

ISSN 2075-3500

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы  
РГУ имени С.А. Есенина

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2013

№ 3 (27)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**С.В. Пупков**, доктор педагогических наук, и.о. ректора РГУ имени С.А. Есенина (*председатель*); **М.В. Богуславский**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО; **Т.В. Еременко**, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор РГУ имени С.А. Есенина; **В.А. Капранова**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Белоруссия); **А.П. Лиферов**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО; **М.А. Лукацкий**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий отделом образования и методологии педагогики Института теории и истории педагогики РАО; **П. Ондрачек**, PhD, профессор Бохумского университета (Бохум, Германия); **Н.Э. Пфейфер**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова (Павлодар, Казахстан); **О.В. Сухомлинская**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины (Киев, Украина)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**А.А. Романов** (*главный редактор*), доктор педагогических наук, профессор; **Л.А. Байкова** (*заместитель главного редактора*), доктор педагогических наук, профессор; **В.А. Беляева**, доктор педагогических наук, профессор; **Е.Н. Горохова**, кандидат психологических наук, доцент; **Л.К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **А.В. Репринцев**, доктор педагогических наук, профессор; **А.Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **Н.А. Фомина**, доктор психологических наук, профессор

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77–26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций  
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

**Журнал выходит 4 раза в год**

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

390000, Рязань, ул. Свободы, 46  
Тел. (4912) 46-07-08, доб. 2686; 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина», 2013

© «Психолого-педагогический поиск», 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

### К ЧИТАТЕЛЮ

<b>Романов А.А.</b> Сияющие вершины педагогики: торжество духа и трагедия непонимания . . . . .	5
--	---

### КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

<b>Агапова Н.Г.</b> Образование как процесс и результат культурного становления и развития человека . . . . .	14
<b>Байкова Л.А.</b> О некоторых критериях эффективности воспитательной системы школы и вуза . . . . .	20
<b>Костикова Л.П.</b> Формирование ценностных ориентиров у студентов вуза средствами иностранного языка . . . . .	27

### ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

#### *95 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского*

<b>Сухомлинская О.В.</b> Идеи В.А. Сухомлинского о здоровье детей в исторической перспективе . . . . .	36
<b>Богуславский М.В.</b> «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского: идейно-творческий потенциал нового прочтения . . . . .	44
<b>Рындак В.Г.</b> Линия жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского . . . . .	52
<b>Дичек Н.П.</b> Аксиологический драматизм педагогических воззрений В.А. Сухомлинского . . . . .	70
<b>Захарищева М.А.</b> В.А. Сухомлинский – директор школы военных лет . . . . .	78
<b>Булатников И.Е.</b> Этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского в диалоге эпох и общественных отношений . . . . .	86
<b>Репринцева Е.А.</b> Неогуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского в трактовке социализирующего потенциала детской игры . . . . .	100

<b>Пашков А.Г.</b> Труд в воспитательной системе В.А. Сухомлинского как фактор обогащения духовной жизни школы и каждого питомца .....	110
<b>Репринцев А.В.</b> Развитие представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского .....	115
<b>Ильинская И.П.</b> Эстетическое воспитание младших школьников в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского: поиски и находки великого педагога-гуманиста .....	126
<b>МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ</b>	
<b>Г.Б. Корнетов</b> История педагогики сегодня (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики) .....	136
<b>СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ</b>	
<b>Петренко А.А.</b> О воспитании духовности в человеке в философско-педагогическом наследии отечественных ученых .....	145
<b>Некрасова Н.И.</b> Личный пример как основа духовного просветительства (на примере святителя Иоасафа Белгородского) .....	151
<b>ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ</b>	
<b>Завражин С.А.</b> Гоминицидные фантазии студентов .....	162
<b>Толмачева Г.А.</b> Нормативно-правовые основы образования детей с ограниченными возможностями здоровья .....	165
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	171
<b>TABLE OF CONTENTS</b> .....	174
<b>Информация для авторов</b> .....	179

## *К читателю*

*А.А. Романов*

### **СИЯЮЩИЕ ВЕРШИНЫ ПЕДАГОГИКИ: ТОРЖЕСТВО ДУХА И ТРАГЕДИЯ НЕПОНИМАНИЯ**

Дан аналитический обзор очередного номера журнала. Среди главных проблем выделены реформирование профессионального образования, подготовка современного учителя и методология истории педагогики. Многоаспектный блок публикаций подготовлен к 95-й годовщине со дня рождения В.А. Сухомлинского, создавшего целостную гуманистическую систему воспитания и развития ребенка.

гуманистическая педагогика, Павлышская средняя школа, Сухомлинский Василий Александрович, путешествие к человеку, человековедение.

– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня.

– **Быть человеком**, – отвечал я.

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

*Н.И. Пирогов*

Готовя очередной номер журнала, определяя его идейно-смысловые акценты, редколлегия ориентируется на своеобразные интегративные показатели «болевых точек» в науке и образовании, которые выносят на обсуждение наши авторы. Среди них проблемы реформирования современного профессионального образования, и в первую очередь – подготовки учителя. Он – ключевая фигура, от которой зависит будущее страны, ее духовный, человеческий потенциал, ее технологический и экономический прорыв, ее суверенитет и независимость.

В статьях нынешнего номера предлагается авторский взгляд на понимание сущности образования как процесса и результата культурного становления и развития человека (Н.Г. Агапова), на критерии оценки эффективности воспитательной системы школы и вуза (Л.А. Байкова). Один из аспектов профессионального становления специалиста раскрывает статья Л.П. Костиковой, посвященная проблеме формирования ценностных ориентиров у студентов вуза средствами иностранного языка. Глобализация культуры, активная миграция трудовых ресурсов, интеграция России в европейское культурное и образовательное пространство

требуют интенсификации освоения молодежью иностранных языков, достижений мировой культуры. А эта работа предполагает мощное развитие ценностных ориентаций юношества, укрепление культурного базиса, глубокое освоение достижений локальных культур, понимание их уникальности и своеобразия.

В рубрике, посвященной специальной психологии и коррекционной педагогике, размещены статья С.А. Завражина о гоминицидных фантазиях студентов и статья Г.А. Толмачевой о нормативно-правовых основах образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наш журнал регулярно публикует материалы, посвященные методологии историко-педагогического познания, поискам и находкам современных историков образования. Так, например, представлены итоги Первого национального форума российских историков педагогики. Автор статьи Г.Б. Корнетов размышляет о состоянии современного историко-педагогического знания, о наиболее перспективных направлениях его развития, об имеющихся достижениях. Своеобразной иллюстрацией к ним стали статья А.А. Петренко о воспитании духовно-нравственной культуры человека в философско-педагогических исканиях российских ученых и статья Н.И. Некрасовой о личном примере как основе духовного просветительства.

Многоаспектный блок публикаций в предлагаемом номере журнала редколлегия целенаправленно готовила к знаменательной дате – 95-летию со дня рождения Василия Александровича Сухомлинского. Этот выдающийся Учитель стал символом эпохи, ее культовой фигурой, оказался в условиях тоталитарного государства проповедником подлинного гуманизма, поборником Добра и Красоты, пропагандистом одухотворяющих человечка созидательного Труда и сострадательной Морали. Личность В.А. Сухомлинского остается на небосклоне отечественной педагогики (иначе мы и не мыслим) яркой и самобытной звездой, не потерявшей своей непревзойденной чистоты и блеска, своей привлекательности и высоты!

История педагогики выкристаллизовала образцы педагогических героев, отдающих свое сердце, все свои силы детям, воспитанию и обучению подрастающих поколений, борьбе за их счастье и одновременно успешно разрабатывающих и решающих важнейшие проблемы педагогической организации их жизни и образования, создания условий для полноценного развития детей. К числу таких «идеальных героев», по мнению Г.Б. Корнетова, традиционно следует отнести Сократа и Витторино да Фельтре, Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци, М. Монтессори и А. Нила, Я. Корчака и К. Роджерса, Н.И. Пирогова и Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля и С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и В.Н. Сороку-Росинского, В.А. Сухомлинского и О.С. Газмана<sup>1</sup>. Можно добавить имена и других подвижников педагогики и образования, изменить их сочетания, но в любом из подобных списков будет имя В.А. Сухомлинского.

Среди авторов, размышляющих о феномене В.А. Сухомлинского, – его дочь Ольга Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины. Ее статья посвящена проблеме здоровья детей в концепции В.А. Сухомлинского и мерам по его сохранению в исторической перспективе. Как обычно, ярко и оригинально излагает свои мысли крупнейший специалист по изуче-

---

<sup>1</sup> См.: Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики. М. : АСОУ, 2013. С. 53.

нию наследия педагога-гуманиста М.В. Богуславский, предлагающий читателям свое видение возможностей прочтения наследия В.А. Сухомлинского применительно

к новым условиям жизнедеятельности всей системы российского образования. О линии жизни В.А. Сухомлинского размышляет и глубоко сопереживает его творческую и личную судьбу его ученица, известный педагог и деятель науки В.Г. Рындак. Аксиологический драматизм воззрений павлышского педагога представлен

в статье одного из ведущих историков педагогики Украины Н.П. Дичек. Страницы биографии и педагогической деятельности В.А. Сухомлинского периода военных лет представила авторитетный отечественный историк образования М.А. Захарищева. О возвращении Детству истинной романтики, чистоты и свежести средствами игровой деятельности, об уникальном опыте трудового воспитания в педагогической системе В.А. Сухомлинского рассуждают известные профессора Е.А. Репринцева и А.Г. Пашков.

Необходимо особо подчеркнуть: наследие В.А. Сухомлинского сегодня становится предметом серьезного и глубокого анализа исследователей, ищущих в идеях Учителя из Павлыша этические основания для строительства современной концепции социального воспитания юношества, примеряющих высокие и благородные идеи Василия Александровича к реалиям нынешней социально-педагогической действительности. В частности, И.Е. Булатников говорит о сущности и этических основаниях социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского, о ее месте и роли в воспроизводстве человека в современном обществе. Особое внимание обращается на расхождение идей В.А. Сухомлинского с современной теорией и практикой социального воспитания, становлением в России «общества потребления» и утверждением технократического подхода к человеку. Социально-педагогическая концепция В.А. Сухомлинского ориентирована на ценности и смыслы христианской этики, в которой доминируют идеи добра, общинного бытия человека, равенства, братства, справедливости. Понятно, что буржуазный тип культуры и пропагандируемые сегодня ценности «общества потребления» негласно обращены к низменным интенциям в человеке, подпитывают в нем социальное отчуждение, аномию, дрейф в сторону индивидуализма и гедонизма. Эти ориентиры были чужды педагогу-гуманисту, он усматривал в них опасные, деструктивные социально-нравственные явления, которые не возвышают в человеке человеческое, а делают его пленником страстей, инстинктов, иллюзий. Сегодняшняя практика социального воспитания едва ли способна породить социально активного субъекта, способного быть творцом истории и своей судьбы, способного критически мыслить, а уж тем более негативно оценивать происходящее в социальной реальности. Именно по этой причине идет активное выхолащивание отечественной истории педагогики, выкорчевывание концепций и идей, которые были обращены к творению Человека.

