебного участков. Хорошее здоровье, ощущение полноты, неистощимости физических сил способствовало оздоровлению детей, создавало благоприятные предпосылки для их активной и напряженной познавательной деятельности.

Вместе с тем, по глубокому убеждению Сухомлинского, переживание ребенком гордости от успехов, радости выполненного долга, оптимистической окрашенности интеллектуальных чувств в свою очередь благотворно влияла на здоровье ребенка, даже ускоряла процесс излечения его от болезни. «Радость познания у него была так светла, – писал Сухомлинский об одной тяжелобольном ученике, – что нам удавалось предотвратить приступ» [38, с. 120].

\*\*\*

Анализ генезиса системы системного воспитания дает возможность проследить развитие процесса укрепления взаимодействия воспитательных влияний школы и семьи, впервые начавшего ощутимо проявляться с начала 1950-х годов.

Это взаимодействие последовательно наполнялось новым содержанием, существенно расширялось и углублялось в результате последовательной совместной деятельности павлышских учителей и родителей по преодолению ряда противоречий, заключенных в основе системы семейно-школьного воспитания.

Главным среди них является противоречие между постоянно совершенствуемыми педагогами учебно-воспитательным процессом в школе и недостаточно соответствующим этому уровню воспитания детей в ряде семей. Сопутствующим выступало противоречие, вызываемое возросшим общеобразовательным и культурным уровнем значительной части родительской общественности и отставанием в росте профессиональной квалификации отдельных учителей. Это было результатом многолетней

успешной деятельности учителей по повышению идейно-политического и интеллектуального развития своих выпускников, роста уровня пропаганды психолого-педагогических знаний среди родителей.

Однако, имел место и такой факт, когда некоторая часть педагогов недостаточно активно занималась самообразованием, совершенствованием своего педагогического мастерства, что негативно сказывалось на характере их взаимоотношений и с родителями.

Успешное разрешение рассмотренных выше противоречий, служивших основой динамического развития системы школьно-семейного воспитания, становилось практически осуществимым прежде всего в результате неуклонного повышения общей культуры и педагогического мастерства всех учителей Павлышской школы. «Современность знаний сельского педагога, – писал в этой связи Сухомлинский, – это одно из важнейших условий того, чтобы учитель, школа были ведущим началом в системе школьно-семейного воспитания. Без интеллектуального первенства педагога невозможны ни его авторитет перед семьей, ни то воспитание знаниями, образованностью, интеллектом, которое устанавливается в школе, когда педагог – образец» [38, с. 138].

В Павлыше подобным *примером – идеалом для родителей являлось подавляющее большинство учителей*. Это способствовало тому, что с годами в селе все более и более утверждалось безграничное уважение и доверие к школе. Для семьи не было выше авторитета в вопросах этической культуры, образования, воспитания, чем школа. Все это создавало благоприятные предпосылки для постоянного эффективного педагогического влияния школы на семью с целью формирования в ней необходимых условий для действенного процесса стимулирования радости познания у детей.

Взаимодействие школы и семьи осуществлялось в Павлыше по следующим основным направлениям: реализация семейных условий при самом активном и непосредственном соответствующем влиянии учителей гуманистических идей, которыми была проникнута воспитательная работа в школе. «Там, где преобладает утверждение, созидание, царит творческий труд, взаимное доверие, там, – отмечал в этой связи Сухомлинский, – учителю и родителю легко дышится» [29, с. 84].

Использование педагогического стимулирования как эффективного средства взаимодействия между учителями и родителями путем умелого применения педагогами широкого спектра побудителей, среди которых лидирующими являлись: раскрытие общественной и личной значимости правильного семейного воспитания; использование положительного примера семей, в которых царил атмосфера, способствующая утверждению у детей

состояния радости познания; выражение доверия к родительской мудрости отца и матери.

Учителя добивались того, чтобы отношения между родителями и детьми также строились на идеях побуждения к добрым и общественно полезным делам, гуманистического отношения к окружающим. По глубокому убеждению В.А. Сухомлинского, требования родителей к детям должны предъявляться главным образом в форме побуждения их к положительным действиям, выполняемым ими по своей воле, охотно и радостно. «Воспитывать добром, лаской, без наказаний, – писал замечательный педагог, – это целая система духовного общения учителей и детей, гармония духовной жизни школы и семьи. Это специальная воспитательная работа школы с семьей, направленная на то, чтобы вообще не возникала надобность в наказаниях» [35, с. 93].

Целенаправленная совместная деятельность педагогов и родителей по созданию в школе и семье атмосферы положительных эмоций – бодрости, оптимизма, дружбы, «любви и уважения к науке, литературе, искусству, музыке» [10, с. 14], выступала благоприятной для формирования у воспитанников состояния радости познания.

Вместе с тем, как показывает анализ трудов Сухомлинского и богатого в этом отношении опыта Павлышской школы, родительского актива, сложившегося вокруг нее, лучших семей, в которых наиболее успешно осуществлялось воспитание учащихся, большое значение придавалось выявлению и реализации специфических функций каждого из этих социальных институтов.

Воздействие педагогического коллектива на семью осуществлялось следующими путями:

I. Изучение семей учащихся; усиление ответственности родителей за воспитание детей. Обосновывая возможность достижения идеала во взаимодействии воспитательных влияний школы и семьи, Сухомлинский реально подходил к нравственно-интеллектуальной обстановке, сложившейся в конкретных семьях учеников Павлышской школы. Исследуя пути преодоления указанного выше основного противоречия системы школьно-семейного воспитания, он стремился прежде всего проникнуть в духовный мир неблагополучных семей и в отдельности в душу каждого отца и матери, увидеть в них истоки детских страданий, смятений, озлобления, равнодушия.

II. Целенаправленное проникновение в мир трудных семей открывало и многоликое человеческое горе, и те педагогические задачи, решение которых могло помочь выпрямлению человеческих душ как родителей, так и детей. На страницах своих произведений Сухомлинский отразил своеобразную

типологию неблагополучных семей, чье влияние отрицательно сказывалось на формировании у детей состояния радости познания. При этом следует иметь в виду, что по глубокому его убеждению, не было «двух семей, в которых условия и предпосылки, определяющие общую духовную и педагогическую культуру родителей, были бы абсолютно одинаковы. Каждая семья имеет что-то свойственное только ей» [38, с. 207].

В тех случаях, когда внешние побудители педагогического воздействия не давали положительного результата, Павлышские учителя успешно применяли опосредованное внутреннее влияние на таких родителей, осуществляемое через их детей. «Сущность этой деятельности, – отмечал Сухомлинский, – заключалась в том, чтобы мобилизовать, одухотворить внутренние силы ребенка для борьбы против зла, пробудить вначале чувство отвращения, потом непримиримости к злу, затем – вдохновить на активный протест, на борьбу за добро» [60, с. 83]. Когда ребенок выходил из повиновения родителей, но «в лучшем смысле – как борец за новое, светлое, правдивое в человеке» [49], то это иногда приводило к острым конфликтам внутри семьи.

Практика показывала, что такие конфликты разрешались, как правило, в пользу детей, что значительно оздоравливало нравственную обстановку в семье. В случае же крайне неблагоприятного положения в ней, когда никакие средства воспитательных воздействий уже не могли предотвратить грозящей ребенку опасности интеллектуальной и нравственной деградации, педагоги добивались его изоляции от таких родителей, и отчий дом ему заменяла «наша добрая семья» – коллектив Павлышской школы.

В процессе взаимодействия воспитательных влияний школы и родителей на учащихся выявились и последовательно стали развиваться следующие специфические функции семьи:

- возвышение в глазах детей авторитета школы и учителя;
- воспитание детей в духе уважения и любви к труду;
- забота об их физическом развитии и укреплении здоровья, подготовка детей к общественно полезной деятельности;
- создание в семье благоприятных условий для опытнической работы, технического творчества и художественной самодеятельности детей.

Выполнение специфических функций родителей, семьи в общем воспитательном процессе, осуществляемом школой, ориентировка системы педагогического стимулирования на особенности этих функций придавала ей целостность, усиливала эффективность ее воздействия на побуждение радости познания.

В процессе осуществления охарактеризованного взаимодействия школы и семьи во все большем числе семей у родителей формировались те нравственно-интеллектуальные качества, от которых, по мнению Сухомлинского, зависит счастье семейной жизни, – прежде всего органическая потребность в неустанном развитии знаний. Это способствовало созданию в них благоприятной обстановки, в которой дети могли бы переживать состояние радости познания. Без такого «первого очага мысли, чувств, родного слова, – писал замечательный педагог, – немислимо полноценное умственное развитие ребенка, необходимое для его успешного обучения» [38, с. 27].

В целом, в результате практического осуществления системы взаимосвязи семейного и школьного воспитания педагогическому коллективу удавалось преодолевать серьезные недостатки в воспитании детей в отдельных неблагополучных семьях, активизировать помощь педагогам со стороны наиболее сознательных и ответственных родителей, что содействовало созданию и в школе, и в семье такой нравственно-интеллектуальной атмосферы, в условиях которой успешнее развивалась и реализовывалась радость познания.

Итак, в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского как теоретика и практика семейного воспитания *родительская педагогика занимает особое место*. Взаимодействие школы и родителей осуществлялось по следующим направлениям:

1) изучение семей учащихся, особенно нравственно-интеллектуальной обстановки, сложившейся в неблагополучных семьях;

2) реализация в семейных условиях гуманистических идей, которыми была проникнута воспитательная работа в школе;

3) достижение идеала во взаимодействии воспитательных влияний школы и семьи, привлечение родителей как единомышленников и соратников к делам школьного коллектива;

4) использование педагогического стимулирования как эффективного средства взаимодействия между учителями и родителями путем умелого применения педагогами широкого спектра побудителей, среди которых лидирующими являлись: раскрытие общественной и личной значимости правильного семейного воспитания, выражение доверия к родительской мудрости отца и матери.

## **ГЛАВА IV. ПУТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИДЕИ РАДОСТИ ПОЗНАНИЯ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

### **4.1. Становление и развитие идеи педагогического оптимизма отечественной педагогики сотрудничества В.А. Сухомлинского**

В параграфе прослежена история становления и развития идеи педагогического оптимизма; рассмотрены подходы, принципы и технологии развития радости учебного труда, основанные на вере в ребенка и его личностные возможности.

\*\*\*

Учение – важный период в жизни каждого человека, но это еще и самый трудный период, сопровождающийся взрослением, возрастными кризисами, сложностью выстраивания отношений с учителями. Даже самый активный и развитый ученик (абитуриент, студент), попадая в сложную и непреодолимую по тому периоду ситуацию, рискует потерять веру в свои силы и возможность исправиться. Страх наказания, страх ответа у доски или боязнь двойки приобретает с годами детьми, находящимися под прессингом авторитарных методов воспитания. Придерживаясь их, учитель больше ругает, чем хвалит, наказывает и почти не находит поводов для поощрения. В такой ситуации может развиваться стремление только уйти из школы, забросить учение и забыть трудности, не допуская возможности их преодоления. Мудрые учителя никогда не считали эту проблему проблемой только учеников. Они разделяли груз ответственности за успехи и достижения, трудности и судьбу с самими учениками. Сторонники педагогики сотрудничества стоят на убеждении, «что если ребенка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно вообще надеяться на его будущее» [17, с. 3]. Какие бы трудности не испытывал ученик у него всегда должна оставаться надежда и стремление исправить положение. А трудности могут быть самого разного и непредсказуемого характера: это проблемы не только в учебе и двойки на экзаменах, это проблемы со здоровьем и настроением, тем рабочим настроением, который вселяет силы, придает энергии для новых свершений и преодоления трудностей.

Идея оптимизма имеет корни в отечественной педагогике. В коррекционной, реабилитационной, лечебной и здоровьесберегающей педагогике оптимизм выступает как вера в возможности ребенка и «важное необходимое условие успешной социокультурной адаптации человека с



ограниченными возможностями» [13, с. 64] и в качестве «основы сохранения здоровья» [14, с. 22]. Лечебная педагогика исходит из положения о том, что учиться могут все дети и каждый из них имеет право на обучение. Здесь идея оптимизма базируется на учениях Л.С. Выготского о компенсаторных возможностях организма, о зоне актуального развития, о сложной структуре дефекта. В специальной педагогике развитие возможностей ребенка происходит путем создания для него благоприятных педагогических ситуаций.

В социальной, лично ориентированной, гуманной педагогике и педагогике сотрудничества оптимизм, перспективность, радостное настроение обеспечивают полноценное развитие личности растущего человека.

У истоков оптимистически-ориентированных традиций в социальной педагогике стоит идея радости познания В.А. Сухомлинского.

Среди последователей А.С. Макаренко следует назвать еще одного выдающегося педагога – Василия Александровича Сухомлинского. Изучив его богатый опыт и многочисленные работы, можно с уверенностью утверждать, что он был действительно последователем А.С. Макаренко и развивал его идеи, но применительно к учебной деятельности, здесь педагогический оптимизм принимает форму веры учителя в возможность преодоления неуспеваемости силами самих учеников.

Общий принцип соотнесения творчества А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского состоит в том, что А.С. Макаренко как бы обозначал, выявлял те или иные положения воспитания, а В.А. Сухомлинский вскрывал их психологические механизмы. Конечно, в целом взаимосвязь наследия педагогики сотрудничества гораздо шире и требует специального рассмотрения. Мы отметим некоторые важные вехи в сопоставлении подходов А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского к воспитанию.

Говоря о генезисе целей воспитания А.С. Макаренко, отметим, что он исходил из дуалистического характера природы человека, ее социальности и трансцендентности (основой которой является экзистенциальная сфера человека в виде духовности, свободы и творчества). Он выводил свои цели из «натуралистически-оптимистических» представлений о личности.

Тогда как В.А. Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») врожденных, свойственных ему спонтанных реакций, заложенных природой.

Главным в своей системе воспитания В.А. Сухомлинский считал нравственную активность ученика. Ребенок с его активностью, индивидуальными творческими способностями находился в центре педагогического процесса.

Воспитание рассматривалось им как формирование индивидуальности, реализующей свои задатки. В качестве ведущих личностных задатков выступили жажда познания и любовь к ближнему.

Среди педагогических принципов В.А. Сухомлинского ключевым остается *принцип радости познания*. Суть основополагающего принципа гуманистической педагогики В.А. Сухомлинского в основах разработанной им системы, позволяющей и неспособных учить хорошо. К малоспособным к учению детям, овладение знаниями для которых сопряжено с невероятными трудностями, у Василия Александровича был особый подход.

Малоспособные должны как можно больше думать. Размышления – один из путей развития тяги к учению, стремления учиться. Педагог поощрял вопросы, желание разобраться в непонятном. Осуществлялось на практике классическое правило Аристотеля: «Мышление начинается с вопроса и удивления». В современной педагогике этот метод вопросов существует еще со времен Сократа и был назван «методом повитухи». Вопрос помогает «родиться» мысли в голове ученика, побуждает к размышлению.

Важным и сегодня остается предостережение Сухомлинского об опасности скоропалительных пессимистических диагнозов в отношении умственного развития младших школьников. Он твердо придерживался убеждения, что кропотливая индивидуальная работа может привести к качественным сдвигам даже наименее развитого ребенка: «Год, два, три года у него что-нибудь может не получаться, но придет время – получится. Мысль – как цветок, который постепенно накапливает жизненные соки. Дадим же корням эти соки, откроем перед цветком солнце – и он расцветет» [39].

Успех в учении, по убеждению В.А. Сухомлинского, зависит от умения учителя создавать благоприятные условия для развития детей, стимулирования их ведущих личностных задатков (жажды познания и любви к ближнему). Так в его системе реализуется принцип опоры на положительное в человеке, ведущий свое начало еще из педагогики Древнего Рима.

В основе такого учения лежат не знания, а человеческие отношения. Отношение ребенка к знаниям, к учению, в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. Так, В.А. Сухомлинский в течение нескольких лет изучал школьные неврозы и пришел к выводу, что на несправедливость учителя у детей всегда болезненная реакция. У одних она приобретает характер взвинченности; у других – вызывает обиду; озлобленность; напускную беззаботность; безучастность, страх; кривляние или ожесточенность. Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу, у него появляется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности.

Выявленные стимулы желания учиться: переживание радости учебного труда, радости успеха в учении, переживание и чувствование того, что знания – это плоды напряжения человеческого духа, поиска и творчества – по праву отнесены к педагогическим находкам В.А. Сухомлинского. Идея воспитания желания учиться становится для него ключевой, и он находит способ – через труд ребенка, нелегкий, но радостный, завершающийся победным результатом.

Суть принципа победности учения, радости победы состоит в том, чтобы сделать учение напряженным и радостным одновременно. Начинать надо с победы над собой, с самоорганизации в возрасте с 7 до 11 лет. Если этот период, период самовоспитания, упущен, в дальнейшем встанет проблема перевоспитания.

В.А. Сухомлинский писал: «Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости, бодрости – это одно из самых важных правил всей системы нашей воспитательной работы. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [35, с. 19–20]. Секрет детского желания трудиться и учиться, обретая себя, состоит в радостях победы, в напряжении умственных усилий. Напряжение сил сопровождается чувством собственного достоинства.

Эмоциональное побуждение: – гениальная находка В.А. Сухомлинского. Чувства являются проводником знаний, делают учебный процесс продуктивнее. Принцип радости познания В.А. Сухомлинского имеет общую концептуальную основу с принципом «мажора» – бодрого отношения, готовности к действию А.С. Макаренко.

В.А. Сухомлинский развил принцип опоры на положительное в каждом человеке, на его сильные стороны. Разработал такие категории в педагогике, как личность; идеал; творчество; добро и зло; свобода, честь, достоинство.

На основе богатейшего педагогического опыта он выделил серию эффективных методов и приемов раскрытия индивидуальности школьника, которые мы считаем оптимистически-ориентированными. Среди таких методов воспитания есть особенный – воспитание любви к ближнему. В постоянной заботе, действенной любви к детям весь смысл педагогической системы В.А. Сухомлинского. Педагогическая» любовь – это, прежде всего, уважение к личному достоинству ребенка, забота о нем, это сложный процесс понимания, изучения ребенка, открытие в нем человеческой природы, на основе которой происходит формирование личности. Свое педагогическое кредо Василий Александрович описал так: «Что самое главное в моей жизни? Без раздумий отвечаю: «Любовь к детям!» Поменьше трескучих фраз о любви

к человеку вообще, побольше конкретных дел, сердечного участия в жизни, в творении радостей» [35]. Так, общечеловеческие идеи (счастье, радость и любовь) в философии образования В.А. Сухомлинского получают наибольшую развернутость.

Другой метод – *защитное воспитание* – сводится к воспитанию у детей чувства собственного достоинства, способности к сопереживанию, способности к личной дружбе и любви.

Защитное воспитание предназначено для детей, духовно одиноких, не способных чувствовать сердцем человека рядом с собой, не верящих в добро, заласканных в семье, избалованных полной и ничем не ограниченной свободой самовыражения.

«Защитное воспитание – это метод индивидуального творчества педагога. Это умение так прикоснуться к болезненному, искалеченному сердцу ребенка, – писал В.А. Сухомлинский, – чтобы воспитание не обернулось для него страданием. Самое главное в решении этой задачи – подметить в ребенке его наиболее сильную сторону, найти в нем ту «золотую жилку», от которой начинается развитие индивидуальности, добиться того, чтобы ребенок достиг выдающихся для своего возраста успехов в том деле, которое наиболее ярко выражает, раскрывает его задатки» [35, с. 19–20].

Метод стимулирования к новому успеху. В системе воспитания В.А. Сухомлинского успех выступал средством самореализации личности: раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания его индивидуальности. Педагог стремился к тому, чтобы каждый его воспитанник сознательно нашел себя, раскрыл себя, избрал себе тот жизненный путь, на котором его труд достигает высшей ступени мастерства – творчества.

Заслуг у В.А. Сухомлинского в педагогике немало. Он разработал концепцию стимулирования радости познания. Развил идеи свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности.

Соглашаясь с предыдущими высказываниями педагогов об уважении личности, признавая идею самоценности каждого ребенка, мы считаем, что ситуация успеха несет в себе воспитательный потенциал: заряд энергии, уверенности и радости. Этот потенциал реализуется в предоставлении ребенку возможности сохранения самоуважения через установление баланса в педагогическом взаимодействии:

- между педагогической требовательностью и возможностями ученика;
- между реальной помощью учителя и самостоятельностью ребенка;
- между целью, приложением сил и достигнутыми результатами.

Чтобы определить оптимальный путь создания ситуации успеха по типу «неожиданная радость», в свою очередь, Ю.В. Андреева выделяет несколько приемов [8, 46–49].

Одним из них является операция «снятие страха». Актуальность его применения повышается перед сложным учебным заданием, предстоящими усилиями, возможным неуспехом. Известно, что страх вызывает физическую и психическую зажатость, испытывая которую ученик может не достичь намеченного результата, даже если он ему по силам.

Суть следующего приема – авансирования – заключается в предоставлении ученику возможности проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои ожидания от учебной деятельности ребенка. Школьники стремятся оправдать их и достигают успеха.

Подкрепить прием авансирования можно приемом «демонстрация уверенности» в силах и возможностях ученика, а также приемом «персональная исключительность», которая может выразиться во фразе: «Если не ты, то кто?» Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием данного приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

Среди множества подходов, принципов и технологий можно выделить ряд общих положений, объединенных идеей педагогического оптимизма:

- уважение к ребенку и опора на положительное в нем, социально-педагогическое признание достоинств и достижений личности, реализуемое в стремлении педагога «видеть в каждом ребенке человека» и «проектировать перспективные пути его развития»;

- предоставление ребенку возможности выбора, анализа и понимание причин неуспеха, а также оценки им самим достигнутых результатов;

- создание социально комфортной среды и педагогически оправданных ситуаций успеха (по типу ожидаемой радости: «школы радости» В.А. Сухомлинского).

Как показал педагогический анализ, в истории педагогики существуют подходы, принципы, положения, технологии воспитания, но все из них – суть педагогики сотрудничества, так как основаны они на вере в ребенка и его возможности. Реальное воплощение этой веры – ситуация успеха, категориальное – педагогический оптимизм.

Вера учителя в возможность преодоления неуспеваемости силами самих учеников В.А. Сухомлинского опирается на вполне реалистичные

педагогические принципы: 1) радости познания 2) опоры на положительное 3) победности учения 4) отказа от школьных отметок 5) индивидуальной работы учителя по стимулированию радости познания и нравственной активности детей как результата их творческой способности к самосовершенствованию.

Методика В.А. Сухомлинского включает: 1) метод стимулирования к новому успеху 2) метод защитного воспитания 3) создание благоприятного климата в учебной деятельности 4) воспитание любви к ближнему.

#### *Ситуация успеха по типу радости познания В.А. Сухомлинского*

Обоснованный гибкий реалистичный оптимизм как подуманная стратегия учителя (Ю.В. Андреева [14]) опирается на педагогические принципы В.А. Сухомлинского: 1) принцип посильности учебных заданий 2) принцип соответствия педагогических требований ученическим возможностям 3) принцип преодоления учебных трудностей силами самих учеников (школьный копинг) 4) принцип анализа и понимания 1) успехи детей делают оптимизм педагога обоснованным 2) успехи должны быть разными 3) в многообразии ситуаций успеха, приоритет за ситуацией авансированного доверия и переход от ситуации «неожиданная радость» к – «сбывшаяся радость» 4) движение от незнания к знанию поступательно вверх 1) ситуация выбора учебных заданий 2) создание банка педагогических ситуаций 3) снятие страха 4) авансирование Постепенное создание ситуации успеха: от анализа исходной педагогической ситуации к постепенному ее улучшению Возможность взаимодействия (открытость, транспарентность педагогических требований), анализа, оценки и контроля учебных причин неудач результатов самими школьниками (ведение «тетради успеха»).

## **4.2. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя**

При рассмотрении и обосновании категории «педагогический оптимизм» автор обращается к осмыслению взглядов педагогов прошлого и современности в контексте создания благоприятных и значимых ситуаций учения. Одной из них является ситуация успеха, именно она служит источником педагогического оптимизма.

\*\*\*

Научный интерес к проблеме исследования объясняется социальной нестабильностью и кризисом в системе образования, а также возрастающей потребностью общества и государства в грамотных и компетентных людях,

обладающих определенным запасом жизнестойкости и уверенности в условиях кризиса.

Уверенность в себе и осознание человеком собственной силы, ценности, понимание, каким набором великолепных качеств он обладает, открывает доступ к своим ресурсам и достижению вершин в избранной профессии.

В таких условиях проблемы учителя на работе в некоторых случаях не пугают и не вызывают у оптимистичных персон стрессовую реакцию.

Оптимистично-ориентированные педагоги знают, что предпринять в случае неудачи и как сохранить мотивацию к профессии.

Возрастание актуальности сохранения и развития оптимизма в учебно-воспитательной работе вызвано следующими противоречиями:

– между высокой теоретической подготовкой учителей, знанием ими способов реализации личностно-ориентированного подхода и слабым использованием технологий, дающих учащимся опыт «успеха» и «радости»;

– между знанием учителем ряда личностно-развивающих технологий воспитания и обучения и недостаточным развитием у самих учителей личностных качеств, необходимых для их реализации.

Поэтому современные развивающие технологии обучения и воспитания построены на стимулировании прежде всего положительных чувств: успеха, оптимизма и веры в свои силы и способности.

Нами выдвинута гипотеза о том, что личностные качества педагога влияют на организацию процесса учения, делая его важным и значимым для самого ученика. Оптимизм учителя (проявляющийся в позитивном отношении к ребенку, в вере в его возможности, подлежащие развитию) способен вдохновить ребенка на успех, придать учению личностный смысл и сделать его значимым, побудить к позитивной самореализации и желанию оправдать доверие учителя.

Тогда ребенок будет способным учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и свободному выбору. Если обучение строить без учета личностных особенностей и потребностей ребенка, то педагог, осуществляющий такое обучение, будет уверен, что ребенок обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому будет принуждать его к учению строгими требованиями.

По убеждению В.А. Сухомлинского, «отношение ребенка к знаниям, к учению в огромной мере зависит от того, как он относится к учителю. <...> Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу. <...> В его сердце поселяется подозрительность, неверие в людей, а это – самый главный источник озлобленности» [40].

Позитивное педагогическое влияние осуществляется в процессе двустороннего и нравственно-эмоционального взаимодействия, в котором педагог оказывает воздействие на сознание ученика, а ученик оказывается способным правильно и адекватно оценивать направленное на него воздействие.

Этот процесс двусторонний потому, что на человека оказывают влияние не только слова педагога, но и его убеждения, его личностные качества, а также эмоционально-нравственные отношения, сложившиеся между ними. В процессе сотрудничества педагог сам неизбежно испытывает на себе воздействие ребенка: его отношение к сказанному, его отношение к личности педагога.

Вариантом оптимистичного отношения педагога к жизни, миру, людям, самому себе является педагогическая любовь, которая достигается великим трудом и напряжением всех творческих, человеческих сил. Свой способ развития и поддержания этого чувства предложила Л.И. Маленкова:

1) постараться понять, что они – дети, потому и ведут себя как обычные дети;

2) постараться принять ребенка таким, каков он есть на самом деле: с «плюсами» и «минусами», со всеми его особенностями;

3) по возможности более полно узнать, почему он стал «таким», и постараться «выработать» в себе понимание, сострадание и сочувствие к ребенку;

4) найти позитивное в личности ребенка, выразить ему доверие, постараться включить его в общую деятельность (с заранее прогнозируемой позитивной оценкой);

5) установить личный контакт с помощью средств невербального общения, создавать «ситуации успеха», оказывать ребенку позитивную словесную поддержку;

6) не упустить момент словесного или поведенческо-эмоционального отклика с его стороны, принять действенное участие в проблемах и трудностях ребенка;

7) не стесняться проявлять свое отношение, свою любовь к детям, открыто откликаться на проявление ответной любви, закреплять дружеский, сердечный, искренний тон в практике повседневного общения [29, с. 124–125].

Если мы обратимся к истокам идеи педагогического оптимизма В.А. Сухомлинского, то увидим, что такой оптимизм связан со стилем общения учителя и учеников. Неуместен директивный стиль общения. Формирование оптимизма предполагает доброжелательность и уважительные, мягкие формы обращения. Эта мысль созвучна идеям В.А. Сухомлинского о



том, что изначально потенциал ребенка требует искры со стороны учителя: природа ребенка требует внимания, заботы, любви и развития, а не замечаний, наказаний с целью прекращения негативного поведения. Сказанное не означает, что наказания отсутствуют вовсе (в разумных пределах существуют, с соблюдением такта и меры). В крайнем случае это могут быть сдержанные корректные замечания в сочетании с уважением к личности.

Ведущее качество, которое предъявляют к учителю в качестве основного требования, открытость как готовность показать другим свой внутренний мир, быть искренним – у В.А. Сухомлинского становится педагогическим принципом. Суть открытости в том, что в общении с детьми педагог получил новые переживания: радости познания, радости сотрудничества, радости творчества и самосовершенствования. Ребенку открывается наличие у него творческих сил и усилий, назначение которых – созидание собственной жизни, выстраивание отношений с людьми, участие, в значимых для них, ситуациях учения, жизнетворчество.

Г.С. Абрамова считает, что «радость возможна тогда, когда, сталкиваясь с Другим, человек проявляет силу своего «Я» как понимание, изменение своей позиции, а не разрушение Другого» [1, с. 40]. Здесь педагогический оптимизм выступает как позитивное осознание собственной силы. У такого педагога нет жалоб на жизнь – есть стремление и желание ее улучшить.

Среди других личностных качеств – инициативность, которая выступает как склонность к деятельной позиции в отношениях с детьми, готовность прийти на помощь, стремление улучшить ситуацию путем активного действия и личных усилий.

Не обойтись педагогу в своей профессиональной деятельности и без эмпатии – умения видеть мир глазами других, понимать другого человека, сопереживать ему. В.А. Сухомлинский писал, что «воспитывать – значит, прежде всего, думать друг о друге хорошо: учитель хорошо думает о своем воспитаннике, а воспитанник хорошо думает о своем воспитателе» [35, с. 355]. При этом важно создать у ребенка чувство, что его понимают и принимают.