В.А. Сухомлинский продолжает жить в памяти людей, в их практическом опыте. Крупицы его педагогических находок помогают служителям Правды, искателям Добра, созидателям Красоты растить молодую поросль российской культуры, взращивать самое ценное и важное на Земле – Ребенка! Развивая такое понимание места и роли В.А. Сухомлинского в истории отечественной школы и педагогики, наш постоянный автор и член редколлегии журнала А.В. Репринцев

размышляет о развитии представлений об идеале учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского, связывает понимание предназначения Учителя с доминирующим типом культуры, говорит об опасностях «модернизации» российского образования и выхолащивании сути учительского служения обществу, идеалам Добра, Истины, Красоты. Автор обращает особое внимание на позицию учительства в периоды социальных трансформаций, кризисов культуры, когда учитель оказывается примером гражданского мужества, чести и ответственности, долга и достоинства в созидании новых поколений молодежи.

Наше внимание и интерес к наследию В.А. Сухомлинского связаны с пониманием его огромной роли в развитии педагогической науки и практики в сложном и противоречивом XX веке. Сухомлинский нашел очень точную интонацию в разговоре о самом важном – о детях и их взрослении. Он переложил «высокие идеи» педагогической теории на понятный и выразительный язык, сделал их доступными для восприятия и понимания тех, кому эти идеи и предназначались, – народа! Они отражали интуитивные ожидания общества в педагогике свободы, творчества, гуманного отношения к личности, развития способностей ребенка, пробуждения и воспитания в нем важнейших нравственных и эстетических качеств, мудрого и осторожного использования воспитательных возможностей детского коллектива... Россыпи этих идей, блистательно описанных в книгах Сухомлинского, отражали то, чего в официальной педагогике XX века еще не было, – веру в Человека, в его созидательный потенциал.

Вся его жизнь стала грандиозным по замыслу путешествием к человеку, вобравшему в себя и мечты, и веру, и торжество духа, и трагедию непонимания и неверия в достижимость поставленных первопроходцами целей.

В.А. Сухомлинский доходчиво показал, что педагогические идеи, мечты достижимы через рукотворный подвижнический труд всей жизни. Сельский учитель и директор школы смог за два десятилетия построить свою воспитательно-образовательную систему, кирпичики для которой он искал в отечественной демократической педагогической традиции и опыте мировой педагогики. Он мечтал и верил, что на основе идей выдающихся педагогов – Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других – можно разработать систему коммунистического воспитания, пригодную для эффективного развития каждой личности.

В образах и опыте прошлого он искал дорогу к светлому будущему, где ребенку всегда хорошо, не найденную его великими коллегами-предшественниками. Феномен его школы в конкретный исторический период носит признаки вневременной системы, основанной на инвариантных идеях и принципах гуманистической педагогики. Воспитательная система В.А. Сухомлинского, открытая прошлому и будущему, имела сложную многоуровневую структуру, части которой можно рассматривать как отдельные системы или подсистемы: управление школой; обучение школьников; их воспитание; работа с родителями; профессиональное совершенствование учителей и т.п.

Биография выдающегося педагога могла бы служить славным примером свершения поставленных человеком целей, образцом героического пути простого советского человека, преодолевающего благодаря своей воле трудности и невзгоды. Он много работал и много делал, но хотел сделать значительно больше, чем позволяли земные силы. И он писал: заметки, наброски, зарисовки, статьи, книги, в которых материализовались его идеи и мечты, не успевающие за повседневной



практикой... В истории мы знаем совсем немного педагогов, сумевших положить на бумагу в столь грандиозных объемах свои мысли и чаяния.

Каждый день из двадцати двух лет в Павлыше протекал внешне буднично и однообразно: работа с 4 – 5-ти часов утра, обычные заботы учителя и директора сельской школы до позднего вечера... Вот только результаты были необычными, впечатляющими, неповторимыми. Назовем лишь некоторые достижения В.А. Сухомлинского: кандидат педагогических наук (1955 год), один из самых молодых членов-корреспондентов Академии педагогических наук РСФСР (1957 год), заслуженный учитель школы УССР (1958 год), кавалер ордена Ленина (1960 год), медали А.С. Макаренко (1961 год), Герой Социалистического Труда (1968 год), делегат и участник съездов учителей УССР и СССР, автор десятков книг, сотен статей и т.д. Триумфальный успех и высокие награды дополнялись, однако, и такими неприменными атрибутами времени, как злобная клевета, образцово-показательная травля, ранняя смерть. Все это в полной мере пришлось испытать Василию Александровичу Сухомлинскому.

Его воспитательная система базировалась на идее всестороннего развития личности и включала традиционные для советской педагогики направления: воспитание умственное, нравственное, патриотическое, трудовое, эстетическое, физическое и др. При этом по гуманистической направленности педагогической концепции она расходилась с социально-политическими установками того времени.

Гуманизм В.А. Сухомлинского не вписывался в советские образцы и штампы, а потому подвергся жестокой критике со стороны представителей авторитарной педагогики. Но он нужен был учительству, мечтающему о новых возможностях воспитания детей в грядущей лучшей жизни. Для него не существовало «железного занавеса», он был частью новых тенденций в развитии мировой педагогики (становление гуманистической психологии и гуманистической педагогики как самостоятельных научных направлений).

Павлышский педагог осмелился лишь сказать, что «мир вступает в век Человека»<sup>2</sup>, который должен быть «человеком-патриотом... человеком чистой и благородной души»<sup>3</sup>. Основой его педагогической веры было представление о счастье человека, заключающемся в его высокой нравственности<sup>4</sup>. А для этого необходимо обеспечить свободное развитие ребенка, сделать его центром воспитания и образования, ограничить сферу влияния на него коллектива, воспитывать без наказаний, признать самоценность каждой отдельной личности и др.

Именно таких простых, понятных и добрых мыслей испугался официальный педагогический Олимп, поспешив причислить убежденного коммуниста В.А. Сухомлинского к пособникам враждебного нам в ту пору Запада. Трагичность ситуации заключалась в том, что известный педагог, пытаясь смыть с себя грязную пену обвинений, тратил на это последние дни и часы своей жизни.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. Киев : Рад. школа, 1980. Т. 4. С. 558.

<sup>3</sup> Сухомлинский В.А. Моя педагогическая вера // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. Киев : Рад. школа, 1980. Т. 5. С. 419.

<sup>4</sup> См.: Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 338.

Обвинения сводились к следующему: «Исходное положение концепции В.А. Сухомлинского заключается в том, что в развитом социалистическом обществе людям якобы начинают мешать отношения сложных “организационных зависимостей”, отношения приказа и руководства, подчинения и контроля. Эти отношения якобы противоречат принципу свободы личности, препятствуют духовному и нравственному совершенствованию человека, вынуждают людей приспосабливаться к жизни с помощью обмана и лицемерия, доносчиков и доносов». «Демократизм, несовместимый с “безоговорочным подчинением” – таков идеал В.А. Сухомлинского». «Проводимый В.А. Сухомлинским пересмотр коренных положений советской педагогики, в том числе основных принципов теории коллектива, давно заметили и с удовольствием муссируют буржуазные советологи». «Нравственному кодексу строителя коммунизма, являющемуся, как известно, программой личности советского человека, В.А. Сухомлинский противопоставляет внеклассовое и внепартийное требование воспитания “человечности”. Основное в человеке коммунистического общества, – пишет В.А. Сухомлинский, – это человечность»<sup>5</sup>.

Оппоненты В.А. Сухомлинского выдвигали свои аргументы: «Но марксизм-ленинизм никогда не рассматривал революционный гуманизм как абстрактную человечность. В марксистском понимании гуманизм всегда имеет классовую коммунистическую направленность. Марксистские гуманистические идеи не имеют ничего общего с отвлеченными проповедями о “всеобщей любви” и “сочувствии к человеку”. Социалистический гуманизм – это не гуманизм всепрощения и пассивного сострадания к людям. Это гуманизм борьбы за социальный прогресс, за счастье людей на земле. Неотъемлемой частью социалистического гуманизма является ненависть к врагам Родины, народа, человеческого прогресса. Такую ненависть необходимо воспитывать, чтобы готовить молодое поколение к защите социалистических завоеваний, к борьбе с антикоммунизмом. О таком содержании советского гуманизма В.А. Сухомлинский не пишет ни слова»<sup>6</sup>. Тот же автор (В. Кумарин) писал далее: «Концепция, которую В.А. Сухомлинский проповедует в ряде органов нашей печати, получила весьма широкое распространение в массах учительства и в настоящее время представляет реальную угрозу как сила, поворачивающая педагогическое мышление в сторону буржуазной теории свободного воспитания»<sup>7</sup>.

В ответ на запрос из ЦК КПСС по поводу письма одного из «защитников» А.С. Макаренко, теорию коллектива которого пытается «ревизовать» В.А. Сухомлинский, президент АПН СССР В. Хвостов (исполнитель тот же – В. Кумарин) дал заключение: «Рекламирование концепций В.А. Сухомлинского в нашей печати... представляется мне политически и педагогически нецелесообразным и даже вредным»<sup>8</sup>.

Причина абсурдных характеристик идей и опыта В.А. Сухомлинского заключалась, главным образом, в том, что, строя систему коммунистического воспитания, он все более отождествлял коммунизм не с классовой борьбой и прин-

---

<sup>5</sup> Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : Школа, 1997. С. 233–234.

<sup>6</sup> Там же. С. 234.

<sup>7</sup> Цит. по: Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика .. С. 235.

<sup>8</sup> Там же. С. 236.

ципом партийности, а, скорее, с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого, – со всем тем, что тогда именовалось «абстрактным гуманизмом». Травля народного учителя, по мысли М.В. Богуславского, имела в основе «пражский синдром» – все возрастающую нетерпимость партийного руководства как к «социализму с человеческим лицом», так и к «абстрактному гуманизму», идеям свободного воспитания. Жертвами этого постсталинского реванша стали тысячи талантливых и самостоятельно мыслящих людей в различных сферах науки и культуры<sup>9</sup>.

В развитии В.А. Сухомлинского как педагога-мыслителя, говоря словами О.В. Сухомлинской, роковым образом сказались особенности идейной, идеологической жизни страны, жизни, сводящей на нет достижения «оттепели» 60-х годов. Идеологизированная и политизированная педагогика, догматизм духовной и нравственной жизни создавали четко определенные рамки, ограничивали появление и распространение новых идей. А Василий Александрович этих рамок не придерживался, нарушал их. Он «идеализировал действительность, сам был идеалистом-романтиком... Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые своей сутью являют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные для советской педагогики, и в том числе идеи воспитания свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности, что привело его к противостоянию с официальной педагогикой, к дискуссии

с ее консервативным крылом. Этот конфликт подорвал его жизненные силы, явился причиной его ранней смерти»<sup>10</sup>.

Сейчас больно осознавать и то, что В.А. Сухомлинский оказался «чужим» в системе 1960-х годов, и то, что все предлоги для критики были надуманны. Например, даже если анализировать его педагогическую систему в контексте идей свободного воспитания, то различий обозначится значительно больше, нежели сходства. Хотя чем «провинилось» течение свободного воспитания? Именно его идеи послужили генератором многих новаций в педагогике, оживили педагогическую мысль, особенно в России начала XX века. То время дает образцы величайшего взлета науки о развитии ребенка и человека, новых типов и моделей учебных заведений, гуманистической, педоцентричной парадигмы образования, подчиненной цели саморазвития личности. Сравнение исторических периодов дает возможность проследить генезис научных идей, показать их преемственную связь и зависимость.

В педагогике преемственность рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры

<sup>9</sup> См.: Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм В.А.Сухомлинского // Свободное воспитание. ВЛАДИ. М., 1993. Вып. 3. С. 14–15.

<sup>10</sup> Сухомлинская О.В. Идеи свободы в воспитании // Свободное воспитание. ВЛАДИ. М., 1993. Вып. 3. С. 11.

сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечивается и реальность традиции, и важность ее как механизма в осуществлении исторической преемственности, и эвристичность традиции как инструмента педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования.

Творческий опыт В.А.Сухомлинского представляет собой этап в развитии гуманистической педагогической традиции XX века. Его педагогическая система выкристаллизовывалась в течение многих лет. Она вобрала в себя лучшие достижения отечественной и мировой педагогики; вырастая из идей А.С. Макаренки, по сути и по духу была близка концептуальным идеям С.Т. Шацкого, для которого в системе коллективных отношений главной была личность ребенка, а не коллектив.

В.А. Сухомлинский в неопубликованной книге «Наша добрая семья» (1967 год) писал: «Искусство индивидуального воздействия на человека приобретает с каждым годом все более возрастающую роль – такова одна из тенденций нашей социалистической жизни: все шире становится тот личный духовный мир человека, в который не имеет права вмешиваться никто, тем более коллектив. Выставление напоказ этого мира перед коллективом, “выворачивание души” – все это приводит к тяжким последствиям: оскорбляет личность, воспитывает “эмоциональную толстокожесть”, развращает коллектив.

Надо со всей определенностью и ясностью сказать, что первой и важнейшей целью коммунистического воспитания является человек – его всестороннее развитие, ясный ум, высокие идеалы, чистое, благородное сердце, золотые руки, его личное счастье.

Коллектив – средство воспитания Человека. Средство могучее, но не все- сильное. Воспитание в советской школе я бы назвал творением счастья личности. Воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту, которая, если ее, как алмаз, шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в каждом человеке его, только его неповторимую грань – в этом искусство воспитания»<sup>11</sup>.

В спорах, борьбе с оппонентами и смертью В.А. Сухомлинский в последние годы жизни создает свои лучшие гуманистические произведения, высказывает ряд идей прогностического плана. И реформаторам от образования, силящимся придумать что-нибудь инновационное для обучения, он дает совет: «Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня – без этого нельзя представить ни школу, ни педагога. Никто не заставит меня отказаться от убеждения: главным предметом в советской школе должно быть человековедение. И не только в школе, но и в каждом институте»<sup>12</sup>.

«Ищу Человека!» – взывали древнегреческие мудрецы. А великий хирург и педагог Н.И. Пирогов в свое время заметил: «несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой чело-

---

<sup>11</sup> Цит. по: Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм ... С.17.

<sup>12</sup> Сухомлинский В.А. Что такое добро и зло // Свободное воспитание. ВЛАДИ. М., 1993. Вып. 3. С. 8.

века»<sup>13</sup>. Неужели деградируем?! А почему тогда не одичали? – Потому, что были и всегда будут такие люди, как Учитель Василий Александрович Сухомлинский!  
– Правда это или нет?

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – Вып. 3. – С. 14–17.
2. Богуславский, М.В. XX век российского образования [Текст]. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
3. Корнетов, Г.Б. Теория истории педагогики [Текст]. – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
4. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни [Текст] // Пирогов Н.И. Избр. пед. сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 29–51.
5. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 24–42.
6. Репринцев, А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
7. Репринцева, Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 16–30.
8. Репринцева, Е.А. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
9. Романов, А.А. Воспитательная система В.А. Сухомлинского в контексте гуманистической педагогической традиции XX века [Текст] // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. – Оренбург, 2003. – С. 104–106.
10. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
11. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Школа, 1997. – 304 с.
12. Романов, А.А. Эвристический и прогностический потенциал дидактической системы В.А. Сухомлинского (по материалам исследования Т.В. Челпаченко) [Текст] // Творческая личность: технологии и методики ее развития. Международная научно-практическая конференция : сб. ст. : в 2 т. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2013. – Т. 1. – С. 132–138.
13. Рындак, В.Г. Становление педагогической системы В.А. Сухомлинского и ее развитие в Оренбуржье [Текст] // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. – Оренбург, 2003. – С. 17–42.
14. Рындак, В.Г. Учитель В.А. Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – 512 с.
15. Сухомлинская, О.В. Идеи свободы в воспитании [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – М., 1993. – Вып. 3. – С. 9–13.
16. Сухомлинский, В.А. Моя педагогическая вера [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. – Киев : Рад. школа, 1980. – Т. 5. – С. 414–424.
17. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. – Киев : Рад. школа, 1980. – Т. 4. – С. 413–656.

<sup>13</sup> Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1985. С. 29.



## **Культура профессиональной подготовки специалиста**

*Н.Г. Аганова*

### **ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ КУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Рассматриваются проблемы культурного становления и развития человека, формирования его культурных качеств и способностей в процессе активного вхождения и участия в образовательных процессах, пространствах профессионального функционирования и творческой инновационной деятельности.

человек как творец культуры, человек как творение культуры, субъект образования, носитель культурных форм деятельности, формы образовательной деятельности, продуктивная деятельность, репродуктивная деятельность.

Современное и постсовременное информационное общество, в отличие от традиционного или индустриального, в большей степени нуждается в том, чтобы человек мог самостоятельно и ответственно определяться и действовать в пространствах образования и культуры. Образование как процесс и результат становления человека в качестве культурного существа должно включать в себя в этих условиях все основные стороны его взаимодействия с культурой, с ее основными пространствами и подпространствами. С одной стороны, сама культура, рассматриваемая в ее филогенезе, является продуктом индивидуального и коллективного творчества людей, реализации их креативного потенциала, с другой – в ходе онтогенеза отдельно взятого человека он сам в определенной мере становится продуктом, т.е. творением культуры, носителем того, что ему удалось усвоить из ее богатств в качестве ориентиров, средств и способов организации своей жизни и деятельности.

Но что означает и представляет собой сам процесс образования человека как культурного существа в контексте всего цикла функционирования и развития культуры? «Завершая рассмотрение цикла функционирования культуры, – пишет по этому поводу М.С. Каган, – мы возвращаемся к человеку, поскольку он является не только творцом культуры, но и ее творением. Распредмечивая человеческое содержание, заключенное в предметности культуры, человек вбирает его в себя,

усваивает его и присваивает, становясь тем самым культурным существом. Естественно, что обретаемое им при этом богатство культурных качеств по своему строению подобно тому, какое составляло ансамбль “сущностных сил” людей, творивших “вторую природу”, и что тем самым те, кто ее распредмечивает, уподобляется тем, кто в ней себя опредмечивал»<sup>14</sup>.

Вместе с тем М.С. Каган указывает на существенное различие, с одной стороны, способностей, необходимых для продуктивного творчества культурных предметов и образцов, а с другой – способностей, обеспечивающих успешные процессы их распредмечивания, освоения и дальнейшей репродукции в своей собственной деятельности. Именно это различие культурных качеств людей, характеризующих их как творцов культуры, как индивидов, усваивающих продукты этого творчества, и, наконец, как тех, кто уже является их носителем, предполагает их анализ и сопоставление в контексте развертывания единого процесса и пространства образования как сложного феномена культуры. Очевидно, что сами по себе эти культурные качества, будучи взаимно дополняющими друг друга, ни по содержанию, ни по строению не могут рассматриваться как полностью тождественные. Более того, при дальнейшем рассмотрении они выступают, скорее, как три различные и в определенных отношениях противоположные друг другу по содержанию и строению группы культурных качеств и способностей, в силу чего могут дополнять друг друга, образовывать специфические отношения и связи между процессами создания людьми новых культурных предметов, последующего их распредмечивания и усвоения содержания, а затем уже прямого и непосредственного использования в качестве ориентиров и регулятивов в своей деятельности. В этих разных человеческих качествах и способностях находят свое выражение различные стороны единого процесса простого и расширенного воспроизводства и развития культуры как условия, обеспечивающего, в свою очередь, нормальное функционирование и развитие человеческой деятельности в целом.

В этом процессе воспроизводства культуры – как простого, сохраняющего традиции, так и расширенного, обогащаемого непрерывными инновациями, образование не только выступает как центральный элемент механизма социального наследования, но и оно само должно стать одним из важнейших направлений социальной практики, во многом определяющим перспективы общественного развития и формирования новых личностных качеств человека. Оно может выполнять свою функцию в полном объеме и качестве только в том случае, если все три стороны проявлений человека как культурного существа, т.е. и как носителя культуры, и как субъекта, активно и самостоятельно овладевающего новыми ее богатствами, и как ее творца, будут формироваться в процессе его становления. Состав приобретаемых человеком культурных качеств должен включать в себя, согласно такому пониманию, не просто разные, но и в определенном смысле противоположные элементы. Одни из них необходимы для обеспечения нормального функционирования человека как существа, воспроизводящего усвоенную им в ходе образования и существовавшую еще до него культуру поведения и деятельности, другие – для эффективного усвоения ее богатств, выражающихся сегодня в том числе в многообразных, быстро сменяющих друг друга инновациях, третьи – для посильного самостоятельного участия в процессах совершенствования, творче-

---

<sup>14</sup> Каган М.С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. С. 300.

ского изменения и развития самой культуры. Человек, ставший в результате процесса его образования творением культуры, сам затем становится ее творцом, что определяет, по выражению М.С. Кагана, «начало нового витка спирали» в процессе развития культуры в целом<sup>15</sup>.

Таким образом, в самом процессе современного образования должны быть заложены такие условия, которые могли бы в полной мере обеспечить проявление и становление различных личностных качеств и способностей, связанных с усвоением культуры, ее практическим использованием и, наконец, творчеством. Эти качества и способности, изоморфные, но не тождественные и даже в определенных отношениях противоположные по своей направленности, в то же время должны взаимно дополнять друг друга, а потому и должны присутствовать в процессе образования, рассматриваемом как в его стихийной и спонтанно протекающей форме, так и в форме социально организованной целенаправленной человеческой деятельности, что порождает разнонаправленные парадигмальные ориентации.

Присмотримся к тому, каким образом могут быть связаны друг с другом качества и способности, необходимые, с одной стороны, для творчества и создания новых культурных предметов, а с другой – для их усвоения, т.е. для двух основных сторон единого процесса и механизма воспроизводства культуры. Для примера можно сопоставить состав тех культурно оформленных и социально организованных процедур, действий и операций, усвоение которых необходимо человеку для самостоятельного производства различных по типу и уровню обобщения, а также функциональному назначению новых научных и прикладных, практико-методических, знаний, их опредмечивания в неких текстах как продуктах культурного творчества и для полноценного усвоения этих знаний, распределенности содержания готовых текстов, уяснения их культурных смыслов и значений. Одни из этих познавательных и коммуникативных процедур являются продуктивными, творческими по своим функциям, содержанию и составу культурно организованных действий и операций, другие, напротив, репродуктивными. К первым можно отнести мыслительные и коммуникативные процессы, происходящие в позиции исследователя и автора текстов, ко вторым – соответствующие коммуникативные и мыслительные акты в позиции воспринимающего и понимающего. Существенное различие между этими актами заключается в том, что мыслительное продуцирование и оформление понятийных и нормативных знаний в текстах, т.е. их культурное опредмечивание, приводят к тому, что в сознании автора результат действий соединяется с процессом, к нему ведущим, в то время как для реципиента, осуществляющего распределенность и осмысление знаний, выраженных в текстах, содержание предыдущего процесса их получения элиминировано, а результат формализован. Ему приходится либо действовать, прибегая к специальным техникам рефлексивной организации собственного понимания в ходе анализа и выявления смыслов и значений, закодированных в тексте, либо, в случае затруднений, обращаться за помощью к учителю как посреднику, способному их прояснить, либо ограничиваться произвольной интерпретацией этих смыслов и значений, что чаще всего и происходит на практике.