Оптимизм может быть природной склонностью, носить врожденный, наследственный характер, однако качественное и количественное его выражение зависит от воспитания и приобретенного педагогом жизненного и профессионального опыта. Развитие и активизация оптимизма зависит от многих факторов, в первую очередь от внешних условий, в том числе от создания ситуации успеха.

С позиции гуманистического подхода оптимизм рассматривается как вера в человеческую природу, вера в позитивную, добрую и конструктивную

сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается и развивается в соответствующих условиях.

Гуманистическая педагогика устремлена в будущее человека, утверждая, что все зависит от его собственных усилий и активности, опирается на силу разума, но она также и утверждает, что воспитывать – значит создавать условия и ситуации для развития и доверия, а не директивно и целенаправленно формировать личность. Гуманистические идеи заложили научный фундамент для развития «педагогике сердца», педагогике отношений, которую можно определить как «латентную» (скрытую) педагогику. Гуманизация образования как альтернатива исключает статичный, безличностный подход к человеку, что является ее неоспоримым достоинством.

Однако гуманистический подход к воспитанию не лишен недостатков. Пристальное внимание к внутреннему миру ребенка, горячее желание организовать образовательный процесс вокруг его потребностей и интересов таят в себе некую социальную опасность в случае гипертрофии этих черт воспитания. Риск состоит в том, что воспитание может не состояться вовсе. Поэтому наличие самоограничения, самодисциплины и определенной сознательности ребенка, его желания учиться являются необходимыми в деле воспитания.

Новизна нашего подхода состоит в том, что при рассмотрении категории «педагогического оптимизма» мы обращались к осмыслению взглядов педагогов прошлого и современности [2–16; 26] в контексте создания благоприятных и значимых ситуаций учения.

Анализ показал, что жесткое управление развитием личности несет в себе опасность подавить личность, тогда как свободное воспитание таит в себе риск не обучить и не воспитать. Поэтому профессионализм педагога проявляется в его умении сочетать оба подхода в зависимости от сложившейся педагогической ситуации и с учетом личностных особенностей и потребностей детей, а также в умении находить необходимые точки для сближения обеих ориентаций. Секреты оптимистичного подхода к воспитанию раскрываются при соблюдении педагогического принципа сочетания любви и требовательности, меры в любви и строгости, а также в побуждении ребенка к строительству собственной жизни «при изживании иждивенческих наклонностей» [26], в ходе «социального развития человека как активного организатора своей собственной окружающей среды» [30].

Обращение к культурным образцам педагогической практики позволяет сделать некоторые выводы о наиболее существенных чертах педагогического оптимизма в духовно-нравственном контексте: оптимизм (педагогический) –

эмоционально-волевое качество учителя, позволяющее не только видеть в детях хорошее, но и создавать благоприятные условия для его реализации. Так, А.С. Макаренко упоминал о том, что хорошее в детях всегда приходится проектировать. Ш.А. Амонашвили говорил о необходимости деятельного оптимизма: учитель не сидит и ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, а наблюдает, анализирует и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние. А.С. Белкин говорил о необходимости создавать возможность реализации позитивных сил ребенка, вселять уверенность в своих силах, открывать оптимистическую перспективу нравственного развития детей, создавать ситуацию успеха.

Инновационный результат нашего исследования состоит в том, что обоснована категория «педагогического оптимизма». Ведущим источником оптимизма как уверенности учителя в его праве оказывать позитивное влияние на детей является ситуация успеха. Среди педагогических условий создания ситуации успеха мы выделяем: 1) возможность взаимодействия; 2) создание благоприятного психологического климата; 3) предоставление возможности достижения значимых учебных результатов, соответствующих поставленным целям; 4) предоставление возможности оценки достигнутых результатов; 5) наличие прогрессивной и созидательной стратегии учителя.

### **4.3. Рационально-деятельностный оптимизм в педагогической этике**

Исследованы концептуальные подходы к воспитанию оптимизма как профессионально-личностного качества будущих педагогов. Определены условия и технологические основы, влияющие на его раскрытие и развитие. В качестве ведущего благоприятного условия выступает создание ситуации успеха. Автор считает, что реальные успехи учеников являются подтверждением и реальным обоснованием педагогическому оптимизму учителя. Предложен социально-лично-деятельный подход, учитывающий личностные особенности каждого из участников учебно-педагогического взаимодействия.

\*\*\*

Вера в прогресс, лучшее будущее и связанная с ней этика деяния вытекают из успехов познания и общения. Вера в прогресс указывает жизнеутверждающему мышлению цель преобразования самого себя и собственной жизни.

Педагогический оптимизм не пребывает в эгоистических рамках позитивного отношения к самому себе, он сопровождается социальными эмоциями – радостью и надеждой, которые вытекают из продуктивного взаимовыгодного и творческого сотрудничества с детьми.

Оптимистически-этическое мировоззрение еще Нового времени внесло большой вклад в развитие культуры. Тогда это мировоззрение имело цель преобразовать жизнь человека и развить его способность влиять на обстоятельства своей жизни так, чтобы двигаться по пути самосовершенствования. Сегодня «настроение россиян не самое радужное» [29], но – целью культуры до сих пор остается самосовершенствование человека, а ее видимую часть составляют социальные достижения и личные успехи.

В современных условиях человеку трудно избавиться от эгоизма, он выполняет защитную функцию, так как ждать поддержки со стороны других не приходится. Но сегодня недостаточно «разумного эгоизма», недостаточно в одиночку переживать восторг и торжество разума над миром природы, чтобы выбраться из духовно-личностного или профессионального тупика. Гносеологический (разумный) оптимизм требует от личности деятельной и позитивной заботы об обществе. Тогда позитивное отношение к себе будет сопровождаться положительным отношением к другим. Сегодня учитель может найти духовно-личностную и профессиональную опору в жизнеутверждающей педагогической этике, базирующейся на идеях К. Роджерса и А.С. Макаренко о принятии и любви; о милосердии и требовательности к ребенку; о «помогающих» отношениях и защитной роли коллектива по отношению к личности. Это тоже культура, поскольку и здесь преследуется ее цель – духовно-этическое совершенствование от индивида к личности; от Я-реального к Я-идеальному; от методики «забвения прошлого» к теории «завтрашней радости».

Особая практическая ценность педагогической этики Роджерса и Макаренко, как и всей педагогики сотрудничества, заключается во взаимодействии личности педагога и воспитанника, она представила несколько практических доказательств правильности оптимистического воззрения на растущую, изменяющуюся в учении и общении личность ребенка. Педагог не старается отказаться от трудного и слабоуспевающего ребенка, а готов изменить его к лучшему. Причем это изменение будет происходить не в качестве открытой и насильственной ломки, а силами и желанием самих воспитанников. Так, Роджерс считает, что «за болью и неприятностями скрыта непременно позитивная сущность» человека [35]. В зависимости от обстоятельств он либо проявляет ее в полную силу, либо

остается задавленным, плохо представляющим, на что он собственно способен, каких высот может достичь в дальнейшей жизни. А между тем у каждого, даже самого маленького ребенка есть мотив самоактуализации, выражающийся в стремлении к успеху и желании личности проявить себя позитивно и наиболее полно. Это стремление к полноценному функционированию и счастью является врожденным, но проявляется в зависимости от внешних условий.

Поэтому в рамках педагогики сотрудничества ключевой остается задача побудить ребенка учиться и двигаться по пути самосовершенствования и личностного роста; создать ему для этого надлежащие благоприятные условия [6]. Среди таких условий:

- благоприятный климат и значимое учение, которое позволяет ребенку решить свои учебные или личные трудности (К. Роджерс);
- учение со смыслом (Ш.А. Амонашвили);
- коллектив с гуманными отношениями (А.С. Макаренко);
- индивидуальная работа и беседы учителя, побуждающие ребенка к размышлениям, и др.

Благоприятные условия создает педагог-профессионал, который пропускает педагогический процесс через себя, делает его личностно осмысленным и значимым, устанавливает взаимодействие, имеет рационально-этическую концепцию оптимизма: верит в ребенка, ожидает от него успехов и создает все условия для этого. Педагогов не может не тревожить тот факт, что часть молодежи характеризует не свойственные возрасту оптимизм и романтика, а склонность к асоциальному образу жизни.

Так, В.А. Сухомлинский верил, что неуспеваемость школьников может быть преодолена силами самих школьников, если научить их думать, думать о последствиях своих деяний. Кроме того, он знал, что отношение школьников к учению зависит от отношения к учителю. И чаще отношение учителя порождает школьные неврозы и детскую озлобленность, чем желание учиться. Поэтому у него для слабоуспевающих был свой особый подход [40]:

- «поменьше трескучих фраз о любви и больше деятельного участия в жизни детей» (метод защитного воспитания);
- «путь учения должен быть путем радости и бодрости, победным движением от незнания к знанию»; радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития» [39, с. 19–20] (метод создания ситуации успеха в учении);
- любая деятельность (познавательная, интеллектуальная, учебная, коммуникативная) должна приносить радость познания нового; радость –

социальное свойство человека, она направлена на другого, ребенок учится, чтобы мама одобрила, а не только из личной потребности в познании и жажде открытия.

На наш взгляд, в качестве ключевого благоприятного педагогического условия и действенного воспитательного средства выступает ситуация успеха. Обоснуем свою позицию.

Во-первых, ситуация успеха – это возможность достижения успеха, предоставленная педагогом воспитаннику, и только педагог-оптимист видит в учебных трудностях ребенка возможности для его личностного развития и самосовершенствования. Он не только верит в его успех, в его способность расти и развиваться лично и духовно, но и воплощает свой оптимизм и уверенность в создании ситуации успеха.

Во-вторых, ситуация успеха – это еще и совокупность приемов, среди которых:

- педагогическое внушение, что хватит сил, желания и ума справиться со всеми выпавшими на долю учащегося и растущего человека трудностями;
- «снятие страха»;
- инструктирование;
- мотивирование;
- техники «вычерпывания плюсов»;
- техники «позитивных высказываний»: похвалы, одобрения, высокой оценки детали и ряда других [9].

В рамках создания ситуаций успеха для ребенка еще в начале XX в. предлагалось отказаться от отметок в начальной школе. (Эту идею В. Сухомлинского поддержал и развил современный педагог и ученый Ш. Амонашвили.) Кроме того, предлагалось вызывать родителей в школу не только для замечаний и порицаний ребенка, но и для представления его к награде, вручения ему грамоты за победу в конкурсе талантов, не связанных с учебной деятельностью, неуспеваемостью и школьными неудачами напрямую. Считалось, что школьные отметки не скажут о личности ровным счетом ничего, тогда как именно в школе учитель, как и семья, учат ребенка жить, жить в коллективе ровесников.

Следовательно, человек становится оптимистичным не потому, что он понял мир посредством углубленного мышления в духе жизнеутверждения, а потому, что благодаря личностному прогрессу и самопознанию в процессе взаимодействия с окружающим миром получает власть над самим собой, учится перерабатывать негативные эмоции и управлять ими. Этот рост чувства собственного достоинства и вытекающие отсюда все новые желания и

надежды определяют его волю к жизни в столь ярко выраженном положительном смысле.

Руководствуясь тезисом: «завтра человек будет лучше, чем вчера», он уверен, что ребенок может исправиться, выровняться, повысить успеваемость, если не лишать его надежды на будущее; если показать ему перспективы, ибо «человек не может жить, если у него впереди нет ничего радостного» и «все хорошее в нем приходится проектировать, пусть даже с риском ошибиться» [27].

Учитель через учебно-педагогическое взаимодействие показывает свою заинтересованность в судьбе каждого ребенка. Это не только консультант, фасилитатор (по К. Роджерсу); это помощник, друг и старший товарищ (по А.С. Макаренку, В.А. Сухомлинскому). Развивая идею педагогического оптимизма, можно сказать, что учитель – это еще и творческая личность:

- волевая, но при этом готовая к сотрудничеству;
- понимающая, но счастливая.

Это человек-борец и соратник, готовый преодолевать препятствия и помогать в этом преодолении подрастающей личности.

Оптимизм, приобретенный в борьбе с негативными реалиями жизни, современным философ М. Зелигман назвал реалистичным. Вспомним, что еще А.С. Макаренко говорил о том, что «счастье в борьбе».

Приобретенный в борьбе с негативными реалиями жизни, в преодолении учебной неуспеваемости, творческих и профессиональных кризисов профессионально-личностный оптимизм педагога является обоснованным, так как он подкреплен:

- реальными достижениями и успехами учеников;
- радостью познания себя и других в процессе общения, преподавания, учения и взаимодействия, переходящее в сотрудничество;
- преодолением личных, учебных, профессиональных трудностей.

Таким образом, оптимистическая уверенность в успехе обоюдна в учебном процессе, является составляющей педагогической культуры и этики, но при этом имеет свою видимую сторону – реальные успехи и достижения учащихся. Профессионально-личностному оптимизму нужно учить, его следует развивать еще в стенах педагогического вуза и поддерживать на первой ступени профессиональной карьеры учителя, тогда, возможно, мы сможем избежать массового ухода начинающих специалистов из школы и не будем говорить о падении престижа учительской профессии.

Без «оптимистической уверенности в успехе» (термин В.А. Сухомлинского) невозможно развивать учебно-воспитательный процесс. Без веры в ребенка, в его возможности расти и развиваться нравственно и

духовно воспитание вообще теряет смысл. Именно педагог призван передать соответствующий опыт ученикам, научить их предусматривать трудности на пути достижения цели, видеть, прогнозировать и строить свою дальнейшую жизнь.

При использовании выше обозначенных методов временные непреодолимые трудности (неудачи на экзамене, например) не снижают мотивации учащихся к активным действиям. Точнее говоря, снижают ее в меньшей степени, чем это происходит у «пессимистичных» персон, склонных к формированию выученной беспомощности. Мы считаем, что те, кто сохраняют инициативу и не прекращают попыток достичь успеха в учебной деятельности, учатся намного лучше ненастойчивых студентов. Идея преодоления учебной неуспеваемости силами самих учеников принадлежит В.А. Сухомлинскому.

Может быть, не столь важно, являются ли позитивные качества человека (среди которых оптимизм) врожденными, являются ли они позитивным потенциалом, требующим реализации, или приобретаются. На наш взгляд, гораздо важнее, чтобы эти качества имели место быть и развиваться в условиях (пусть и искусственно созданных) благоприятной внешней среды. Здесь свои роли играют и нравственная атмосфера семьи, и тот пример, который подают взрослые, и общение с товарищами по учебе, и диалог, и сотрудничество педагога и воспитанника, и создание ситуаций успеха [11] во всем их многообразии. Сама *ситуация успеха* – это целая система педагогических приемов и средств воспитания и поддержания у ребенка оптимистической уверенности в успехе. Их так много, что подробное изложение займет ни одну страницу научного текста.

#### **4.4. Технология создания ситуации успеха в учебной деятельности (по типу радости познания В.А. Сухомлинского)**

В параграфе выдвигается предположение, что наиболее эффективно и мастерски создать ситуацию успеха может оптимистически ориентированный педагог-профессионал, а педагогический оптимизм – это профессионально-личностное качество учителя, которое укрепляется и находит свое подтверждение в ситуации успеха, в которой ребенок реализует возможность учебного достижения и личностной самореализации, обретает веру в себя и оптимистическую уверенность в успехе.



В последнее время ориентация на ребенка стала определяющей в деятельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы

создать необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться.

Однако на сегодняшний день подобная гуманистическая направленность порой так и остается провозглашением самых добрых намерений учителя, если он не знает, как технологически выстроить подобную ситуацию. Интерес современного учителя к личностно ориентированной педагогике часто никак не подкрепляется его практическими действиями. Думаем, все выпускники педагогических вузов и колледжей знают, что педагог должен любить ребенка, содействуя его личностному росту и социальной зрелости, но не все знают, что для этого требуется сделать и как создать ребенку возможность пережить радость познания и достижения, как помочь осознать свои возможности и поверить в себя.

Технологические подходы к организации обучения на основе радости познания отражены в работах В.А. Сухомлинского. В работах Ю.В. Андреевой, в них ключевым способом организации обучения является ситуация успеха. Не удивителен в связи с этим интерес к педагогике В.А. Сухомлинского, который считал, что личность ребенка неповторима и уникальна, самоценна, имеет изначально заложенный потенциал, а педагогу остается только посодействовать его развитию. Воспитание понималось как раскрытие потенциальных возможностей личности, разворачивание позитивной сущности подрастающего человека, удовлетворение его развивающихся разумных потребностей и стремления к успеху.

Известно, что большинство первоклассников с большим желанием идут в школу, стремятся достичь успеха и проявить себя с лучшей стороны, добиться признания в школе и заслужить любовь и уважение со стороны учителей и одноклассников. Однако уже к 8-му классу уровень мотивации низкий (10–12%), проявляется негативное отношение к учебе, образуется «мотивационная яма», ребенок свыкается с неудачами и уверенность его исчезает. Для педагогики ценны также и выводы современного философа М. Зелигмана о том, что, «не достигнув половой зрелости, дети 8–11 лет чрезвычайно оптимистичны и имеют большой ресурс, запас надежды и иммунитет к беспомощности, которыми больше никогда не будут обладать после полового созревания. Именно тогда они теряют большую часть своего

оптимизма» [21, с. 125]. Утрачивая потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху [Там же. С. 127].

А.С. Белкин считает, что если лишить человека веры в себя, трудно надеяться на его светлое будущее. Крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Если человек теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения. Еще В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости.

Все это подтверждает важность создания условий для удовлетворения стремления к самоактуализации и успеху, для укрепления веры, повышения самоуважения. В том, что именно учитель создает такие условия, в которых ребенок испытывал бы уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, в том, что именно он помогает ребенку достигать успеха в учебной деятельности, согласны и современные педагоги.

Поскольку ситуация успеха – это источник внутренних сил ребенка и его желания учиться, рождающий энергию для преодоления трудностей, мы предполагаем, что учитель, который ее создает, должен обладать таким профессионально-личностным качеством, как педагогический оптимизм, т. е. он должен верить в возможность ребенка расти и развиваться.

С точки зрения последователя В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, педагогический оптимизм всегда деятельный: «Учитель не сидит и не ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, он – наблюдает и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние» [2]. Опираясь на это высказывание, мы можем предположить, что именно в создании ситуации успеха проявляется деятельный оптимизм педагога.

Создавая ситуацию успеха, учитель обеспечивает позитивную мотивацию учения, активизирует движущие силы развития и реализации потенциальных возможностей учащихся. Ее создание позволяет в полной мере решить вопросы познавательной активности учащихся, т.к. в ситуации успеха открыто проявляется мотив достижения успеха.

Мотив достижения успеха находит свое отражение не только в позитивных переживаниях, но и в желании учащихся сделать что-то быстро и на высоком уровне качества. Однако при существующей в высшей школе учебной и эмоциональной перегруженности трудно сохранить направленность личности на успех и развить устойчивую учебную внутреннюю мотивацию. Еще труднее найти и установить баланс между посильностью учебных заданий для ученика и требованиями учителя. В связи с этим ситуация успеха приобретает высокую педагогическую значимость только в том случае, если

является достижимой для студента. В свою очередь, посильные учебные задания повышают вероятность успеха, а вместе с тем и уровень внутренней мотивации, притязаний и самостоятельности студента. Это отвечает требованиям принципа преодоления учебной неуспеваемости силами самих учеников В.А. Сухомлинского.

Студенты нуждаются в социально-педагогическом оптимизме преподавателя. Социально-педагогический оптимизм выступает как позитивная социально-педагогическая стратегия и оценка, которая принимает формы похвалы, одобрения и других приемов поощрения.

В юношеском возрасте учебный результат приобретает индивидуальную значимость успеха в случае, если получает высокую социальную оценку и совпадает с уровнем индивидуальных предпочтений и социальных ожиданий. Таким образом, актуальность педагогического оптимизма в ситуации успеха вытекает из противоречий между:

- ожиданиями ученического сообщества, индивидуальными студенческими возможностями и педагогическими требованиями;

- практической важностью создания ситуации успеха как предоставленной со стороны педагога возможности личностной самореализации студента и достижения им запланированного результата и недостаточной теоретической подготовкой преподавателя к созданию ситуации успеха.

Оптимистически ориентированная педагогическая технология должна быть направлена на повышение продуктивности учебной деятельности, в ее рамках преподаватель выступает как фасилитатор (от англ. facilitate – облегчать), т.е. как помощник, друг, («старший товарищ», по В.А. Сухомлинскому), консультант, оставаясь при этом организатором учения. Педагогическая помощь и забота осуществляются на основе такта, уважения и внимания к студенту и его учебным проблемам.

Выстраивание технологии требует от преподавателя психологической грамотности и зоркости, владения техникой общения, нельзя не учитывать наличие ремесла психологического взаимодействия и оптимистической установки на студента. Большое значение в технологии имеют личностные качества преподавателя: интерес к другому человеку, оптимистическая убежденность в его возможностях.

Оптимизм как стратегия преподавателя позволяет создать ситуацию успеха по возможности максимально технологично, поэтапно и блочно. В ней мы выделяем четыре содержательных блока: 1) блок анализа исходной педагогической ситуации; 2) блок постепенного улучшения исходной

педагогической ситуации; 3) блок создания ситуации успеха; 4) блок подведения итогов.

Выстраивая технологию, первым ее этапом мы выдвигаем подготовительный, в рамках которого реализуется информационный блок, условно названный нами «Анализ исходной педагогической ситуации». Он включает совместную аналитическую работу учителя и ученика по устранению причин неудач и по выявлению успехов в прошлом.

*Подготовительный этап. Блок «Анализ исходной педагогической ситуации».* Исходная педагогическая ситуация служит отправной точкой в понимании подростками необходимости изменений и желания достичь успеха. Блок закладывает глубинные основы для развития навыков планирования и адекватной оценки. Ориентировочные основы действий на первом этапе: составление банка педагогических ситуаций; создание ситуации самопознания с целью выявления успехов в учебном опыте подростка и их дальнейшего закрепления; обсуждение возникающих проблем и предоставление подросткам других возможностей для самоанализа; диагностика мотивации и уровня самооценки подростка с помощью «техники эмпатического слушания»; скрытая помощь учителя; разъяснительная работа учителя, побуждающая школьников к осознанию своих сильных личностных сторон и анализу педагогической ситуации.

Второй блок педагогической стратегии в соответствии с принципом постепенности мы называем «Постепенное улучшение педагогической ситуации». Он служит этапом перехода к созданию ситуации успеха. В рамках блока создаются ситуации затруднения, выбора, принятия решений. В них при оказании эмоциональной поддержки сильной личностной стороной подростков становятся когнитивные и эмоциональные качества, которые помогают достигать успеха. Они поощряются и закрепляются.

*Начальный этап. Блок «Постепенное улучшение педагогической ситуации»* предполагает осознание подростками учебной цели, планирование будущих успехов. Ориентировочные основы действий на втором этапе сводятся к совместному обсуждению и выработке правил достижения успеха. Здесь мы предполагаем вовлечение подростков в постепенное улучшение исходной педагогической ситуации. Для этого им предоставляется возможность взаимодействия с другими, в рамках которого они разрабатывают индивидуально приемлемые, лично значимые и социально одобряемые правила достижения успеха. Учебная деятельность сопровождается поисковой активностью и освоением способов самостоятельной постановки целей и задач в соответствии с принципом свободы выбора и ответственности за него.

На данном этапе используется сочетание учебных и практических заданий, а также проводится авторский курс практических занятий. Считаем, что согласованные действия ученического сообщества и педагога на основе выработанных совместно правил ведут к планомерному наращиванию индивидуальных успехов в учебной деятельности. На данном этапе используется «техника позитивных утверждений», предложенная И.Л. Финько, и «техника вычерпывания плюсов» Д. Карнеги, ведение «тетради успехов», а также вопросы по типу: «Что вы знаете об успехе и способах его достижения?»

*Организационно-содержательный этап. Блок «Создание ситуации успеха»* на одном из уроков. Ориентировочные основы действий на третьем этапе включают в себя: 1) создание атмосферы доброжелательности на основе конструктивного взаимодействия и путем отбора учителем заданий, соотносенных с возможностями каждого ученика; предоставление подросткам права выбора варианта задания и индивидуально приемлемых способов его решения; 2) наращивание и закрепление успехов в учебной деятельности за счет скрытой помощи им и системы «малых» успехов, а также опоры на сильные стороны личности подростка в учебной деятельности и поощрения усилий в достижении успеха.

*Основной этап. Блок «Создание ситуации успеха»* предполагает вовлечение подростков в учебную деятельность путем предоставления им возможности выбора посильных заданий, возможности активного участия на уроках, приложения усилий к достижению успеха в учебной деятельности.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «снятие страха». Актуальность применения данного приема повышается перед сложным учебным заданием, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

В нашем исследовании операция «снятие страха» осуществляется, если школьнику предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Его реализация возможна при опоре учителя на концепцию личностно ориентированного обучения. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого ученика. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Помочь студенту преодолеть страх и другие негативные эмоции позволяет экспрессивное воздействие как разновидность педагогического

внушения. По сути, оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

*Прием «мотивирование» («внесение мотива»)* позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим.

*Инструктирование* – наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, которая носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

*Авансирование* – предоставление студенту возможности проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Применяя этот прием, педагог обнаруживает свои оптимистические ожидания от учебной деятельности. Студент стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому мы приводим позицию А.С. Белкина, согласно которой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом, составляют успех. Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности учителя в силах и способностях ученика, которая подробно описана у психолога Э.Ш. Натанзон, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!». Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием данного приема может служить любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха.

*Заключительный этап. Блок «Подведение итогов создания ситуации успеха в учебной деятельности».* Ориентировочными основами действий на пятом этапе служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Мы признаем, что в приведенном описании технология несколько схематизирована. Однако такое огрубленное и схематичное ее описание вполне оправдано, так как помогает найти разумный и оптимальный подход к созданию ситуации успеха в учебной деятельности.

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются в педагогической технологии, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности студента в успехе в собственных силах, а та, в свою очередь, существенно помогает студенту преодолевать препятствия и достигать успеха. Мы считаем, что «чувство удачи», вызванное

преодолением трудностей в ситуации успеха рождает ученический оптимизм, а реальные достижения и учебные успехи подтверждают педагогический. Так, во взаимодействии учителя и ученика зарождается и крепнет деятельный совместный оптимизм педагога и воспитанника.

#### **4.5. Гносеологический оптимизм как философское основание концепции радости познания в педагогике В.А. Сухомлинского**

*В параграфе рассматривается концепция радости познания В.А. Сухомлинского. Автор усматривает ее исторические корни и философское основание в гносеологическом оптимизме, а дальнейшее развитие и реальное воплощение видит в ситуации успеха по типу «радости познания» в педагогике А.С. Белкина, подробно раскрывая приемы ее создания в учебной деятельности школьников.*

\*\*\*

Несмотря на прогрессивное развитие философии и этики, педагогических и психологических наук, проблема школьной неуспеваемости не утратила своей актуальности и в настоящее время. В любом ученическом коллективе можно найти учеников, не успевающих в учении по тем или иным причинам.

В глазах педагогов все неуспевающие ученики абсолютно одинаковы из-за того, что в условиях существующей классно-урочной системы учитель не может в полной мере осуществить индивидуальный подход к обучению и, как следствие, оказывается не в состоянии определить истинные причины, по которым школьник не справляется с поставленными учебными задачами. Однако среди этих причин можно условно выделить такие, как направленность личности, ее отношение к учению. Школьники, у которых высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учебе, как правило, считаются неуспевающими.

Учитель может оказать помощь неуспевающим ученикам, применяя индивидуальный подход к каждому из них. Одной из наиболее распространенных мер преодоления неуспеваемости можно назвать организацию с отстающими дополнительных занятий во внеурочное время. Однако этот способ может не только не принести положительных результатов, но и наоборот – нанести вред и без того ослабленному организму ребенка, ведь процесс учения дается ему с трудом. Таким образом, увеличение интеллектуальной и эмоциональной нагрузки может не только не помочь в решении проблемы, но и создать новые трудности. Поэтому мы обратились к

трудам известных педагогов прошлого и современности и выяснили, что науке известны способы преодоления школьной неуспеваемости.

Более действенным и педагогически оправданным способом является побуждение, а не принуждение школьников к учению. При этом педагогическая цель состоит в том, чтобы превратить процесс учения в радость познания. Познание вообще сделалось предметом особо пристального внимания не только педагогов, но и философов задолго до появления эпистемологии / гносеологии. Так, например, *оптимизм Демокрита проявился в ожидании радости от познания* окружающего мира.

Современники прозвали Демокрита «смеющимся философом». С оптимистическим взглядом на исторический процесс согласовалась его аксиома об обучаемости человека. Философ считал, что чувство меры и мудрость не даны человеку от природы, они достижимы «от упражнения» и в результате обучения. В свою очередь, Сократ разработал один из первых *методов познания – диалектику* – прояснение идеи в процессе диалога. Истина здесь выступала в качестве консенсуса. Другой его метод получил название *сократовской иронии*. Сам Сократ сравнивал его с «искусством повивальной бабки» (майевтика) – это метод вопросов, предполагающих критическое отношение к догматическим утверждениям. Сократ приводил своих учеников к истинному суждению через диалог, где задавал общий вопрос, получив ответ, задавал следующий, уточняющий вопрос и так далее до окончательного ответа.

Сократ пошел дальше, утверждая, что добродетель проистекает из знания и человек, знающий, что такое добро, не станет поступать дурно. Ведь добро есть тоже знание, поэтому культура интеллекта может сделать людей добрыми. Само убеждение Сократа в том, что проступок совершается от незнания и заблуждения, а не по злой воле человека, образует основу *рационально-этического оптимизма Сократа*.

Сократ, как и вся теория познания (гносеология), оптимистически утверждает, что окружающий мир познаваем. Согласно Сократу, путь к оптимизму лежит через познание.