Выделенные познавательные процедуры и действия продуктивного и репродуктивного типов предстают, таким образом, как противоположные по своему

---

<sup>15</sup> Каган М.С. Философия ... С. 300.



составу, способам, операциональному содержанию и формам осуществления, но вместе с тем как взаимно дополняющие друг друга. Поскольку знания одними людьми в пространстве продуцирования культуры добываются и фиксируются в ходе исследовательских действий, а затем другими в пространстве их образования усваиваются благодаря уже иным репродуктивным по своему характеру действиям распределения содержания готовых текстов, постольку все эти действия еще не включены в практическую деятельность, для улучшения и повышения культуры которой эти знания нужны. То есть при этом мы опускаем весьма важное для всей системы человеческой деятельности обстоятельство: «место», где полученные различными способами знания применяются, так сказать, по их прямому функциональному назначению, т.е. в практическом поведении и деятельности, как людьми, создававшими эти знания, так и теми, кто их усвоил в ходе своего образования.

Процессы производства и усвоения знаний как необходимого элемента человеческой культуры, таким образом, не тождественны процессу их применения и использования в практической деятельности. В то же время процесс продуцирования новых культурных норм в силу разделения труда может выделиться в особый тип профессионально организованного и культурно оформленного производства научных, технических, технологических, методических, методологических и т.д. знаний с обслуживающими их процессами обеспечения особыми культурными средствами (образцами, моделями, способами), а также с такими специальными направлениями образования, которые призваны обеспечивать трансляцию и усвоение этих средств новыми субъектами. С другой стороны, и сам процесс усвоения знаний и первичных умений исторически выделяется и оформляется в особый вид деятельности – учебный, которому в современных условиях надо специально и долго учить, а его организация и помощь со стороны носителей культуры в усвоении знаний оформляются как социально организованная и обеспеченная своими сервисными звеньями усложняющаяся и дифференцирующаяся педагогическая практика<sup>16</sup>.

Важно учитывать и следующее обстоятельство: для исследователей, которые сами производят новые знания, процесс образования, дальнейшего становления и развития не прекращается, а, напротив, осуществляется в наиболее развитой и продуктивной форме – как процесс самообразования, совпадающий в значительной мере с процессом самого производства культурных ценностей, а точнее, сопровождающий его в особом рефлексивном по отношению к нему пространстве. Здесь, в этом пространстве рефлексии, производятся знания и делаются открытия относительно новых культурных форм собственной творческой деятельности, прежде всего, «для себя», а затем уже, по возможности, оформляются «для иного», т.е. для последующего знакомства, усвоения и использования учениками или другими заинтересованными специалистами. Образование, таким образом, взятое в различных формах его организации – продуктивной и репродуктивной, пронизывает все процессы производства и воспроизводства культуры человеческой деятельности, и поэтому в определенном смысле культура и образование тождественны друг другу.

---

<sup>16</sup> См.: Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избр. тр. М., 1995. С. 197–227.

Вместе с тем между ними есть и существенные различия, если рассматривать их как сферы человеческой деятельности с разными функциями. Так, если в процессе действительного творчества выделенные нами познавательные продуктивные действия людей порождают объективно новые знания, а репродуктивные процедуры позволяют другим людям, входящим в мир человеческой деятельности, лишь в той или иной степени правильно и полно их усвоить и тем самым приобщиться к ним, то в специально организованном процессе образования, в образовательной деятельности дело обстоит несколько иначе: и продуктивные, и репродуктивные действия и операции становятся тождественными друг другу с точки зрения оценки их основной учебной функции. При этом исследовательские действия и оформляющие их продукты, текстопорождающие коммуникативные процедуры носят характер условных «квазиисследовательских» или «квазипроектировочных». Учащиеся могут, с субъективной точки зрения, находиться в процессе творчества, делать для себя «открытия», которые, однако, с объективной культурологической позиции, представляют собой не более чем «изобретение велосипедов». Ситуация меняется в том случае, если эти исследования и проекты по своей целевой направленности и по реальным результатам носят новый в культурном или социальном отношении характер, но тогда и их «учебность» приобретает качественно новое продолжение в профессиональной компетентности в той или иной предметной области, поскольку «подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает не просто обучаясь, а на основе предшествующего обучения, выполняя эту деятельность»<sup>17</sup>.

В организованном педагогом процессе продуктивных мыслительных и коммуникативных действий, творческих по своему характеру, происходит усвоение учащимися уже имеющихся в культуре предметных знаний. При этом неявным образом они учатся одновременно и тому, как производить эти продуктивные процедуры и действия, что при условии долгого и многократного их повторения под руководством педагога и при его организующей помощи может способствовать усвоению в некоторой степени и самой культуры их правильного осуществления. Этот эффект обучения, развивающий способности к продуктивным действиям, может быть значительно усилен при условии рефлексивного выделения, явного осознания и целенаправленного оформления и тренировки процедур самостоятельного применения нормативной и организующей, т.е. общих культурных, составляющих исследовательских действий. Использование в процессе образования организованных условных исследовательских и проектировочных процедур, осуществляемых самими учащимися, в качестве средств и способов получения и усвоения новых знаний усложняет всю образовательную деятельность, что позволяет получать в результате двойные продукты: с одной стороны, программные предметные знания, с другой – формируемые способности к самостоятельному продуцированию и фиксации новых знаний в текстах соответствующего типа.

Репродуктивные же процедуры и действия, на первый взгляд, полностью соответствуют природе образовательного процесса как такового в традиционном его понимании. Здесь нет, казалось бы, ничего другого, кроме исполнительских по своей природе действий (слушания или чтения текстов, вдумчивого восприятия демонстрируемых образцов, их запоминания и решения «квазипрактических»

---

<sup>17</sup> Рубинштейн С.Л. Учение // Теории учения : хрестоматия. Ч. 1. Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М. : Помощь. 1996. С. 22.

задач), имитирующих воспроизведение и применение усваиваемых предметных знаний в повседневной практике или в будущей профессиональной деятельности. Выделенные же процедуры активной аналитической работы с информацией, выявления культурных значений и смыслов текстов – это прямые учебные действия, направленные главным образом на усвоение новых предметных знаний различных уровней и типов, средства и способы осуществления которых обычно ускользают из поля зрения. Происходит это вследствие отождествления или смешения понятий «информация» и «знание». В действительности же «вторичное» методологическое культурное содержание образования и усвоение его в той или иной степени, косвенно или прямо имеют место и в рамках репродуктивного типа обучения. В особенности, если предметом специальной рефлексии, культурного оформления и последующего непосредственного усвоения становятся сами отмеченные репродуктивные процедуры работы с готовыми текстами, схемами, демонстрируемыми образцами, когда это второе содержание образования, связанное с формированием соответствующих общекультурных мыслительных и коммуникативных способностей или общеучебных умений, представляется уже как более значимое и применимое затем в процессах самообразования субъектов практически в любых областях человеческой деятельности.

Возникает также возможность говорить о формировании человека как субъекта, владеющего общезначимой человеческой культурой организации и осуществления своей самостоятельной образовательной деятельности в репродуктивных формах. Человек предстает и как более развитое по своему уровню творение культуры, сложившееся благодаря рефлексивному выделению, оформлению и усвоению принципиально нового культурного содержания, обеспечивающего образовательный процесс адекватными ему средствами и способами.

Человек, освоивший знания и умения не только узкопредметного и прагматического назначения, но и надпредметного общекультурного уровня, становится в большей мере способным к дальнейшему самообразованию как в контексте творческих видов и отдельных креативных элементов своей деятельности, так и в ходе освоения новых профессиональных навыков с помощью репродуктивных форм самообучения.

В индивидуальных образовательных процессах соотношения креативных и репродуктивных компонентов, а также предметных, специальных и общекультурных метапредметных содержаний могут в значительной степени варьироваться, что зависит не столько от природных психофизиологических предпосылок, сколько от той социокультурной среды и той системы образования, в которых поспчастливилось оказаться человеку. С общей же культурфилософской и системно-деятельностной точки зрения несомненной представляется необходимость единого целостного образовательного пространства, позволяющего в полной мере сформировать и реализовать потенциал и репродуктивных, и творческих способностей человека, необходимых ему в дальнейшей жизни и деятельности как носителю культуры, как субъекту, осваивающему ее новые уровни и горизонты, и ее творцу.

Современная система образования в таком контексте предстает как система, объединяющая в себе разноуровневые и даже в определенной степени разнонаправленные процессы и виды образовательной деятельности, формирующие разные и в разной мере качества людей как носителей существующей культуры,

как активных субъектов этой культуры, способных самостоятельно овладевать ее богатствами, и, наконец, как людей, способных к самостоятельному творчеству, осуществляемому в рамках усвоенных ими высших культурных форм. Объединить все эти разнонаправленные и разноуровневые процессы в составе единой «современной» парадигмы не только чрезвычайно сложно практически, но и весьма затруднительно теоретически. Речь здесь должна, по-видимому, идти о другом: каким образом можно объединить в составе непротиворечивого и системно организованного целостного процесса образования, или в едином образовательном пространстве, элементы различных образовательных парадигм и систем, нацеленные на решение столь разных, но в то же время необходимых для реализации основных функций образования общекультурных задач.

### Список использованной литературы

1. Каган, М.С. Философия культуры [Текст]. – СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Учение [Текст] // Теории учения [Текст] : хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. – М. : Помощь, 1996. – 139 с.
3. Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Текст] // Щедровицкий Г.П. Избр. тр. – М., 1995. – С. 197–227.

*Л.А. Байкова*

### О НЕКОТОРЫХ КРИТЕРИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ И ВУЗА

В статье раскрывается сущность гражданской позиции и социального здоровья как критериев эффективности воспитательной системы школы и вуза. Представлены показатели и результаты исследования социального здоровья школьников и студентов.

гражданская позиция, социальное здоровье, социальная направленность, социально-психологическая адаптированность, самоактуализация.

Актуальность проблемы воспитательной системы школы и вуза детерминирована современной тенденцией социального развития – становление гражданского общества, творцом которого является Гражданин как субъект социально полезной деятельности, нравственно-правовых отношений.

Воспитание гражданина – это не только социальная проблема, но и важная задача педагогической науки и практики. Уточнение показателей гражданской позиции и социального здоровья позволит осуществлять мониторинг эффективности воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Отрочество и ранняя юность – период интенсивного развития самосознания, когда идет личностное, нравственное, профессиональное самоопределение,

происходит становление гражданской позиции. Эта позиция является ядром гражданственности, в ней проявляется интегрированное единство трех смысловых установок – на себя, на свою деятельность и на других людей (социум, общество). Смысловая установка представляет собой готовность субъекта целенаправленно осуществлять свою деятельность. Гражданская позиция как совокупность установок обеспечивает стабильный, последовательный, целенаправленный характер протекания деятельности и социального поведения.

Смысловая установка выражает проявляющееся в деятельности отношение человека к тем объектам, которые имеют для него личностный смысл. По своему содержанию смысловые установки включают следующие компоненты: когнитивный (взгляды человека на мир, на образ того, к чему он стремится), эмоционально-ценностный (антипатии и симпатии по отношению к значимым объектам) и поведенческий (готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл). Такие установки формируются в процессе приобщения к ценностям и системе нравственно-правовых норм общества.

В условиях развития демократического многонационального общества важнейшей в образовательном процессе школы и вуза становится задача создания ситуаций, в которых развивающаяся личность делает выбор в сторону общечеловеческих ценностей, осуществляет личностное самоопределение, обретает ценностно-смысловое единство. Интериоризированные общечеловеческие ценности придают высокий смысл основной деятельности молодого гражданина, определяют стратегию всей его дальнейшей жизни.