В молодости Сократ посещал Дельфы. Здесь его взволновала и захватила призывная надпись на стенах храма Аполлона: «Познай самого себя». Это изречение подтолкнуло его к размышлениям и философствованию, а также предопределило его направление поиска истины. К тому времени Сократ уже был разочарован в натурфилософии и обратился к учению Анаксагора. Причиной всех вещей и порядка в мире Анаксагор считал ум (по-гречески – *нус*). Эта причина показалась Сократу привлекательной. Он увидел, что человек внутренне «не пуст». Познание самого себя открывало человеку



доступ к самореализации и самосовершенствованию. Чем точнее удавалось человеку познать себя, тем полнее становилась его самореализация. Познай самого себя – внутренний закон, которому подчиняется человек.

Этот закон отличается от законов природы, он возвышает человека над его собственной ограниченностью и побуждает мыслить.

Закончился период Античности, и в эпоху Возрождения вновь появились оптимистические представления о неограниченных возможностях человека в постижении мира. Стремление мыслителей Ренессанса проникнуть в тайну творения привело к идее возможного достижения человеческим разумом божественного всеведения. В системах Г.В.Ф. Гегеля, Р. Декарта, Б. Спинозы, И. Канта и Г.В. Лейбница разум, незамутненный волевым началом, признается совершенным мерилom жизни.

Так, например, Готфрид Вильгельм Лейбниц, автор термина «оптимизм», как философ и математик развил теорию о прирожденной способности ума к познанию. Для Лейбница оптимизм выступал, прежде всего, в своем рациональном содержании, для него оптимизм – это, прежде всего, представление о том, что добро побеждает зло [26, с. 25]. Он понимал оптимизм как способ мышления.

В современной философии проблематика оптимизма как способа мышления нашла отражение в работах Мартина Зелигмана. Современный американский философ установил, что оптимизм – это не врожденное качество, а «благоприобретенный» навык, который формируется при определенных условиях.

Для нас особый научный интерес представляет внимание М.Зелигмана к вопросу о влиянии оптимизма на успеваемость школьников. Он проводил исследование с детьми и подростками в возрасте 8–13 лет, а его аспирант С.Нолен-Хексма – с третьеклассниками. В результате исследования был подтвержден факт, что неуспеваемость часто сочетается с депрессией. «Если у ребенка с пессимистическим стилем объяснения возникает депрессия, то, как правило, это приводит к снижению его учебной успеваемости... Возникает порочный круг, когда депрессия препятствует успешной учебной деятельности, а неудачи в учебе, в свою очередь, способствуют углублению депрессии. Такому ребенку очень сложно вырваться из этого круга без изменения стиля объяснения собственных неудач» [21, с. 21]. Постоянные неудачи, которые испытывает человек, приводят к выученной беспомощности, синдрому неудачника: ребенок не предпринимает попыток преодолеть учебные трудности, уровень мотивации у пессимиста достаточно низкий. Так, теория оптимизма М.Зелигмана объясняет поведение, направленное на достижение успеха, используя термин «оптимизм», и

поведение – избегание неудачи, используя термин «выученная беспомощность».

Педагог В.А. Сухомлинский исследовал механизмы познания – мотивы, эмоции, стимулы – включая их в систему активного педагогического действия. Выявленные им стимулы желания учиться: переживание радости учебного труда, радости успеха в учении, переживание и чувствование того, что знания – это плоды напряжения человеческого духа, поиска и творчества, по праву отнесены к педагогическим находкам. Идея воспитания познавательных потребностей детей и желания учиться становится для него ключевой, и он находит способ – через труд ребенка, нелегкий, но радостный, завершающийся победным результатом. Суть *принципа радости победы* состоит в том, чтобы сделать учение напряженным и радостным одновременно. Перевести напряженный труд учения в радость познания. Начинать необходимо с победы над собой, с самоорганизации в возрасте от 7 до 11 лет. Если этот период самовоспитания упущен, в дальнейшем встанет проблема перевоспитания.

В.А. Сухомлинский писал: *«Жизненный путь от детства к отрочеству должен быть путем радости и бодрости. Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого нет духовного развития»* [35, с. 19–20]. Секрет детского желания трудиться и учиться, обретая себя, состоит в радостях победы, в напряжении умственных усилий. Напряжение сил сопровождается чувством собственного достоинства. Здесь чувства являются проводником знаний. Эмоциональное побуждение – гениальная находка В.А. Сухомлинского. Именно ему принадлежит разработка концепции радости познания в педагогике. Особенное значение в учении Василий Александрович придавал эмоциональным переживаниям, считая, что «эмоциональная насыщенность процесса обучения, особенно восприятия окружающего мира, – это требование, выдвигаемое законами развития детского мышления» [36, с. 47]. Педагог стремился тонко и продуманно организовать воспитательное воздействие, пробудить у ребенка интерес к предмету или явлению через чувство удивления и изумления. «Для ребенка, – писал В.А. Сухомлинский, – конечная цель овладения знаниями не может быть главным стимулом его умственных усилий, как у взрослого. Источник желания учиться в самом характере детского умственного труда, в эмоциональной окраске мысли, в интеллектуальных переживаниях. Если этот источник иссякает, никакими приемами не заставишь ребенка сидеть за книгой» [36, с. 65]. «Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, добиться того, чтобы представление о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово не только в их сознание, но и в душу и сердце.

Эмоционально-эстетическая окраска слова, его тончайшие оттенки – вот в чем животворный источник детского творчества» [36, с. 177].

«Познание ребенком окружающего мира и самого себя не должно быть односторонним. Познавая мир и самих себя, дети обязаны по крупинке познавать свою ответственность за материальные и духовные ценности, созданные старшими поколениями» [36, с. 187–188], – писал педагог. Среди условий воспитания В.А. Сухомлинский выделяет: *познание, эмоциональное восприятие, общение и деятельность – в их диалектической взаимосвязи. «В младшем возрасте учитель для ребенка – открыватель мира вещей и явлений, а в отрочестве – открыватель мира идей»* [36, с. 329].

Среди педагогических принципов В.А. Сухомлинского ключевым остается *принцип радости познания*. Его суть – в основе разработанной им системы, позволяющей и неспособных учить хорошо. Малоспособные должны как можно больше думать. Размышления – один из путей развития тяги к учению, стремления учиться. Педагог поощрял вопросы, желание разобраться в непонятном. Осуществлялось на практике классическое правило Аристотеля: «Мышление начинается с вопроса и удивления». В современной педагогике этот метод вопросов существует еще со времен Сократа и был назван «методом повитухи». Вопрос помогает «родиться» мысли в голове ученика, побуждает к размышлению.

Важным и сегодня остается предостережение В.А. Сухомлинского об опасности скоропалительных пессимистических диагнозов в отношении умственного развития младших школьников. Он твердо придерживался убеждения, что кропотливая индивидуальная работа может привести к качественным сдвигам даже наименее развитого ребенка.

Успех ребенка в учении, по убеждению В.А. Сухомлинского, зависит от умения учителя создавать благоприятные условия для развития детей, стимулирования их ведущих личностных задатков (жажды познания и любви к ближнему).

В основе такого учения (по В.А. Сухомлинскому) лежат не знания, а человеческие отношения. Отношение ребенка к знаниям, к учению в значительной степени зависит от того, как он относится к учителю. Так, В.А. Сухомлинский в течение нескольких лет изучал школьные неврозы и пришел к выводу, что несправедливость учителя всегда вызывает болезненную реакцию у детей.

Не меньший научный интерес вызывают ситуации радости познания в педагогике А.С. Белкина. Настоящая радость доказывает рост ребенка, его стремление к лучшему. А.С. Белкин вспоминал, как в школьные годы он запустил математику, получил двойку и в итоге совсем потерял веру в свои

силы до такой степени, что после 9-го класса вынужден был уйти из школы. Но в другой школе учитель математики поверил в него, снял страх перед учебным предметом, внушил уверенность в успехе. Впоследствии А.С. Белкин поступил в педагогический институт и закончил его с отличием, получил назначение директором той самой школы, из которой ушел без теплых чувств ровно 12 лет назад. Встреча в 1964 г. в редакции «Учительской газеты» с В.А. Сухомлинским сыграла важную роль и повлияла на становление у А.С. Белкина идеи создания ситуации успеха. Сегодня, помимо идеи сотрудничества, в основе ситуации успеха присутствует также и идея педагогического оптимизма.

Ведущим типом ситуации успеха является радость познания. Учебный труд может доставлять радость не столько от познания нового, сколько от других факторов. Радость познания по своей сути альтруистична. Познание опирается на самообразование и самопознание. Радость познания не может вырасти на пустом месте, не может родиться без серьезных причин. Ее главное условие – общение. Воспитание познавательного интереса составляет предмет заботы учителя, развивающего радость познания. «Нет более ценных мотивов для учебы, чем интеллектуальные, – отмечал А.С. Белкин, – в основе которых лежит потребность познавать мир, когда важен не столько результат, сколько процесс познания... Самое идеальное с педагогической точки зрения, когда познание и учебный труд дополняют друг друга, опираются друг на друга... Радость познания и должна стать истинным предметом педагогики радости» [17, с. 142].

Среди технологических приемов ситуации радости познания – прием «Эврика». Эврика для дошкольников – это момент открытия возможностей своего «Я», у младших школьников – открытие радости учебного труда. «Суть состоит в том, – подчеркивал ученый, – чтобы создать условия, при которых ребенок, выполняя учебное задание, неожиданно для себя пришел к выводу, раскрывающему неизвестные для него ранее возможности. Он должен получить интересный результат, открывающий новую перспективу познания» [17, с. 147–148]. Нельзя учителю пассивно ждать проблесков самостоятельной мысли младших школьников, надо уметь организовать, поддержать и развить интерес к учению, познавательные способности, открыть перед ними радость познания. Заслуга учителя будет состоять в том, чтобы не только заметить личное «открытие» школьника, «открытие радости учебного труда», но и всячески поддержать его, поставить перед ним новые, более серьезные задачи, вдохновить на их решение.

Другой прием носит название «умышленная ошибка». Учитель ошибается умышленно, чтобы обратиться за помощью к ученику. Это прием

развития познавательных способностей школьника. Такое обращение за помощью пробуждает в ученике познавательные интересы, подталкивает самостоятельно искать пути решения проблем. Несомненно, такое отношение учителя будит интеллектуальные споры и рассуждения, побуждает ученика к отстаиванию собственной точки зрения, пусть даже и ошибочной, стимулирует радость познания. Этот прием – пример поиска нового знания силами самих учеников, пример того, как на ошибках учатся.

Прием *«Линия горизонта»* раскрывает перед ребенком «своеобразную прелесть самостоятельного поиска, развития человеческого разума» [17, с. 157]. Цель приема – подвести учеников к тому рубежу, у которого они могут сделать самостоятельный вывод и испытать радость от подобного «озарения», преодолеть состояние интеллектуального покоя [17, с. 158]. Стремление повторить радость от познания нового побуждает учеников взяться за новый поиск по собственной инициативе. Чем больше новых открытий, тем развитее становятся потребности к поиску и глубже радость познания.

Диагностика интеллектуального фона коллектива дает возможность организовывать процесс учения с четкой ориентацией на индивидуальный подход к каждому ученику или, как говорит А.С. Белкин, «с точным прицелом на возможности каждого». А.С. Белкин продолжает и развивает идеи В.А. Сухомлинского, педагогика которого носит название педагогики индивидуальности. Сама «ситуация успеха имеет субъективный и индивидуальный характер. Она может быть создана как в группе слабо успевающих учащихся, так и в группе с высокой продуктивностью учебной деятельности. Однако при этом успех одной группы не будет тождественен успеху другой. Поэтому мы не принимаем парадигму состязательности. Сравнение одних достижений с другими может лишить человека ощущения собственной силы, личностной значимости и учебной компетентности, а значит, может разрушить ощущение успеха, подорвать чувство уверенности в собственных силах» [17, с. 72].

Таким образом, проблему школьной успеваемости можно решить, воспитывая в детях радость познания и гносеологический оптимизм – веру в свои познавательные возможности.

#### 4.6. Философия радости познания В.А. Сухомлинского как глубинный феномен современного образования

У каждого из нас сердце поет  
при виде улыбки ребенка.  
И может ли быть иначе?

*Иван Ильин*

Сердце отдаю детям  
*Василий Сухомлинский*

*Введение.* Философско-педагогическая интерпретация и реконструкция идей В.А. Сухомлинского на основе его основного труда «Сердце отдаю детям» имеет целью выявление имманентных модификаций феномена «радости познания» как творческой методологии в соотношении с трудами И. Канта и И. Ильина.

*Методология.* В ходе исследования осуществлялась опора на методологию теории познания И. Канта; феноменологию и философию жизни И. Ильина; аксиологию воспитания и педагогику сотрудничества В. Сухомлинского. В целом параграф представляет собой теоретическое исследование идеи радости познания В.А. Сухомлинского с опорой на социально-философский анализ проблем значимого учения, связанного с сердечным созерцанием и педагогическим наставлением; проблем обучения, связанных с его скрытой функцией познания, переходящего в эмоциональное постижение и переживание растущей личностью процесса учения как лично-значимого для себя, связанного с чувством радости открытия нового.

*Обсуждение.* Научный интерес представляет тот факт, что В.А. Сухомлинский связывает учебный труд с самостоятельностью, свободой и волей, и убежден в том, что, навязанное извне, и не идущее от сердца, обучение, не будет иметь положительного эффекта. Идею свободы и ответственности педагог связывает с разумностью выбора, со способностью человека совершать поступки по совести, руководствуясь зовом сердца, а не страхом наказания.

*Заключение.* Философия радости познания В.А. Сухомлинского как глубинный феномен современного образования раскрывается через: феномен человеческого «Я», предназначение которого открывается в служении миру; проявлении воли и действия; пробуждении любви и совести, способности утешения. Такая форма познания, как сердечное созерцание, способна расставить новые акценты в социальной философии, теории познания и этике

образовательной деятельности, в педагогической науке и воспитательной практике.

\*\*\*

Введение. Намечая перспективы педагогической мысли в информационную эпоху, необходимо искать ей методологическую опору в философии. В соответствии с данным замыслом предпринята ценностная ориентировка на опыт теории познания и практическую педагогику сотрудничества В. Сухомлинского. Категория сердечного созерцания не является результатом философских размышлений современности. Однако, сердечное созерцание входит в аксиологическую линейку проблем личностного развития, а потому представляет научный и практический интерес для современных философов и педагогов (Ю.В. Хвастуновой [44; 45], М.В. Богуславского [18], С.З. Гончарова, М.А. Крылов [19; 20]). Проблема сердечного созерцания исследуется по-разному, но это лишь намечает широкую перспективу научного поиска и обозначает насущную необходимость ее исследования на стыке философии, религии и педагогики [22].

Учение о философии сердца в целом берет свое начало в христианстве как мистическое учение, в рамках которого человеческое сердце воспринималось органом общения с Богом. Основоположником философии сердца в Западной традиции можно считать Б. Паскаля, который писал о том, что «сердце живет по своим законам, которые разум не знает. Сердце живет любовью» [31, с. 161]. Ему вторит Макс Шелер, который пишет, что «у сердца своя логика и свои законы ценностного мира: познание невозможно без любви» [46, с. 141]. Шелер критикует Западную традицию за культуру рассудка и отсутствие культуры сердца, справедливо считая, что многоликая эмоциональная жизнь предает этой жизни смысл. Немецкий философ настаивает на восприятии эмоциональной жизни как логического языка знаков и отдает сердцу способность «вслушивания» человека в самого себя, чувствования прекрасного в природе. Сердце выступает здесь органом «чувствования» и «вслушивания» как способности внимать голосу совести и искусству доверять самому себе. Сохраняется дихотомия в гуманитарном дискурсе между мистическими практиками и теоретическим осмыслением феномена сердца. Не углубляясь в религиозную традицию русской философии XX столетия, в рамках которой феномен сердца изучен более подробно, отметим только, что периодически проблема сердечного созерцания обнаруживается и каждый раз решается по-разному. Существует несколько подходов, согласно которым сердечное созерцание является способом

познания: с одной стороны, его относят к чувственному познанию, с другой – к акту мышления. Сам термин «созерцание» получил научный статус, благодаря Иммануилу Канту. Без сердечного созерцания познание остается пустым и лишенным сути. Так, в гносеологии И. Канта созерцание – это акт мышления и способ получения знания, таким образом, философ определяет существование границ человеческого познания [23]. В его философской системе чувства человека не могут мыслить, а рассудок созерцать, это подвластно только Божественному.

Новый этап теории созерцания в философии XX в. принадлежит И. Ильину [24], который предлагает человеку соизмерять свой жизненный путь с Божественным замыслом, и следовать Божественному плану на протяжении всей жизни. Согласно его концепции, разгадать Божественный замысел человеку помогает его *поющее сердце*, а «*сердце поет, когда оно любит и находится в согласии с Богом*» [25, с. 5]. Иван Ильин объединил в своем творчестве традиции русской философии и классика немецкой теории познания Иммануила Канта. Он справедливо считал, что безжизненная философия является порождением техногенной цивилизации с ее стремлением к материальному достатку и благоустройству внешней жизни. Бессердечная культура стала основой эгоизма. В центре внимания такой философии – рассудок, но без духовного начала. Но, это только первый этап познания. Развитие мышления от рассудочного до разумного предполагает развитие переживаний до духовных значений: радости познания и открытия нового.

Сердечное созерцание находится в центре внимания философии Ивана Ильина и трактуется им как высшая форма постижения реальности. Понимающие чувства и сердечное созерцание – это определенное духовное состояние человека. Философ называет сердце органом жизни, творчества и познания. В нем можно найти ответы на все вопросы, которые человек ставит перед собой на протяжении всей жизни: «Зачем жить?»; «Кому служить?» и «За что бороться». Из сердечного созерцания произрастает религиозная вера. Детально рассматривая сердечное созерцание, И. Ильин конкретизирует его как «вчувствование» «в самую сущность вещей»; как вживание, подвижное духовной любовью к «любимому духовному предмету», «тотальное вживание в любое жизненное содержание» и культурно-творческое его претворение [24].

Для сердечного созерцания необходима особая впечатлительность духа: человеческая способность восторгаться совершенством выполненного дела; восхищаться красотой природы. Здесь сердечное созерцание выступает как способность человека к «обостренной отзывчивости»; как умение откликаться на все подлинно прекрасное и страдать от несовершенства мира. Для



сердечного созерцания характерны эмоциональная проницательность и творческая сила. Продолжая традиции Платона, Ильин полагает, что в политике, в культуре и образовании сердечное созерцание составляет основу предвидения.

Таким образом, сердечное созерцание – это «воображающее вчувствование», определенный подход к миру и человеку в нем, о котором современная педагогическая наука и образовательная практика «забыла и думать». Путем сердечного созерцания обогащается человеческий дух; а предметы обретают способность придавать жизни смысл. Сердце способно избирать ценности, которые определяют генетику социального поведения и весь жизненный путь личности. Сердце выстраивает ценности по аспекту их значимости. Чувства, такие как: радость познания, избирают духовные ценности. Рассудком человек понимает и выстраивает собственную жизнь; а сердцем наполняет ее «ценностно-эмоционально- побудительным» содержанием. В этом содержании жизнь становится многограннее, богаче, полноценнее и совершеннее; «прозревает за вуалью внешней реальности». Сердце хранит скрытую гармонию и совершенные отношения, которые зовутся истинной любовью. В любви также помогает сердечное созерцание, которое учит человека видеть внутренним зрением предметы в их истинной сущности. Именно сердце, как камертон, позволяет согласовывать отношения между людьми и улавливать тонкие смыслы.

Чувственное созерцание, с его обыденностью и эмпиричностью, постигает предметы в их многообразии без внутреннего единства; рассудочное созерцание устанавливает единство без многообразия; и только сердечное созерцание способно согласованно и гармонично улавливать внутренний смысл всех вещей. Иван Ильин – по духу представитель русской философии с ее религиозным христианским сознанием, чувством любви к Родине. Он справедливо считает, что русская идея – это идея созерцающего сердца. Другие народы это смутно чувствуют в русском духе. Совесть, сердце, созерцание, свобода – это те первичные силы, которые выделяет Ильин в русской ментальности; а мысль, форма, организация – силы вторичные. На материале Православия и русской культуры Ильин наглядно показывает, как эмоционально-ценностное начало в человеке первично превалирует над рационально-волевым формализмом.

Сердечное созерцание не отменяет логику, оно наполняет ее живой предметностью. В сердечном созерцании предмет видится в целостности, отсюда и фундаментальность русской науки: тот, кто видит предмет в целом, не забывает о его частях. Здесь рассудочная формалистика не убивает живую органику. Духовное созерцание – это созерцание «через любящее сердце». Именно так из метода сердечного созерцания, соединенного с живой

предметностью, возникла педагогика К.Д. Ушинского и В.А. Сухомлинского. Русская классическая философия также была фундаментальной, поскольку исходила из метода сердечного созерцания. Нравственность, искусство, воспитание правое самосознание и чувство любви к Родине воспеты и воспитаны на методе сердечного созерцания. Мы согласны с И. Ильным: «Бессердечная «образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [37, с. 179]. Рассудок и воля должны быть духовно обогащены переживанием.

Христианской традиции близка педагогика В.А. Сухомлинского, открытием которого явилась категория радости познания [38], где чувства предопределяют процесс познания и служат мотивацией к познанию. Согласно В.А. Сухомлинскому, личность ребенка формируется в единстве интеллектуального и морального воспитания. Живое, убеждающее слово учителя. Чувство совести, чувство собственного достоинства он утверждает как норму жизни. Слово является основой взаимодействия учителя и ученика; а искусство воспитания зиждется на умении *говорить, обращаясь к сердцу*. Позиция учителя – это отправная точка воспитания. Общение педагога и воспитанника – это незримые ниточки, объединяющие сердца. С точки зрения В.А. Сухомлинского слово воспитателя – такое же могучее средство, как музыкальный инструмент в руках музыканта, без скрипки – нет музыки, без слова – нет педагогики. Сердце – сосредоточие сверх эмоционального и сверхчувственного элементов любви, разума и воли. На пороге нынешнего столетия возрождается интерес к теории познания и его способу: сердечному созерцанию. Наблюдается тенденция к объединению рациональности и иррациональности познания [39].

Методология. Параграф представляет собой теоретическое исследование идеи радости познания В.А. Сухомлинского с опорой на философский анализ проблем нравственного воспитания, связанного с сердечным созерцанием и педагогическим наставлением. Исследование проблем обучения связано с их скрытой функцией теории познания. Методологической особенностью исследования является реконструирующий характер эмоционального постижения и переживание растущей личностью процесса учения как ценностно-значимого для себя, связанного с чувством радости открытия нового. В ходе исследования осуществлялась опора на методологию теории познания И. Канта; феноменологию и философию жизни И. Ильина; аксиологию учебной деятельности и педагогику сотрудничества В.А. Сухомлинского. Философская система взглядов В.А. Сухомлинского формировалась под влиянием идей И. Канта, его тома педагог бережно хранил в своей домашней библиотеке. Кантианская педагогика, как и педагогика

В.А. Сухомлинского, была выражена в категориях: радости, совести, счастья, любви, сердца, свободы, самопознания и человеческого духа.

*Объект исследования* – радость познания во всем объеме его внешних форм. *Предмет* – радость как феномен познания и способ обучения и воспитания. Цель параграфа – гносеологический анализ и педагогическая интерпретация имманентных модификаций идеи радости познания.

Обсуждение. До конца XX в. познание считали силой Просвещения, чистый разум был средством познания. Но к началу XXI в. познание столкнулось с открытым риском бездуховного мышления и бесплодного эмоционального созерцания, частично связанным с переходом с буквы на цифру. Скептический рассудок, встав на путь разрушения и соблазна, рискует стать органом лжи, а не совести. Как писал свое время И. Ильин: «Одного рассудка и пустого воображения для чтения недостаточно. Надо **чувствовать сердцем и созерцать из сердца**»<sup>1</sup>. Выход из тупика бездуховности – в следовании человека за сердцем. Ибо сердце способно созерцать, быть сосредоточено внимательным, внимать, верно слушать голос совести. За сердцем до сих пор закреплена охранная функция ответственности; а за волей – ее способность возрасти из животного инстинкта до величия духа. При этом в целом спасением человека от бездуховности является сила, что придает интенцию всем духовным способностям человека, заключенных в сердце.

Философия и педагогика В.А. Сухомлинского близка христианской традиции И. Ильина, открытием категории радости познания как чувства, что предопределяет процесс познания. Методологическую основу педагогическим взглядам В.А. Сухомлинского (на добро, свободу, счастье) дало философское направление гуманизма. Его педагогическая концепция соприкасается с ценностями христианской этики в категориях добра, дружбы и красоты. Эти ценности позволяют педагогу разглядеть в растущей личности все человеческое, понять ценность жизни и смысл человеческого существования. Путем познания прекрасного, через переживание радости учебного труда растущая личность достигает нравственной чистоты [40].

Учению В.А. Сухомлинского частично созвучна этика И. Канта. Золотое правило нравственности, сформулированное в негативном ключе И. Кантом, и в позитивном ключе религиозной традицией, нашло свое отложение и в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского. Научный интерес представляет тот факт, что педагог связывает воспитание со свободой, и убежден в том, что, навязанное извне, *и не идущее от сердца*, воспитание, не будет иметь положительного эффекта. Идею свободы и ответственности за нее

---

<sup>1</sup>Ильин И. Без любви (из письма к сыну). [Электронный ресурс]. URL: [https://www.culture.ru/catalog/archiv\\_ilina/ru/item/book/i-a-ilin-bez-lyubvi-iz-pisma-k-synu](https://www.culture.ru/catalog/archiv_ilina/ru/item/book/i-a-ilin-bez-lyubvi-iz-pisma-k-synu) (дата обращения: 09.08.2023).

В.А. Сухомлинский связывает с разумностью выбора, со способностью человека совершать поступки по совести, руководствуясь зовом сердца, а не страхом наказания. Наряду с общепризнанными философами, педагог явился создателем новой духовной реальности. В.А. Сухомлинский писал, что личность развивается только в духовном мире [40, с. 5]. В его педагогическом наследии проторен путь для личности к обретению духовного смысла и нравственных сил.

Заслугой В.А. Сухомлинского является и то, что он воплотил философию сердца в педагогическую практику. Педагог считал: «чтобы стать настоящим воспитателем детей, надо отдать им свое сердце» [40, с. 14]. По его убеждению, «Педагог начинается с того, как он формирует мировоззрение» [41, с. 286], «личное отношение человека к истинам» [43, с. 286]. В педагогике он продолжил традиции Сократа, философская суть воспитания которого раскрывается в диалоге, служащим началом гармонии в отношениях: «учитель-ученик». Такой диалог служит основой развития самопознания, ученической ответственности и самостоятельности, возможности повысить успеваемость силами самих учеников. Диалог служит основой просвещения родителей и сотрудничества между семьей и школой. Говоря о диалоге как о возможности познания одного человека другим, нельзя не заметить, что диалог дополняется эмоциональным постижением. Эмоциональное постижение можно считать одним из познавательных механизмов эмоционального мира других людей, эмпатией; а можно считать функциональным механизмом воспитания нравственности и педагогическим методом [44].

В педагогике В.А. Сухомлинский продолжил философскую традицию Аристотеля, согласно которой мышление начинается с вопроса и удивления [36]. Так, в книге «Как воспитать настоящего человека» В.А. Сухомлинский наиболее полно раскрывает философскую проблематику человека: «Настоящий человек – это дух человеческий, выражающийся в убеждениях и чувствах, воле и стремлениях, в отношении к людям и к себе, в способности любить, видеть в мечте идеал и бороться за него» [36, с. 19]. Педагогическим открытием педагога-философа является и то, что чувства становятся проводником знаний. От отношения ученика к учителю, к учебному предмету зависит успех в учебе. Радость познания становится учебной мотивацией. Источником свободы, любви и чувства радости становится у В.А. Сухомлинского чувство прекрасного. Глубинным основанием познания является не разум, не воля, а чувство (радости познания, любви к детям: от И. Канта и В.А. Сухомлинского). Чувство возможно благодаря возможностям Сердца и Бога к имманентности и трансцендентности.

Философия и педагогика В.А. Сухомлинского, также, как религиозное мировосприятие И. Ильина никогда не забывало о культуре сердца. В концепции В.А. Сухомлинского сердце следует рассматривать как гносеологическую категорию, но с этическим ядром. Здесь сердце способно мгновенно и интуитивно улавливать истину, не только целно познавая мир, но и эмоционально постигая его. Русский педагог был сторонником воспитания, открытого красоте и законам сердца, чувствительного и восприимчивого к нравственному наставлению и собственной совести. «Совестливые люди вырастают там, где царит дух удивления красотой героизма, мужества, верности убеждениям. Этот дух удивления создает ту утонченность сердца, благодаря которой слово становится мощным средством воспитания» [45, с. 156–157].

На сегодняшний день труды В.А. Сухомлинского отнесены к золотому фонду российской и мировой педагогики. Но были времена, когда в «Учительской газете» его идеи подверглись жесткой критике, которую можно свести лишь к одному тезису-требованию того, что «нам нужна борьба, а не проповедь!» Здесь согласится можно только с тем, что труды В.А. Сухомлинского действительно носят исповедальный характер, однако критика была бесперспективной. Каждое слово у В.А. Сухомлинского сочеталось с делом, а значит, борьба соединялась с проповедью. В последние годы своей жизни он обращается к исповедальному жанру: «Письма к сыну». В них он пишет о том, что «на своем горбу» из практики вынес идеи человечности. Ему непонятны были обвинения в «туманной человечности» и «абстрактном гуманизме», после действительно тридцатилетнего педагогического труда, общения, педагогической рефлексии и осмысления в собственной воспитательной практике. Педагогика В.А. Сухомлинского – целостная и самобытная практико-ориентированная философская («лично-экзистенциальная», «проповедческая» М. Богуславский, прим. авт.) система взглядов о человеке и его качествах.