Гражданская позиция человека проявляется в единстве трех установок:

– на себя как на субъект нравственных, правовых, политических и экономических отношений в обществе, семье, сообществе сверстников, трудовом (ученическом, школьном) коллективе; она проявляется в правовых и нравственных знаниях, знаниях о своей «малой» и «большой» Родине, в ответственности за совершаемые поступки, за судьбу своего края и Отечества, в социальной мотивации;

– на творческую самостоятельную активную деятельность в различных сферах социально-экономической жизни; проявляется в таких показателях, как смысло-жизненные ориентации, социальная активность, самостоятельность, креативность;

– на человека как самоценность; проявляется в уважении личности каждого, в субъект-субъектном взаимодействии с людьми, толерантности, культуре межнациональных отношений, культуре общения с ровесниками и старшими, культуре решения конфликтных ситуаций, культуре деловых (производственных) отношений, сотрудничестве и партнерстве в совместной деятельности.

Особенности становления гражданской позиции тесно связаны с понятием «социальное здоровье», которое отражает феномен, изучаемый направлением «психология здоровья».

Использование термина «социальное здоровье человека» позволяет характеризовать гармонично и своевременно осуществляемый процесс социального развития – по образному выражению Д.И. Фельдштейна, «присвоения общественной сущности человека», который заключается в переходе от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения к самосознанию, социальной ответственности, социальным мотивам, потребности в самореализации своих воз-

возможностей, субъективному осознанию себя самостоятельным членом общества, пониманию своего места и назначения в нем.

Степень овладения молодым человеком социальным опытом, его осознание себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях являются показателями социального здоровья.

В разработанной нами концепции<sup>18</sup> социальное здоровье рассматривается на основе метасистемного подхода<sup>19</sup>, в контексте которого «социальное здоровье человека» можно рассматривать как метасистемный уровень в структуре его здоровья. Социальное здоровье человека находится в отношениях взаимозависимости со здоровьем общества. Метасистемный уровень не только встроен вовнутрь системы, но и локализован на вершине ее структурно-уровневой иерархии. Природа метасистемного уровня такова, что он может быть интерпретирован как локализованный и вне психики, и внутри нее. Социальное здоровье в контексте метасистемного подхода отражает внешнесистемные отношения личности со средой. Социальное здоровье личности, таким образом, принадлежит как компонент двум системам – внутреннего мира человека и социальной среды. Существует синергичная взаимосвязь этих двух феноменов – «здоровье общества» и «социальное здоровье каждого субъекта общественных отношений». Важнейшим условием развития здорового общества является социальное здоровье людей, чье поведение соответствует как абсолютным нормам (универсальным нравственным), так и нормам, специфичным для определенного этапа социально-политического и экономического развития общества и его культуры. Гражданственность как качество личности, соответствующее нравственным нормам, естественно, включается в содержание социального здоровья. Поэтому введение понятия «социальное здоровье человека» поможет более глубоко исследовать проблему воспитания социально здоровой личности, обладающей гражданской позицией.

Ядром разработанной нами теоретической модели здоровой личности является психическое здоровье как основание для здоровья психологического, которое, в свою очередь, детерминирует социальное здоровье человека. Взаимосвязь этих уровней здоровья синергична: состояние каждого уровня обусловлено характеристиками других уровней.

Социальное здоровье рассматривается нами как гармония между личностными смыслами, ценностными ориентациями и деятельностью человека, способствующая его самоактуализации и гуманному развитию социума, общества. В нашей концепции теоретически обоснованы критерии социального здоровья: социально-психологическая адаптированность; самоактуализация; социальная направленность, проявляющаяся в смысложизненных и ценностных ориентациях. Также теоретически обоснованы показатели социального здоровья подростков, юношей и девушек в соответствии с теоретически обоснованными критериями.

Показатели социального здоровья молодых людей по разным критериям таковы. Для 12–14-летних подростков критерий «социально-психологическая

---

<sup>18</sup> Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : моногр. Рязань, 2011. 224 с. ; Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи // Психол.-пед. поиск. 2007. № 6. С. 47–60.

<sup>19</sup> См.: Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004.

адаптированность» детерминировал следующие показатели: принятие себя и других, оптимизм, уравновешенность; субъектная позиция в социально значимой деятельности и общении. Критерий «социальная направленность» определил как социально значимые ценностные ориентации; социальную мотивацию; социальную активность; умение сотрудничать, вести диалог; адекватную нравственную самооценку. Критерий «самоактуализация» включает такие показатели, как готовность к самопознанию; готовность к саморазвитию; креативность.

Показатели социального здоровья 18–21-летних юношей и девушек (юность, ранняя зрелость): адаптированность личности как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды; чувство собственного достоинства, умение уважать других; открытость реальной практике деятельности и отношений; понимание своих проблем и стремление справиться с ними; реалистичная оценка себя и окружающей действительности; социальная активность; гибкость; принятие себя и других; креативность; уровень осмысленности жизни; наличие целей, придающих жизни осмысленность; восприятие своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного процесса; ощущение продуктивности и плодотворности прожитой части жизни; восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой выбора и ответственностью за свои действия и поступки; социальная направленность личности; способность гармонично сочетать личные интересы с общественными; персонализация как позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум.

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики гражданской позиции и социального здоровья юношей и девушек.

Совместно с группой аспирантов и соискателей нами исследовались особенности социального здоровья подростков (учащихся 7 – 9-х классов) и студентов-первокурсников. При этом, в частности, использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

Среди ценностных ориентаций (терминальных и инструментальных) нами были теоретически обоснованы те из них, выбор которых более соответствует социально здоровой личности в подростковом и юношеском возрасте. Данные о ценностных ориентациях позволяют определить особенности социальной направленности личности подростка и его социального здоровья. При определении уровня «социально здоров» мы обращали внимание на такие приоритетные терминальные ценности, как счастье других; активная, деятельная жизнь; продуктивная жизнь (с максимально полным использованием своих возможностей и способностей); творчество; общественное признание (уважение окружающих, коллектива). В иерархии инструментальных ценностей у социально здорового подростка и юноши (девушки) доминируют обычно следующие ценности: ответственность (чувство долга, умение держать слово); независимость (способность действовать самостоятельно); широта взглядов (умение принимать чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); честность; эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); чуткость (заботливость); толерантность.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют определить основные проблемы в социальном здоровье обучающихся и разработать программы индивидуальной и дифференцированной воспитательной работы в школе и в вузе.

Представим краткий анализ результатов исследований.

На базе школ города Рязани изучались особенности социального здоровья школьников. На основе анализа особенностей социализации в подростковом возрасте выявлялась социальная направленность личности подростков, которая проявляется в их деятельности и ценностных, смысложизненных ориентациях, соответствующих общечеловеческим ценностям, так как система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу отношений подростка к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности. Характер ценностных ориентаций подростков сопоставлялся с уровнем их социально-психологической адаптации. С помощью методики «Шкала социально-психологической адаптированности» (СПА), разработанной К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптированной Т.В. Снегиревой, определялась степень социально-психологической адаптированности учащихся, которая проявляется в способности принимать себя и других, быть оптимистичным и уравновешенным, обладать внутренним локус-контролем, проявлять субъектность в деятельности и общении, быть лидером.

Всего было опрошено 100 (52 девочки и 48 мальчиков) учащихся 7 – 9-х классов. Результаты диагностики позволили выявить ряд психолого-педагогических проблем.

Так, установлено, что 36 % учащихся относятся к группе дезадаптированных детей. Это серьезная проблема, так как часто дезадаптация является причиной девиантного поведения подростков. Следует отметить, что среди дезадаптированных подростков 61 % составляют мальчики.

Мы сравнили ценностные ориентации адаптированных и дезадаптированных школьников.

Из адаптированных подростков 27 человек приоритетной терминальной ценностью назвали «здоровье» (1,6 место); 7 учащихся назвали важнейшей ценностью «любовь» (2,1 место); 6 школьников приоритетными ценностями считают «уверенность в себе» (2,5 место) и «друзья» (2,8 место); для 5 подростков доминирующими ценностями являются «счастливая семейная жизнь» (2 место) и «материальная обеспеченность» (2,2 место). В то же время только 3 подростка считают важнейшей ценностью «продуктивную жизнь»; 2 подростка среди приоритетных ценностей назвали «активную, деятельную жизнь», «счастье других». И только 1 школьник считает важной ценностью «интересную работу».

Из инструментальных ценностей приоритетной подростки считают «жизнерадостность» (1,7 место в рейтинге). 21 подросток назвал приоритетной «образованность» (2,5 место); 11 учащихся – «самоконтроль» (2,6 место) и «твердую волю» (2,5 место); 5 школьников ценят «аккуратность» (2,2 место) и «воспитанность» (2 место).

Среди важных для характеристики социального здоровья подростков инструментальных ценностей только 4 подростка поставили на 1 – 3-е места в рейтинге «честность», «отстаивание своего мнения»; 3 школьника – «независимость»; 2 человека – «широту взглядов»; 1 подросток – «толерантность».

Назовем приоритетные терминальные ценности дезадаптированных подростков. Так, 11 подростков назвали главной ценностью «здоровье» (1,6 место в рейтинге); 6 учащихся на 1 – 3-е места поставили такие ценности, как «активная дея-



тельная жизнь» (1,5 место), «любовь» (1,8 место), «друзья» (2,3 место в рейтинге). Среди инструментальных ценностей 9 подростков приоритетными назвали «жизнерадостность» (1,5 место в рейтинге); 6 учащихся – «самоконтроль» (1,5 место), «аккуратность» (1,7 место), «образованность» (2 место), «воспитанность» (2,4 место) и «ответственность» (3 место). Возможно, доминирование этих ценностей в иерархии говорит о высокой внушаемости подростков, которые в ходе учебно-воспитательного процесса слышат постоянные требования от учителей аккуратно выполнять учебные задания, быть воспитанными и образованными.

Среди дезадаптированных нет или очень мало школьников, которые ставят на первые места в рейтинге такие важные для социального здоровья ценности, как «счастье других» и «общественное признание» (0 учащихся); «интересная работа» и «продуктивная жизнь» (1 подросток). В иерархии инструментальных ценностей у дезадаптированных школьников не доминируют такие ценности, как «широта взглядов» (умение принять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), «эффективность в делах» (трудолюбие, продуктивность в работе), «чуткость» (заботливость), «толерантность».

В ходе исследования были проанализированы особенности в приоритетных (1 – 3-е места в рейтинге) ценностных ориентациях мальчиков и девочек.

Девочки называют первыми в рейтинге следующие терминальные ценности: 23 школьницы назвали «здоровье» (1,2 место в рейтинге); 10 девочек приоритетной ценностью считают «любовь» (2,2 место в рейтинге); 7 школьниц первые места отдали ценности «уверенность в себе» (1,7 место в рейтинге); ценности «материальная обеспеченность» (2,4 место) и ценности «друзья» (2,9 место); 6 девочек считают приоритетными такие ценности, как «счастливая семейная жизнь» (1,8 место) и «развитие» (2,3 место). Только 3 школьницы предпочли такие приоритетные ценности, как «активная, деятельная жизнь», «творчество», «продуктивная жизнь»; 1 школьница назвала приоритетной ценностью «счастье других», 1 ценит «общественное признание».