В прошлогодние сентябрьские дни 2023 г. мы отмечали 135-летие со дня рождения знаменитого педагога. Его подвижническая педагогическая деятельность составляла плоть и кровь российской педагогической традиции. Его трудовая деятельность была наполнена взглядами и убеждениями, возвышающими растущего человека как личность; пониманием воспитания как феномена свободного развития ребенка с признанием его неповторимости и уникальности. Воспитание было для Сухомлинского формированием индивидуальности личности, ведущими задатками которой была радость познания и любовь к ближнему. Радость познания была ядром педагогической системы Сухомлинского, которая позволяла ему с уверенностью и неспособных учить хорошо. Внутренним механизмом его педагогической

системы было доверие к ребенку с опорой на его сильные качества. И в этом случае воспитание не оборачивалось для ребенка страданием. Он предостерегал от скоропалительных пессимистических прогнозов в отношении умственного развития ребенка. Он побуждал подрастающую личность размышлять и стремиться преодолеть учебную неуспеваемость своими силами. В основе его системы обучения лежали не знания, а человеческие отношения: радость познания выступала основной побудительной силой учения, желания учиться.

Идея и практика общения В.А. Сухомлинского-педагога с ребенком, способного вселить в него радость и оптимизм, имеет глубокий философский смысл, содержит воспитательный потенциал. К новым подходам, идеям и технологиям Сухомлинского, основанным на сердечном отношении и участии мы можем с уверенностью отнести: веру учителя в возможность преодоления неуспеваемости силами самих учеников; его педагогические принципы: 1) радости познания; 2) опоры на положительное; 3) победности учения; 4) отказа от школьных отметок; 5) индивидуальной работы учителя; 6) защитного воспитания; 7) создания благоприятного интеллектуального фона на уроке; 8) воспитания любви к ближнему.

На сегодняшний день и, помня 2023 год педагога и наставника, современному учителю предстоит не только сохранить, но и приумножить эти традиции. Приоритетным направлением в педагогической деятельности остаётся идея сотрудничества между педагогами, воспитанниками, родителями и администрацией учебных заведений. Именно от коммуникативной компетентности зависит успех профессиональной деятельности педагога.

Среди типичных ошибок в выстраивании учебно-педагогического сотрудничества: авторитарная позиция педагога; предвзятое и сверх требовательное отношение к воспитаннику; наличие стереотипов и избирательного отношения к детям; нарушение педагогического такта и эмоциональное выгорание педагога.

Опыт и практика позволяют нам выделить несколько методических рекомендаций того, как избежать вышеуказанных ошибок. Существует несколько педагогических приёмов, которые позволят педагогу снять эмоциональные барьеры при взаимодействии и выстроить продуктивные учебные отношения. Одним из таких педагогических приёмов является «активное слушание», суть его состоит в том, чтобы услышать, какие чувства и переживания скрыты за фразами, которые высказывает воспитанник. В приёме «активное слушание» вырабатывается несколько педагогических навыков, среди которых: умение держать паузу; умение не задавать лишних

вопросов и в момент переживания воспитанника разговаривать с ним спокойно и утвердительно.

*Пауза как педагогический приём* позволяет расставить акценты и возвращать внимание в учебно-педагогическом сотрудничестве.

Другим педагогическим приёмом является *техника «Я-сообщения»*, которая позволяет педагогу высказать свои переживания; а воспитанникам лучше узнать педагога.

Техника «Я-высказывания» демонстрирует открытость и истинность в учебно-педагогическом сотрудничестве; позволяет педагогу наладить контакт и установить доверие внутри детского коллектива и среди коллег.

Техника демонстрирует открытость и истинность педагога.

Высказывая свои чувства, без приказов и выговоров, педагог оставляет за воспитанниками возможность принятия решения. Такая техника позволяет учитывать переживания и уважать собеседника.

«Обращение в зал» – один из педагогических приёмов, который позволяет педагогу переключить внимание от себя; увидеть окружающих и не погрузиться в переживания.

Педагогика сотрудничества В.А. Сухомлинского предполагает «заинтересованность в судьбе воспитанника»; «поменьше трескучих фраз о любви», и большую ориентацию на совместное дело.

«*Переключение внимания с негативного чувства на полезное дело*» также можно считать эффективным педагогическим приёмом. Полезное дело позволяет человеку «остыть»; побороть в себе негативные чувства и переключиться на учебное занятие. Этому способствует: *похвала; эмоциональное поглаживание; демонстрация оптимизма; подсказка; совет; опора на сильные стороны* подрастающей личности.

Опираясь на достоинства и сильные стороны воспитанника педагог учится в диалоге. *Диалог* – также эффективный педагогический приём, который хорошо себя зарекомендовал в образовательной практике ещё со времен В.А. Сухомлинского.

*Заключение.* Философия радости познания В.А. Сухомлинского – глубинный феномен современного образования, включающий мир человеческого «Я», предназначение которого открывается в служении миру. Религиозная традиция приписывает сердечным переживаниям функции: мышления; воли и движения; проявления любви и совести. Есть у этого феномена предназначение утешения, в котором откликается чувство упования на Бога и смирения с тем, что нельзя изменить. Подобная форма переживания или сердечное созерцание, способно расставить новые акценты в современной философии образования.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Идея радости познания в системе его педагогических взглядов В.А. Сухомлинского имеет концептуальное значение. Она занимает важное место в трактовке им вопросов формирования личности в целом, ее идейно-нравственного, интеллектуального, трудового и эстетического развития.

При разработке комплекса проблем, связанных со стимулированием радости познания у школьников, Сухомлинский умело сочетал теоретическое исследование данного процесса, деятельность руководителя школы по пропаганде этой идеи среди учителей и родителей со специальной опытно-экспериментальной работой (в том числе и в качестве преподавателя истории), которая осуществлялась в течение ряда определенных этапов (1948–1954, 1955–1961, 1961–1966, 1967–1970 гг.).

Полученные в ходе эксперимента данные создавали фундамент для последующего теоретического осмысления сущности идеи стимулирования радости познания и перспектив ее дальнейшего использования в учебно-воспитательном процессе Павлышской школы.

В.А. Сухомлинский научно аргументировал и практически реализовал действенный процесс стимулирования радости познания, который имеет целостный характер и представляет собой качественно новое явление в развитии теории и практики коммунистического воспитания школьников.

Сущность целостного характера трактовки исследуемого процесса заключается в том, что идея педагогического стимулирования в целом и побуждение радости познания, в частности, имеет своим первоисточником актуальные социально-политические и идеологические проблемы, когда значительно усилилось внимание к вопросам материального и морального стимулирования. Созданная в Павлыше по инициативе педагогического коллектива школы и ее руководителя система взаимодействующих социальных учреждений, участвующих в процессе воспитания всесторонне развитой личности, обрела целостный характер, как результат постановки единой цели и осуществления единого планирования этого процесса. Социальные аспекты стимулирования рассматривались во взаимосвязи с личностными; им были глубоко и всесторонне, основываясь на данных современной психологии и педагогики, разработаны вопросы, связанные с методологией и методикой интериоризации внешних побудителей.

В личной практике В.А. Сухомлинского и в деятельности его коллег по Павлышской школе стимулирование радости познания осуществлялось путем применения взаимодействующих комплексов стимулов, внутри которых используемые побудители такого рода взаимообуславливали и



взаимодополняли друг друга, что придавало рассматриваемому процессу действительно цельный характер и способствовало побуждению педагогов и школьников к преодолению присущих ему противоречий.

Методика стимулирования радости познания органически включалась В.А. Сухомлинским в общий педагогический процесс воспитания всесторонне развитой личности в целях повышения ее эффективности и особенно в плане воздействия на мотивационную сферу юного человека. Это достигалось благодаря тому, что идея радости познания не ограничивалась в его трактовке собственно познавательной деятельностью, а имела существенный идейно-нравственный аспект, была тесно связана с трудовым, эстетическим и эмоциональным развитием детей.

Он не только обосновал важную роль целостного процесса стимулирования радости познания в формировании всесторонне и гармонически развитой личности, но и дал развернутую его трактовку, вскрыл его механизм и специфику применения различных побудителей, исследовал и раскрыл средства, формы, методы и приемы эффективного осуществления данного процесса. Это подтверждается анализом таких произведений талантливого педагога, как «Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Сто советов учителю»; изучением конкретных источников (планы учебно-воспитательной работы, книги анализов уроков, протоколы заседаний педсоветов и психологического семинара), характеризующих учебно-воспитательный процесс в Павлышской школе того периода, когда ею руководил Сухомлинский; обобщением воспоминаний и высказываний его ближайших коллег и товарищей по работе (А.И. Сухомлинской, А.Г. Шевченко, А.Ф. Барвинского и др.).

*Идея радости познания* становится в последние годы жизни Сухомлинского (1968–1970) одной из центральных в его педагогической системе и даёт основание сделать вывод о том, что к концу 1960-х годов у него окончательно выкристаллизовывается замысел создания книги, посвященной этой проблеме. В ней он в свете актуальных задач воспитания молодежи предполагал раскрыть процесс побуждения радости познания у школьников не только в дидактическом, но и в психологическом, и в нравственно-этическом плане, доказать, что положительный результат, достигнутый в этой области, может существенно повысить роль школы в выполнении социального заказа общества.

По убеждению В.А. Сухомлинского, эффективность процесса стимулирования радости познания определяется следующими факторами:

– объединением педагогического коллектива на основе единой концепции воспитания, связанной с идеей педагогического стимулирования в целом;

– индивидуализацией и дифференциацией методов преподавания и воспитания, сориентированных на личностно-психологические и типологические особенности детей, в частности, проявляющихся в познавательной деятельности, что давало возможность обеспечить более точную адресность стимула радости познания на указанные особенности.

При этом педагог большое значение придавал:

– умелому использованию педагогами стимулов поисково-исследовательской деятельности и познавательного интереса;

– последовательному развитию трудового начала, организации разнообразной общественно полезной деятельности детей, активизации их познавательных интересов, побуждаемых системой педагогических стимулов, среди которых лидирующее значение имел стимул радости познания и труда, а в качестве подкрепляющих выступали стимулы общественной и личной значимости деятельности, примера-идеала и эмоциональные побудители;

– укреплению на основе отмеченного выше воспитывающей роли школьного коллектива, его связи с традициями и опытом семейного воспитания.

Все эти положения раскрывались Сухомлинским в свете идеи о том, что весь рассматриваемый процесс должен быть основан, прежде всего, на побуждении инициативы, творчества детей и взрослых, участвующих в нем, а не на принуждении, не на авторитарном стиле педагогической работы. Не случайно важная роль отводилась стимулу доверия, организации жизни детского коллектива на принципах самостоятельности и самоуправления. Это способствовало как сплочению школьного коллектива, так и превращению каждого первичного коллектива в фактор стимулирования радости познания путем создания в нем благоприятной нравственно-интеллектуальной атмосферы, в которой зарождалось, развивалось и утверждалось состояние радости познания у всех его членов.

В результате целостного подхода к рассмотрению проблем педагогического стимулирования Сухомлинский, широко используя соответствующие понятия и термины, по существу трактовал учебно-воспитательный процесс как целенаправленную систему социально-значимых и психологически оправданных побудителей, которые по своей природе могут быть отнесены к педагогическим стимулам.

Свое дальнейшее развитие и углубление идея В.А. Сухомлинского о стимулировании радости познания получила в учебно-воспитательном процессе Павлышской школы.

Стимулирование радости познания в основном виде труда школьников – учебной деятельности было призвано готовить молодых людей к тому, чтобы главным стимулом их деятельности в будущем стал стимул радости выполнения общественного долга и труда во имя блага Родины.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

### Литература к предисловию и главе 1

1. Богуславский М.В. Радость познания в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского // Советская педагогика. 1985. № 11. С. 95–101.
2. Богуславский М.В. Идея стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского: Автореф. дис. канд. пед. наук. М.: НИИ ОП, 1986. 18 с.
3. Богуславский М.В. «Мир вступает в век Человека» (О педагогической системе В. А. Сухомлинского) // Воспитание школьников. 1988. № 5. С. 12–14.
4. Богуславский М.В. Школа гражданственности и человечности (о педагогических идеях и опыте В.А Сухомлинского). Кировоград: КГПИ, 1990. 28 с.
5. Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм В. А. Сухомлинского // Свободное воспитание. Влади. 1993. Вып. 3. С. 14–17.
6. Богуславский М.В. Феномен В.А. Сухомлинского в контексте мировой педагогики // Европейская педагогика и Василий Сухомлинский как современный педагог-гуманист. Киев: АПН Украины, 1993. С. 20–24. На укр. яз.
7. Богуславский М.В. Амбивалентный характер педагогической системы В.А. Сухомлинского // Новаторство как традиция отечественной педагогики. М.: НИИ СиВ, 1998. С. 123–125.
8. Богуславский М.В. Сухомлинский В.А. // Российская педагогическая энциклопедия. Т.2. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. С. 401–402.
9. Богуславский М.В. Сухомлинский В.А. // Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 410.
10. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский и современное российское образование // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. Ч.1. Оренбург: ОГПУ, 2003. С. 8–17.
11. Богуславский М.В. Стимулирование радости познания в педагогических трудах и опыте В.А. Сухомлинского // Школа познания, творчества и успеха. Томск: Изд-во ТГУ, 2003. С. 3–5.
12. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: уроки радости познания. М.-Тверь: Золотая буква, 2005. 112 с.
13. Богуславский М.В. Педагогическая система В.А. Сухомлинского // История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под. ред. Н.Д. Никандрова. М.: Гардарики, 2007. С.395–398.
14. Богуславский М.В. Василий Александрович Сухомлинского: цели и смыслы воспитания // Народное образование. 2008. № 9. С. 261–266.

15. Богуславский М.В. Крестный путь В.А. Сухомлинского // Психолого-педагогический поиск. 2008. № 2. С. 48–61.
16. Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского // Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Сост. О.В. Сухомлинская. Киев: АКТА, 2008. С. 391–393.
17. Богуславский М.В. Совершенствование педагогического мастерства учителя в трудах и опыте В.А. Сухомлинского // Образование, общество, учитель: взаимодействие и ответственность. Коллективная монография в двух томах. Т.2. Оренбург: ОГПУ, 2010. С. 218–224.
18. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский – навсегда! // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. 2010. № 4. С. 5–6.
19. Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. 2010. № 4. С. 55–60.
20. Богуславский М.В. Настоящий Сухомлинский // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) – 2010. № 5. С. 40–43.
21. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.
22. Богуславский М.В. Воспитание Учителя в педагогической системе В.А. Сухомлинского // Василий Сухомлинский в диалоге с современностью: здоровье через образование / Материалы V Международных и XIX Всеукраинских педагогических чтений. 11–12 октября 2012 г. В 4-х т. Т.2. Донецк: Витоки, 2012. С. 16–26.
23. Богуславский М.В. Развитие профессиональных качеств учителя в педагогической системе В.А. Сухомлинского // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3(25). С.94–106.
24. Богуславский М.В. «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: идейно-творческий потенциал нового прочтения // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 3(27). С. 44–52.
25. Богуславский М.В. «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: потенциал нового прочтения // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) 2013. № 6. С. 125–129.
26. Богуславский М.В. Полное издание произведения В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям»: перспективы нового прочтения // Научные записки Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко. Серия Педагогические науки.

Выпуск 123. Т. II. Сб. материалов VI Международных и XX Всеукраинских педагогических чтений, посвященных 95-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского «Василий Сухомлинский в диалоге с современностью: развитие личности». Кировоград: Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, 2013. С. 3–8.

27. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: динамика целей и смыслов воспитания // Творческая личность: технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция. Оренбург. 23–24 апреля. Сб. статей: в 2-х т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. Т.1. С. 47–61.

28. Богуславский М.В. Сухомлинский В.А. // Большая российская энциклопедия. Т.31. М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2016. С. 470–471.

29. Богуславский М.В. Постижение В.А. Сухомлинского: очерк научной автобиографии // Реализация идей В.А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения): Материалы международной научно-практической конференции. Оренбург. 15–18 мая 2018 года. Оренбург: ОГПУ, 2018. С. 24–28.

30. Богуславский М.В. Трактровка взаимоотношения педагогических систем А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского в истории педагогики // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / Науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. Брянск: РИО-БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018. С.44–48.

31. Богуславский М.В. Данко отечественной педагогики (к 100-летию со дня рождения В.А. Сухомлинского) // Вестник образования России. 2018. № 17. С. 50–56.

32. Богуславский М.В. Непреходящее значение педагогического наследия В.А. Сухомлинского // Непреходящие ценности педагогического наследия В.А. Сухомлинского в эпоху глобальных перемен»: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» 02. 09. 2020 г. Оренбург, 2021. С. 32–37.

33. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский – наш навсегда // Вестник образования России. 2023. № 19. С. 73–80.

34. Богуславский М.В. Суверенное российское сухомлиноведение: реалии и перспективы // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории

образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования / Под ред. Члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского; д.п.н., профессора, профессора РАО С.В. Куликовой. Волгоград: Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2023. С. 424–432.

35. Богуславский М.В. Судьба и бессмертие Василия Сухомлинского // Учительская газета. 2023. № 38. 19 сентября.

36. Бродский И.А. Письма римскому другу (Из Марциала) // Сочинения Иосифа Бродского. Санкт-Петербург: Пушкинский фонд, 1992. С. 15–16.

37. Гартман Эрика В.А. Сухомлинский – критик советской и капиталистической системы. новый взгляд на наследие классика педагогики // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. 2010. № 4. С. 40–54.

38. Лихачев Б.Т. Нужна борьба, а не проповедь // Учительская газета. 1967. 18 мая.

39. «Обережно: дитина»: В.А. Сухомлинский про важкіх дітей: тематич. зб. Луганск, 2008. 264 с.

40. Письмо В.А. Сухомлинского от 1967 г. Личный архив.

41. Сухомлинская О.В. Некоторые аспекты восприятия творчества Сухомлинского: дорога длиной в 40 лет // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. 2010. № 4. С.5–25.

42. Сухомлинская О.В. Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы. Харьков, 2008.

43. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского: возраста). М.: Учпедгиз, 1961. 223 с.

44. Сухомлинский В.А. Наши самые тонкие инструменты // Начальная школа. 1978. № 5. С. 80.

45. Сухомлинский В.А. Педагог – коллектив – личность // Литературная газета. 1970. 28 октября.

46. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение). Киев: Акта, 2012. 563 с.

47. Сухомлинский В.А. Слово к отцам // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 504–507.

48. Сухомлинский В.А. Слово к преемнику // Избр. произв.: В 5-ти. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 424–433.

49. Сухомлинский В.А. Слово к учителю начальной школы // Начальная школа. 1968. № 6. С. 5–6.

50. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. № 2. С. 38–46.

51. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. № 6. С. 37–43.

52. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. №10. С. 54–59.

53. Сяо Су Воздействие В.А. Сухомлинского на педагогические поиски китайских учителей // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ: научно-образовательный журнал. 2010. № 4. С. 26–40.

## **Литература к главам 2 и 3**

### **Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского**

#### **1. Опубликованные произведения**

1. В защиту производственного обучения в школах Украины // Политехническое обучение. 1958. № 8. С. 12–16.

2. Вашему ребенку через год идти в школу // Наддніпряньська правда. 1966. 4 янв. На укр. яз.

3. Верьте в человека. М.: Мол. гвардия, 1960. 112 с.

4. Воспитание и самовоспитание // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 241–252.

5. «Без сказки нельзя представить детства» // Комсомольская правда. 1976. 3 окт.

6. Благородное сердце, светлый ум, работающие руки // Зоря комунизму. 1960. 25 авг. На укр. яз.

7. Введение к головному плану: итоги, перспективы // Народное образование. 1973. № 8. С. 116–120.

8. Внедряйте физиологическое учение И.П. Павлова в учебный процесс // Кировоградська правда. 1951. 26 дек. На укр. яз.

9. Воспитание без наказаний // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 432–436.

10. Воспитание любви к знаниям, школе, учителю // Рад. школа, 1964. № 7. С. 9–15. На укр. яз.

11. Воспитание моральных стимулов к труду у молодого поколения. Киев: Знания, 1961. 44 с. На укр. яз.

12. Воспитание мышления у ребенка // Наука и культура. Киев, 1966. С. 286–297. На укр. яз.

13. Воспитание учащихся в труде и для труда: (Дисциплинирующая роль труда) // Материалы всесоюзного совещания руководителей педагогических секций республиканских обществ по распространению политических и научных знаний (27–29 июня 1956 г.). Вып. 2. М., 1956, С. 30–48.



14. Гармония трех начал // Избр. произв.: В 5 т. Т. 5. Киев: Рад. Школа. 1980. С. 599–609.
15. Гражданином быть обязан // Вожатый. 1969. № 7. С. 4–8.
16. Дума о человеке. М.: Госполитиздат, 1963. 120 с.
17. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского: возраста). М.: Учпедгиз, 1961. 223 с.
18. Если ты – в другом человеке // Молодий комунар (Кировоград), 1968, а. 27 июня, б. 2 июля. На укр. яз.
19. Зависит только от вас // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 300–304.
20. Искорка и пламя // Рад. освіта. 1966. 18 мая. На укр. яз.
21. Как любить детей // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 308–326.
22. Каким должен быть советский учитель // Зоря комунизму, 1960, а. 19 нояб., б. 22 нояб., в. 24 нояб. На укр. яз.
23. Н.К. Крупская и развитие методики коммунистического воспитания // Народное образование. 1979. № 9. С. 80–81.
24. Моральные заповеди детства и юности. Киев: Рад. школа, 1966. 232 с. На укр. яз.
25. Мудрая власть коллектива // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 205–394.
26. Нам нужны действительно просвещенные люди // Народное образование. 1970. № 4. С. 47–50.
27. Народный учитель // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 252–269.
28. Наша «скрипка» // Рад. освіта. 1966. 21 мая. На укр. яз.
29. Наши самые тонкие инструменты // Нач. школа. 1978. №5. С. 80.
30. Нет плохих учеников! // Неделя. 1978. № 39. С. 12–13.
31. Особая миссия // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 442–445.
32. Осторожно: ребенок! (Автору письма «Ременная педагогика») // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 467–471.
33. Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 384 с.
34. Педагогический коллектив и школьный комсомол // Начало биографии. Киев, 1969. С. 188–198. На укр. яз.
35. Постановка эксперимента педагогическим коллективом средней школы // Сов. педагогика. 1958. № 5. С. 14–27.

36. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. I. Киев: Рад. школа, 1979. С. 57–218.
37. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 7–20.
38. Родительская педагогика. Киев: Рад. школа, 1978. 263 с. На укр. яз.
39. Родительская педагогика // Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 395–420.
40. Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1979. С. 267–538.
41. Самый важный участок работы руководителя школы // Рад. Школа. 1965. № 7. С. 70–77. На укр. яз.
42. Свет высокой цели // Рад. Украина. 1979. 15 сент. – На укр. яз.
43. Сердце отдаю детям // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1979. С. 25–266.
44. Слово к отцам // Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 3. М.: Педагогика, 1981. С. 504–507.
45. Слово к преемнику // Избр. произв.: В 5-ти. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 424–433.
46. Слово к учителю начальной школы // Начальная школа. 1968. № 6. С. 5–6.
47. Труд и нравственное воспитание. Киев: Рад. школа, 1962. 153 с. На укр. яз.
48. Трудность и радость познания: (письмо сельской учительнице) // Работница. 1968. № 9. С. 22–23.
49. Тучный колос на окаменевшей почве // Учит. газета. 1960. 24 нояб.
50. Умейте читать душу // Огонек. 1968. № 41. С. 9–11.
51. Формирование коммунистических убеждений молодого поколения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 176 с.
52. Человек неповторим // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 85–102.
53. Школа живет ленинскими идеями // Избр. произв.: В 5-ти т. Т. 5. Киев: Рад. школа, 1980. С. 546–558.
54. Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе // Рад. Школа. 1977. № 11. С. 77–89. На укр. яз.
55. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. № 2. С. 38–46.
56. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. № 6. С. 37–43.

57. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. № 10. С. 54–59.

## 2. Материалы, находящиеся в архивах

*Центральный государственный архив Октябрьской революции социалистического строительства УССР (г. Киев) ф. 5097, оп. I.*

58. Воспитание человека коммунистического общества. д. 71.

59. Мысль, живое слово, творчество – в основе системы обучения. д. 702.

60. Наша добрая семья. д. 205.

61. Огоньки, зовущие к знанию и труду. д. 779. (На укр. яз.)

62. Пионерская романтика. д. 145.

63. Страстное желание учиться как важнейший стимул учебной деятельности учеников. д. 310.

64. Труд и разум. д. 84.

65. Эксперимент в научно-исследовательской работе по педагогике. д. 400.

*Мемориальный педагогический музей В.А. Сухомлинского (с. Павлыш).*

66. Протоколы заседаний психологической комиссии Павлышской средней школы 1965–1967 гг. кн. I. На укр. яз.

*Мемориальный педагогический музей А.С. Макаренко (г. Кременчуг).*

67. Запись выступления В.А. Сухомлинского на конференции, посвященной 80-летию А.С. Макаренко в г. Кременчуге. 25 марта 1969 г. Ед. хр. ПМММ-5003-Д-12. На укр. яз.

## Литература к главе 4

1. Абрамова Г.С. Психология человеческой жизни: психология геронтопсихологии / Г.С. Абрамова. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 224 с.

2. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

3. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980. 96 с.

4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. Киев: Освита, 1991. 111 с.

5. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. 144 с.

6. Андреева Ю.В. Как воспитать ребенка оптимистом: монография. Уфа: Академия ВЭГУ, 2011. 197 с.

7. Андреева Ю.В. Оптимистически-ориентированная стратегия создания ситуации успеха // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 124–127.
8. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм в духовно-нравственном и профессиональном портрете будущего учителя // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2012. № 14 (273). Вып. 16. С. 45–48.
9. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм: от способности мыслить позитивно к созданию ситуации успеха // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2012. № 26 (285). Вып. 17. С. 61–65.
10. Андреева Ю.В. Педагогическая реновация идеи завтрашней радости в отечественной педагогике XX века // Инновации в образовании. 2023. № 3. С. 72–79.
11. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 172 с.
12. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков. Уфа: Восточный университет, 2005. 97 с.
13. Андреева Ю.В. Становление и развитие идеи педагогического оптимизма в отечественной педагогике сотрудничества // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5. С. 64–73.
14. Андреева Ю.В. Создание оптимистического климата как здоровьесберегающей технологии // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2011. № 13. С. 18–22.
15. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории оптимизма М. Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. №2. С. 17–21.
16. Андреева Ю.В. Философия воспитания духовно-верного оптимизма в концепции Ивана Ильина // Архонт. 2021. № 5 (26). С. 99–106.
17. Белкин А.С. Ситуация успеха: кн. для учителя. Екатеринбург, 1997. 185 с.
18. Богуславский М. Василий Александрович Сухомлинский: цели и смыслы воспитания // Народное образование. 2008. № 9. С. 261–266.
19. Гончаров С.З. Акемология сердечного созерцания в культуре и его креативные возможности в образовании (по работам И. А. Ильина) // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 5 (35). С. 78–89. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11160936>
20. Гончаров С.З., Крылов М. А. Аксиология сердца в культуре (по работам И. А. Ильина) // Культура как вид человеческого бытия и познания: сб. тр. Екатеринбург: Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, 2015. С. 13–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25746762>

21. Зелигман М.Э.П. Как научиться оптимизму. М.: Вече. 427 с.
22. Емельянова И.Н. Любовь как категория духовно-нравственного воспитания // Философия образования. 2022. Т. 22, № 1. С. 119–133. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20220108>
23. Кант И. Критика чистого разума. М.: АСТ, 2022. 784 с.
24. Ильин И. Аксиомы религиозного опыта. М.: Академический проект. 2022. 639 с.
25. Ильин И. Поющее сердце. М.: АСТ, 2022. 256 с.
26. Лейбниц Г. Опыты теодицеи о благодати божией, свободе человека и начале зла. М.: Рипол Классик. 2018. 496 с.
27. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Киев: Рад. шк., 1990. 366 с.
28. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. СПб.: Питер, 2023. 768 с.
29. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе: Книга для учителя-воспитателя / Л. И. Маленкова. М.: Пед. о-во России: Издат. дом «Ноосфера», 2000. 126 с.
30. Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности (опыт социолого-психологического исследования) // Социологические исследования. 2003. № 7 (236). С. 87–95.
31. Натанзон Э.Ш. Организация успеха в учении // Психологический анализ поступков ученика: книга для учителя. М.: Просвещение. 1991. 128 с.
32. Паскаль Б. Мысли. М.: Азбука. 2023. 352 с.
33. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-практ. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Гном-Пресс», Моск. городское пед. о-во, 1999. Гл. 3: Создание ситуации успеха и неуспеха. 173 с.
34. Прихожан А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 192 с.
35. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
36. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5 т. Т. 2. Киев: Рад. школа, 1980. 383 с.
37. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения: в 5 т. Т. 5. Киев: во Рад. шк., 1979. 680 с.
38. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
39. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Концептуал, 2017. 346 с.
40. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев: Рад. шк., 1985. 557 с.

41. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2019. 320 с.
42. Сухомлинский В. А. Письма к сыну. М.: Концептуал, 2018. 148 с.
43. Сычёв О.А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск: БПГУ им. В.М.Шукшина, 2008. 69 с.
44. Тихомирова Е.С. Взгляд на духовно-нравственное воспитание в современном российском обществе // Философия образования. 2021. Т. 21, № 3. С. 164–180.
45. Хвастунова Ю.В. Познавательные способности сердца: религиозная традиция и современные интерпретации: автореф. дис. канд. филос. наук. Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2005. 22 с.
46. Хвастунова Ю.В. Российская традиция философии сердца и западная теория эмоциональной культуры // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 310. С. 19–26.
47. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 490 с.
48. Яковлева И.В., Кучинская И.А. Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект) // Философия образования. 2022. Т. 22, № 1. С. 103–118.

Научное издание

**Андреева Юлия Владимировна**  
**Богуславский Михаил Викторович**

**В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания**

Монография

Издательство «Научное издание технологий»  
ООО «Корпорация «Интел Групп»  
<https://publishing.intelgr.com>  
E-mail: [publishing@intelgr.com](mailto:publishing@intelgr.com)  
Тел.: +7 (812) 945-50-63

Подписано в печать 14.03.2024.  
Формат 60×84/16  
Объем 10 п.л.  
Тираж 500 экз.

ISBN 978-5-907804-36-4



9 785907 804364 >