Из инструментальных ценностей 11 девочек-подростков в первую очередь назвали такую ценность, как «жизнерадостность» (1,7 место); 10 девочек ценят «образованность» (1,5 место) и «самоконтроль» (1,9 место); 8 школьниц приоритетной считают «заботу о здоровье» (1,1 место), ценят «твердую волю» (1,6 место) и «ответственность» (2,2 место); 5 школьниц ценят «честность» (2 место), «независимость» (2,2 место), «отстаивание своего мнения» (2,3 место) и «воспитанность» (2,3 место в рейтинге).

Мальчики выстраивают несколько иную рейтинговую шкалу терминальных и инструментальных ценностей. Среди терминальных ценностей у 50 % мальчиков совпадает мнение по одной ценности: 23 подростка назвали приоритетным «здоровье» (1,8 место в рейтинге). 7 школьников называют главной ценностью «активную, деятельную жизнь» (1,6 место), «любовь» (1,9 место) и «друзей» (2,4 место). Для 3 подростков приоритетными являются такие ценности, как «счастье других», «жизненная мудрость», «развитие», «свобода», «счастливая семейная жизнь», «познание», «развлечения».

Предпочтения в инструментальных ценностях совпадают у большего количества мальчиков-подростков. Так, по 9 подростков приоритетными назвали ценности «забота о здоровье» (1,4 место в рейтинге) и «образованность» (2,2 место); по 8 подростков важными считают «самоконтроль» (2,1 место) и «воспитан-

ность» (2,4 место); по 7 подростков отдали свое предпочтение «жизнерадостности» (1,6 место) и «аккуратности» (1,6 место). По 2 подростка называли приоритетными следующие ценности: «непримиримость к недостаткам», «ответственность», «честность», «независимость», «смелость в отстаивании своей точки зрения».

Анализ содержания ценностных ориентаций подростков позволил выявить гендерные различия в иерархии ценностных ориентаций школьников, а также определенную эгоцентрическую направленность приоритетных ценностей девочек

и мальчиков. Очень важно, конечно, что современные подростки ценят здоровье и считают первостепенной заботу о нем. Это является основанием для успешного формирования у школьников мотивации на ведение здорового образа жизни. Не менее важно, что школьники ценят воспитанность и аккуратность как средства достижения поставленных целей. Это говорит о них как о дисциплинированных учащихся. Для подросткового возраста характерна потребность в друзьях и дружбе, в любви. Нам глубоко симпатично стремление девочек к счастливой семейной жизни.

Однако на фоне этих позитивных и важных для дальнейшего развития личности приоритетных ценностей педагогам необходимо помнить, что в школе идет воспитание гражданской позиции молодого поколения, и очень важно обратить внимание на формирование у подростков таких ценностей, как «активная, деятельная жизнь», «продуктивная деятельность», «творчество», «счастье других», «широта взглядов», «толерантность», «общественное признание». Эти ценностные ориентации лежат в основе мотивации подростков к участию в социально значимой деятельности, активизируют их усилия на благо близких людей и социума в целом.

Исследование также выявило важную проблему: более трети учащихся 7 – 9-х классов нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении, которое создаст более благоприятные условия для их социально-психологической адаптации. Характер ценностных ориентаций дезадаптированных подростков говорит о большом нравственном потенциале этих детей. Они ценят дружбу, любовь, активную, деятельную жизнь. Для них важны такие инструментальные ценности, как самоконтроль, воспитанность и аккуратность, которые могут стать мотиваторами вовлечения таких подростков в коллективную деятельность, стимулировать их к саморазвитию.

Диагностика 173 учащихся 8-х классов (исследование провела аспирантка Э.И. Поднебесная) позволила установить, что к социально здоровым подросткам можно отнести 53 школьника (31 %); уровень «условно социально здоров» определен у 74 учащихся (43 % респондентов), проблемы в социальном здоровье выявлены у 26 % подростков.

Как показали формирующие эксперименты (исследование проводили аспиранты Э.И. Поднебесная и О.В. Ляпина), вовлечение подростков в социально значимую проектную деятельность способствует развитию социальной направленности личности, стимулирует самоактуализацию подростков.

Определенные проблемы были выявлены и в социальном здоровье студентов-первокурсников.

Так, диагностика 200 студентов (исследование проведено аспиранткой И.В. Галициной) позволила установить, что к уровню «социально здоров» можно

отнести 17 % обучающихся (33 респондента), уровень «условно социально здоров» показали 54 % студентов (107 человек), у 29 % респондентов выявлены проблемы в социальном здоровье.

Диагностика первокурсников ряда вузов (120 студентов в возрасте 17–18 лет) с помощью методики М. Рокича выявила также ряд проблем в социальном здоровье современных юношей и девушек. Среди терминальных ценностей у девушек приоритетными выступают «здоровье», «любовь», «семейная счастливая жизнь», «развитие», у юношей доминируют ценности «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «свобода». К сожалению, ценности «счастье других» как показатель социальной направленности и «творчество» как показатель самоактуализации первокурсники поставили при ранжировании на последние места.

Диагностика 120 студентов с использованием методики САТ (исследование провел аспирант Е.А. Лопатин) показала, что 60 % первокурсников имеют уровень самоактуализации ниже нормы, 34 % – в норме и 6 % находятся в диапазоне самоактуализации. При этом 76 % опрошенных показали высокий уровень социально-психологической адаптированности, 9 % – средний уровень и 15 % – низкий. Мы видим педагогическую проблему прежде всего в том, что необходимо создавать условия для стимулирования самоактуализации, которая является одним из трех критериев социального здоровья студентов.

Таким образом перед психологическими службами вузов и кураторами, работающими с первокурсниками, встают серьезные задачи создания условий для стимулирования самоактуализации обучающихся, а также развития их смысло-жизненных и ценностных ориентаций через социально полезную деятельность (проектную, волонтерскую и др.).

#### Список использованной литературы

1. Байкова, Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика [Текст] : моногр. – Рязань, 2011. – 224 с.
2. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2007. – № 6. – С. 47–60.
3. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст]. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 504 с.

*Л.П. Костилова*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Рассмотрены возможности формирования средствами иностранного языка общечеловеческих нравственных ценностей и коммуникативных ценностей изучаемых лингвокультур как составной части системы ценностно-смысловых ориентиров студентов вузов, их личностных качеств и мировоззрения.

нравственные ценности, ценностные ориентиры, студенты вуза, коммуникативные ценности, лингвокультура, иностранный язык.

В современном мире, в начале третьего тысячелетия, высшее образование приобретает черты серьезной общественно-политической задачи, решение которой, по мнению Д.И. Фельдштейна, заключается в подготовке человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок. А это требует формирования нового уровня миропонимания, развитого эвристического мышления, духовных ценностей – милосердия и честности, справедливости и способности к сопереживанию, терпимости и порядочности, ответственности и сознания собственного достоинства, патриотизма и чувства долга<sup>20</sup>.

Значительные трудности в нашем образовании, по мнению многих исследователей, связаны с незавершенностью многочисленных социально-политических преобразований, которые происходили в стране в течение двух постсоветских десятилетий. За это время в России произошел переход от одного общественного устройства к другому, причем, как полагает В.П. Максаковский, этот длительный и болезненный процесс далеко не завершен, и сплывавшую страну национальную идею мы умудрились утратить. «Отсюда и некоторая растерянность, дезорганизация, ностальгия по былому величию, мечта о “твердой линии”»<sup>21</sup>.

Нельзя не согласиться также и с утверждением А.П. Лиферова о том, что современная цивилизация – «это не только продукт достижений технологии, это, прежде всего, продукт определенного мировоззрения, в центре которого рационализм»<sup>22</sup>. А формирующаяся система высшего образования является детищем этой цивилизации. Вместе с тем сегодня стало очевидным, что господствующая в мире «форма рациональности не универсальна, поскольку не отвечает всем культурным и ценностным ориентациям на уровне не только гармоничного развития цивилизации, но и самого ее выживания»<sup>23</sup>.

Продолжая эту мысль и показывая новые грани рационализма, В.П. Максаковский пишет об изменениях, произошедших в менталитете россиян. На смену коллективистским ценностям пришла мораль частного собственника, когда целью жизни становится не интересная творческая работа, а карьера и обогащение, а в качестве своего рода новой национальной идеи выступают культ денег, власть золотого тельца. Одновременно наблюдается заметное снижение общего уровня культуры и нравственности<sup>24</sup>.

Понятно, что в этих условиях построение демократического, гражданского общества, правового государства, цивилизованной рыночной экономики, как справедливо утверждает С.В. Пупков, определяет становление новых отношений между

---

<sup>20</sup> См.: Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 7–25.

<sup>21</sup> Максаковский В.П. Образование и человеческий потенциал России // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2011. № 3 (32). С. 14.

<sup>22</sup> Лиферов А.П. Корпоративные образовательные структуры и повышение качества трудовых ресурсов // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2012. № 4. С. 11.

<sup>23</sup> Лиферов А.П., Коненков Н.В. Университеты и бизнес // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 40.

<sup>24</sup> См.: Максаковский В.П. Образование ...

людьми. Необходимо воспитание ценностей, единодушно принятых во всех высших формах культуры, а именно: преодоление человеком собственной алчности, любовь к ближнему, поиск истины. «Эти ценности являются общими для всех гуманистических философских и религиозных систем Запада и Востока»<sup>25</sup>.

С нескрываемой горечью пишет В.И. Дубинский о том, что современная молодежь – это уже даже не «поколение пепси», которое стремилось к легкой жизни и наслаждениям, а, скорее, «поколение жесть». Молодые люди неспособны воспринимать чужую боль, не любят ближнего как самого себя, весьма агрессивны и не могут дать своей агрессии безопасный выход. «Для них жестокость – не просто норма поведения, а особое достоинство»<sup>26</sup>.

Среди задач, стоящих перед российскими вузами, одной из важнейших, – считает С.В. Пупков – является задача нравственного воспитания студентов<sup>27</sup>.

К огромному нашему сожалению, ценностно-смысловые ориентиры, определяющие важные сферы жизни человека, не являются вполне осмысленными студенческой молодежью. И это не концентрирует, а, скорее (совершенно правы В.А. Беляева и А.А. Петренко), «рассеивает их представление о своей будущей жизни, не способствуют устойчивости мировоззренческих представлений»<sup>28</sup>. Важно формировать мировоззрение студентов, обсуждать шкалу их личностных ценностей, поскольку, по верному утверждению Н.В. Мартишиной, ценностный компонент образования неразрывно связан с мировоззренческой позицией человека и с его личностными приоритетами<sup>29</sup>.

Вопросы нравственного воспитания молодежи средствами иностранного языка и формирования у них важнейших ценностных ориентаций неоднократно обсуждались автором в научном педагогическом сообществе на конференциях различного уровня: в Международной академии наук педагогического образования, в Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, в Белорусском государственном университете и др.

О гуманистической направленности новых образовательных стандартов и педагогического процесса в вузах пишут многие исследователи. Анализируя особенности познавательной активности современных студентов, И.Ю. Крутова справедливо полагает, что вузы призваны уделять больше внимания реализации ими собственных личностных потенциалов, развитию профессионально значимых качеств и ценностных ориентаций<sup>30</sup>. Говоря о гуманистических целях образова-

<sup>25</sup> Пупков С.В. Методологический и мировоззренческий уровни ценностного отношения социолога // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2009. № 2 (23). С. 63.

<sup>26</sup> Дубинский В.И. Философия образования: иностранный язык : моногр. М. : ИНФРА-М, 2013. С. 12.

<sup>27</sup> См.: Пупков С.В. Ценностно-ориентационные портреты студентов вуза в контексте золотого правила нравственности // Мир образования – образование в мире. 2010. № 2. С. 127.

<sup>28</sup> Беляева В.А., Петренко А.А. Проблема ценностно-смысловых ориентиров студенческой молодежи и пути ее решения // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 29.

<sup>29</sup> Мартишина Н.В. Ценностные характеристики творческого потенциала педагога // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2012. № 3 (36). С. 6.

<sup>30</sup> См.: Крутова И.Ю. Актуализация творческого потенциала студентов медицинского вуза в контексте познавательной активности на занятиях по иностранному языку // Модернизация образования: теория и практика : материалы XX Ряз. пед. чтений. 22 марта 2013 г. / отв. ред. А.А. Романов, Л.И. Архарова, О.Л. Егорова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013. С. 90 ; Крутова И.Ю. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций в преподавании иностранного языка в медицинском вузе // Пути и педагогические условия модернизации современного образо-

ния, С.С. Щербакова верно акцентирует внимание на важности личностно-развивающих знаний и умений, на опыте творческой деятельности и ценностном отношении к миру и человеку в нем<sup>31</sup>. О.В. Чернецова пишет о необходимости ориентации высшего образования на тенденции развития европейского и мирового сообщества при уважении национальных традиций<sup>32</sup>.

Безусловно, важным педагогическим тезисом высшего образования является «ценность конкретного студента, ценность его личности во всей ее внутренней сложности, неповторимости и уникальности»<sup>33</sup>. «Новые ценности, – справедливо отмечает Л.К. Гребенкина, – предусматривают формирование компетентно-профессиональной личности педагога и использование инновационных подходов в образовании»<sup>34</sup>.

В современных условиях в результате интенсивных международных контактов в молодежной среде возникают новые ценности. Резко возросли, прежде всего, кросскультурная адаптивность, а также способность общаться и работать в различных интернациональных коллективах<sup>35</sup>. В связи с этим появилась настоятельная необходимость в формировании многоязычной поликультурной личности. Сложившаяся ситуация требует усиления работы с молодежью по усвоению ценностей европейской и мировой цивилизации, идей «европейского воспитания» и «европейского сознания», по воспитанию толерантного отношения к различным этническим сообществам, их языку и культуре, по преодолению предрассудков и стереотипов, расширению сотрудничества и взаимодействия. Несомненно, особое внимание следует уделять «конкретному изучению ценностей отечественной культуры как необходимого условия успешного осуществления межкультурной коммуникации и ведения межкультурного диалога»<sup>36</sup>.

В наше время, когда мы все являемся свидетелями того, как смещаются приоритеты людей, усилия педагогической науки должны быть направлены на формирование у обучающихся важнейших общечеловеческих ценностей, а также ценностей изучаемых лингвокультур<sup>37</sup>. Причем не вызывает сомнения тот факт, что начинать формирование ценностных ориентиров личности нужно с самого

---

вания : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013. С. 203–206.

<sup>31</sup> См.: Щербакова С.С. Гуманистическая направленность общекультурных компетенций в стандартах третьего поколения // Пути и педагогические условия модернизации современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013. С. 324.

<sup>32</sup> Чернецова О.В. Становление компетентностного подхода в контексте Болонского процесса // Пути и педагогические условия модернизации современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2013. С. 295.

<sup>33</sup> Пупков С.В. Личность и позиция преподавателя вуза в условиях гуманизации образования // Мир образования – образование в мире. 2009. № 4. С. 14.

<sup>34</sup> Гребенкина Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 20.

<sup>35</sup> См.: Лиферов А.П. Состоится ли «Сколковский инновационный прорыв»? // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 13.

<sup>36</sup> Бондаренко С.А., Лиферов А.П. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского союза : моногр. М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2012. С. 8.

<sup>37</sup> См.: Костикова Л.П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Рязань, 2011. С. 22.

раннего возраста. Как отмечают А.К. Воловик и А.А. Романов, раннее развитие детей помогает им в дальнейшем интеллектуальном развитии, в становлении основ личности и социализации в поликультурном мире<sup>38</sup>.

Многие ценности, накопленные человечеством на протяжении истории, являются универсальными. Однако их значимость, иерархия на ценностной шкале

в разных культурах различна. Именно это и определяет оригинальность каждой из культур, ее своеобразие и уникальность. В основе любой культуры лежит свойственная ей система ценностей, которые выступают как основные жизненные ориентиры и, в конечном счете, определяют культуру данного общества. «Ценностное отношение к миру, – справедливо отмечает С.В. Сомова, – определяет поведение человека в тех или иных обстоятельствах»<sup>39</sup>.

Для западной традиции характерны противопоставление личности и общества, приоритет индивидуальных ценностей над общественными, независимость, свобода личности, равенство и др. «В системе американского бизнес-образования развитие индивидуализма, воспитание лидерских качеств и ощущения мессианизма – базовая составляющая содержания учебного процесса. Это вполне соответствует знаменитому принципу, по которому живут уже многие поколения американцев: “сделай себя”, “помоги себе сам”»<sup>40</sup>.

Для восточной традиции, напротив, характерны такие ценности, как единство общества и человека, семья, уважение к родителям и старшим, самосовершенствование, взаимозависимость, гармония в межличностных отношениях, скромность. Особенно заметны различия в особенностях деловой культуры. Так, например, проведение переговоров американцы рассматривают как способ обсудить проблему и найти ее решение, а для японцев это место, где можно и нужно объявить заранее обсужденное в своей группе решение<sup>41</sup>.

Среди основных ценностей английской культуры исследователи чаще всего выделяют индивидуализм, рационализм, независимость, прагматизм, соревновательность, равенство, традиционализм, толерантность. Все они, безусловно, сказываются на образе жизни, межличностных отношениях и поведении в обществе. К важнейшим ценностям английской коммуникативной культуры относятся эмоциональная сдержанность, уравновешенность, тактичность, изысканная вежливость, изящество манер, внутреннее самоуважение, чувство собственного достоинства, приветливость, терпимость, предупредительность и при этом замкнутость, отчужденность, невмешательство в чужие дела, снобизм. Умение сдерживать и контролировать свои эмоции является неотъемлемой составляющей понятия *Englishness* («английскость»)<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> См.: Воловик А.К., Романов А.А. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку // Психол.-пед. поиск. 2012. № 3 (23). С. 77.

<sup>39</sup> Сомова С.В. Формирование профессиональной компетенции в деловом общении // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Десятый межвузовский семинар по лингвострановедению : сб. ст. : в 2 ч. Ч. 1. Языки в аспекте страноведения / отв. ред. Л.Г. Веденина ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т). М. : МГИМО-Ун-т, 2013. С. 112.

<sup>40</sup> Лиферов А.П. США, Япония: корпоративное образование // Психол.-пед. поиск. 2010. № 15. С. 45.

<sup>41</sup> См.: Там же. С. 47.

<sup>42</sup> См.: Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009.

Так, например, Е.В. Воевода и М.В. Тимченко первый раздел своего учебника по английскому языку посвящают изучению современных английских ценностей: «Новое поколение выбирает прагматизм», «Изменения в традиционной британской семье», «Есть ли что-то важнее денег?». Эти и многие другие вопросы ценностного отношения к современной жизни предлагается обсудить на английском языке студентам 2-го курса факультета международных отношений МГИМО (У) в ходе изучения не только лексики, но и «культурной» грамматики<sup>43</sup>. Данный учебник можно использовать для обучения студентов различных направлений подготовки, поскольку в нем рассматриваются актуальные вопросы английской культуры.

Изучение ценностей той или иной лингвокультуры можно осуществлять посредством стилистического анализа художественного текста, который помогает раскрыть замысел автора, понять внутренний мир персонажей. О.С. Федотова предлагает рассмотреть роль интроспекции при анализе художественного дискурса на уроках домашнего чтения<sup>44</sup>.

Система ценностей также ярко проявляется при осуществлении коммуникативно-речевого взаимодействия, направленного на участника этого взаимодействия с целью добиться от него принятия какого-либо самостоятельного решения. Преподаватель иностранного языка должен обращать особое внимание на обучение пониманию метакоммуникативного высказывания<sup>45</sup>.

Для русского стиля коммуникации характерны общительность, открытость, дружелюбие, солидарность, доброжелательность, человеколюбие, терпимость, гостеприимство, преобладание нравственных ценностей над правовыми, интуиции над логикой, пессимизм, сердечность, естественность, прямолинейность, эмоциональность<sup>46</sup>. Несомненно, различия в ценностях родной и иностранной коммуникативных культур создают определенную трудность для освоения иностранного языка.

Ярким примером английских ценностей, по наблюдениям Т.В. Лариной, могут служить идеи личной автономности и независимости, которые передаются в английском языке понятием «*Privacy*». Это слово не имеет точного эквивалента в русском языке. Оно означает и «уединение», «уединенность», «частный», «личный», и соблюдение дистанции, невмешательство в жизнь других людей, сохранение своей и их личной автономии, уважение независимости личности, и недопустимость оказания прямого воздействия на собеседника, соблюдение его интересов, толерантность к поведению других людей. Все это является важнейшей ценностью для англичан, определяющей их образ жизни<sup>47</sup>.

---

С. 67, 124 ; Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2003. С. 87–97.

<sup>43</sup> См.: Воевода Е.В., М.В. Тимченко. Учебное пособие по английскому языку для студентов II курса факультета МЭО. Уровень В 1. М. : МГИМО-Ун-т, 2009. С. 7–58.

<sup>44</sup> См.: Федотова О.С. Интроспекция персонажа в аспекте понимания англоязычного художественного текста // Иностр. яз. в высш. шк. 2007. № 5. С. 141–144 ; Федотова О.С. Роль интроспекции при анализе художественного дискурса на уроках домашнего чтения (на примере англоязычной художественной прозы) // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму : материалы науч.-метод. межвуз. семинара. 11 ноября 2009 г. М. : МГИМО-Ун-т, 2010. С. 73.

<sup>45</sup> См.: Федотова О.С. Метатекст как основа метакоммуникации // Науч. исслед. и разработки. Современная коммуникативистика. 2013. № 1 (2). С. 23.

<sup>46</sup> См.: Ларина Т.В. Категория вежливости ... С. 56, 80.

<sup>47</sup> См.: Там же. С. 68–80.



Идея личной автономии выражается во многих английских пословицах, которые хранят и передают из поколения в поколение то, что представляется наиболее важным для данного народа. Приведем несколько примеров:

An Englishman's house is his castle – *Дом англичанина – его крепость.*

Good fences make good neighbours – *Хорошие заборы – хорошие соседи.*

Love your neighbours, yet pull not down your fence – *Соседа люби, но забор не сноси.*

A hedge between keeps friendship green – *Забор между соседями способствует дружбе.*

Friends are like fiddle-strings and they must not be screwed too tightly – *Друзья как струны скрипки, и их нельзя натягивать слишком крепко*<sup>48</sup>.

Среди важнейших ценностей русской культуры исследователи прежде всего называют соборность, общинность, коллективность. И это подтверждает поговорка: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей.*

Знание всей ценностной системы изучаемой лингвокультуры важно для любого современного специалиста. Для иностранного языка ценности, обеспечивающие коммуникативную деятельность человека, иными словами, коммуникативные ценности, представляют особое значение. Они в наибольшей степени влияют на успешность профессиональной коммуникации. Знание их во многом помогает понимать и прогнозировать поведение собеседника, давать ему верную интерпретацию.

Обобщая все сказанное, необходимо подчеркнуть, что современное иноязычное образование, встраиваемое в историко-культурное и коммуникативное пространство нашего времени, должно быть ориентировано не только на трансляцию от поколения к поколению обобщенного социокультурного опыта, включающего в себя опыт познания и опыт освоения способов деятельности. Современное иноязычное образование должно опираться на опыт построения отношений на основе общечеловеческих нравственных ценностей и коммуникативных ценностей отдельных лингвокультур.

### Список использованной литературы

1. Беляева, В.А. Проблема ценностно-смысловых ориентиров студенческой молодежи и пути ее решения [Текст] / В.А. Беляева, А.А. Петренко // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 25–29.
2. Бондаренко, С.А. Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского союза [Текст] / С.А. Бондаренко, А.П. Лиферов : моногр. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2012. – 160 с.
3. Воевода, Е.В. Учебное пособие по английскому языку для студентов II курса факультета МЭО. Уровень В 1. [Текст] / Е.В. Воевода, М.В. Тимченко. – М. : МГИМО-Ун-т, 2009. – 171 с.
4. Воловик, А.К. Предшкольное образование: коррекция методологических основ обучения иностранному языку [Текст] / А.К. Воловик, А.А. Романов // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 77–83.

<sup>48</sup> Ларина Т.В. Категория вежливости ... С. 75.

5. Гребенкина, Л.К. Использование инновационных подходов в исследовании образовательных проблем высшей школы [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 20–25.
6. Дубинский, В.И. Философия образования: иностранный язык [Текст] : моногр. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 90 с.
7. Костикова, Л.П. Аксиологическая ориентация личности в поликультурном образовании [Текст] // Наука и образование XXI века : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. : в 4 т. – Т. 4. – Ч. 2. Современные проблемы образования. – Рязань : СТИ, 2010. – С. 44–49.
8. Костикова, Л.П. Важность воспитательного аспекта в контексте поликультурного образования при формировании лингвосоциокультурной компетенции студентов вуза [Текст] // Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – С. 235–240.
9. Костикова, Л.П. Гуманизация образования и знаний в современной России [Текст] // Мир языков: ракурс и перспектива : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. – Минск : БГУ, 2011. – С. 91–97.
10. Костикова, Л.П. Ключевые аспекты поликультурного образования и пути внедрения принципов поликультурности [Текст] // Проблемы преподавания иностранного языка в России и за рубежом : материалы науч.-практ. конф. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань : Изд. Ситников, 2008. – С. 3–17.
11. Костикова, Л.П. Лингвосоциокультурная компетентность как система [Текст] // Язык и коммуникация в контексте культуры : материалы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. / Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2010. – С. 244–255.
12. Костикова, Л.П. Об усилении гуманистической направленности высшего образования в условиях глобализации [Текст] // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : материалы 8-й Междунар. науч. конф. – М. : МАНПО, 2011. – С. 144–148.
13. Костикова, Л.П. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов гуманитарного вуза [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Рязань, 2011. – 42 с.
14. Крутова, И.Ю. Актуализация творческого потенциала студентов медицинского вуза в контексте познавательной активности на занятиях по иностранному языку [Текст] : Модернизация образования: теория и практика : материалы XX Ряз. пед. чтений. 22 марта 2013 г. / отв. ред. А.А. Романов, Л.И. Архарова, О.Л. Егорова ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 90–93.
15. Крутова, И.Ю. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций в преподавании иностранного языка в медицинском вузе [Текст] // Пути и педагогические условия модернизации современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 203–206.
16. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [Текст]. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
17. Леонтович, О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию [Текст] : учеб. пособие. – Волгоград : Перемена, 2003. – 399 с.
18. Лиферов, А.П. Корпоративные образовательные структуры и повышение качества трудовых ресурсов [Текст] // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2012. – № 4. – С. 5–15.
19. Лиферов, А.П. Состоится ли «Сколковский инновационный прорыв»? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 7–20.

20. Лиферов, А.П. США, Япония: корпоративное образование [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 15. – С. 42–56.
21. Лиферов, А.П. Университеты и бизнес [Текст] / А.П. Лиферов, Н.В. Коненков // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 35–46.
22. Максаковский, В.П. Образование и человеческий потенциал России [Текст] // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2011. – № 3 (32). – С. 5–23.
23. Мартишина, Н.В. Ценностные характеристики творческого потенциала педагога [Текст] // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2012. – № 3 (36). – С. 5–14.
24. Пупков, С.В. Личность и позиция преподавателя вуза в условиях гуманизации образования [Текст] // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 4. – С. 12–19.
25. Пупков, С.В. Методологический и мировоззренческий уровни ценностного отношения социолога [Текст] // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С.А. Есенина. – 2009. – № 2 (23). – С. 63–72.
26. Пупков, С.В. Ценностно-ориентационные портреты студентов вуза в контексте золотого правила нравственности [Текст] // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 2. – С. 127–135.
27. Сомова, С.В. Формирование профессиональной компетенции в деловом общении [Текст] // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Десятый межвузовский семинар по лингвострановедению : сб. ст. : в 2 ч. – Ч. 1. Языки в аспекте страноведения / отв. ред. Л.Г. Веденина ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т). – М. : МГИМО-Ун-т, 2013. – С. 109–119.
28. Федотова, О.С. Интроспекция персонажа в аспекте понимания англоязычного художественного текста [Текст] // Иностр. яз. в высш. шк. – 2007. – № 5. – С. 141–144.
29. Федотова, О.С. Метатекст как основа метакоммуникации [Текст] // Науч. исслед. и разработки. Современ. коммуникативистика. – 2013. – № 1 (2). – С. 21–24.
30. Федотова, О.С. Роль интроспекции при анализе художественного дискурса на уроках домашнего чтения (на примере англоязычной художественной прозы) [Текст] // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму : материалы науч.-метод. межвуз. семинара. 11 ноября 2009 г. – М. : МГИМО-Ун-т, 2010. – С. 73–79.
31. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 7–26.
32. Чернецова, О.В. Становление компетентностного подхода в контексте Болонского процесса [Текст] // Пути и педагогические условия модернизации современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 294–297.
33. Щербакова, С.С. Гуманистическая направленность общекультурных компетенций в стандартах третьего поколения [Текст] // Пути и педагогические условия модернизации современного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 25–26 октября 2012 г. / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Н.В. Мартишина ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2013. – С. 324–326.





## Памятные даты

### *95 лет со дня рождения В.А. Сухомлинского*

*О.В. Сухомлинская*

#### **ИДЕИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО О ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ**

Автор раскрывает подходы педагога и ученого В.А. Сухомлинского в реализации идей о здоровье детей, сравнивает их с сегодняшним пониманием данной проблематики в педагогике.

В.А. Сухомлинский, здоровье ребенка, физическая и духовная сущность человека, система образования и воспитания, педагогическая концепция, народные традиции, природная среда, «медицинская» педагогика.

Прежде всего, обратим внимание на значимость вопросов здоровья человека в глобальном масштабе, на их значение для развития и сохранения цивилизации в условиях техногенных и, соответственно, климатических катастроф, угроз и вызовов. Сегодня, в начале XXI века, вопросы здоровья стали приоритетными для всего человечества, поскольку поставили на повестку дня само его существование и выживание.

К различным аспектам проблемы здоровья обращаются многие ученые. Существует большое количество подходов к ее определению, выдвигаются и аргументируются предложения о том, как эту проблему решать. Определяясь с основным понятием – «здоровье», из всего многообразия его толкований (а их около 80) мы сочли наиболее приемлемыми для нас следующие: «здоровье – это процесс сохранения и развития физических и биологических способностей человека, его оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни» (В.П. Казначеев); «здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Всемирная организация здравоохранения).

Итак, сегодня понимание здоровья вышло за физические и физиологические рамки и позиционируется как главная жизненная ценность, которая включает в себя как социальные, так и духовно-нравственные, экологические, психические смыслы.

Более того, сегодня здоровье – это не только медицинская, социальная, исследовательская проблема, но и духовное поле человека, которое постоянно расширяется за счет биоэнергетики, космоэнергетики, эзотерики, экзосенсорики и других новых наук, которые, как бы мы к ним ни относились, со своих позиций тоже ставят вопросы о здоровье человека.

Такой широкий охват включает в себя всю жизнедеятельность ребенка, детство в целом. К тому же, общество, а особенно государство и семья, уделяют этим вопросам все больше и больше внимания. И когда государство декларирует и отстаивает свою идеологию и политику относительно детства как особой сферы своего влияния, то семья традиционно больше сосредоточивается на физиологических и физических его составляющих. Система образования объединяет эти два направления и заботится как о физическом, так и о психическом и духовном здоровье детей, соединяя, можно сказать, гуманизируя первую составляющую и возвышая, расширяя вторую, а также в значительной степени самостоятельно разрабатывает его морально-этическую составляющую. В образовательной среде пересекаются, развиваются, усложняются все эти компоненты здоровья детей.

Вся перечисленные темы возникли в последние 20–25 лет. А поскольку мы рассматриваем наследие В.А. Сухомлинского, обратим внимание на решение этих вопросов в его время, т.е. в середине – конце 1960-х годов. Определенной точкой отсчета будет для нас Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», принятый в декабре 1958 года и в целом определивший развитие образования в стране в 60-е годы. При таком подходе сразу видно, что если относительно структуры образования, его управления, содержания обучения, прежде всего того, что касается трудовой и политехнической ориентации школьных предметов, в те годы предлагались кардинальные изменения, то вопросы здоровья детей рассматривались только сквозь призму физического воспитания как такового, «способствующего подготовке здоровых, сильных, ловких и выносливых людей, готовых к высокопродуктивному труду и защите социалистического отечества»<sup>49</sup>.

Под широко употребляемым термином «физическое воспитание» понимались уроки физической культуры, внеклассная физическая подготовка в кружках и секциях и развитие массового физкультурного движения<sup>50</sup>.

Отметим, что, несмотря на значительные усилия, которые прилагались в то время и к созданию материально-технической базы, и к организации подготовки соответствующих специалистов – преподавателей физической культуры, и к организации массового физкультурного движения (олимпиады, спартакиады, деятельность общества «ГТО»), все же они находились на периферии педагогического сознания, не были предметом обсуждения, не входили в структуру педагогического дискурса. Такой обобщающий вывод мы делаем на основе анализа соответствующей историографической литературы. Например, в труде «Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980)», который вышел в 1986 году, где детально рассматриваются генезис методологических и общетеоретических проблем педагогики, содержание общего образования, политехническая и трудовая

---

<sup>49</sup> Гончаров Н.К. Строительство коммунизма и школа // Новая система народного образования в СССР : сб. ст. и докум. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 142.

<sup>50</sup> См.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961 гг. М. : Педагогика, 1988. С. 181–183.

направленность школы в отмеченный период, нет раздела не только об отношении к здоровью детей, но и об их физическом воспитании<sup>51</sup>.

Такое отождествление здоровья детей с организацией их физического воспитания объясняется в значительной степени господствующей в то время в философии образования парадигмой, отображающей всеобщее отношение к здоровью человека как к воссоздаваемой рабочей силе: формирование «здоровых, активных и выносливых людей, готовых к высокопродуктивному труду»,<sup>52</sup> т.е. восприятие здоровья не как самоценность, а как подготовку соответствующего «материала» для производства, как его средство. К такой позиции добавлялись и отношение к окружающей среде, природе как к объекту, который нужно победить, преодолеть, покорить, изменить, подчинить человеку, который с помощью науки, силой своего интеллекта, а также соответствующей физической подготовки может все изменить.

Завоевание, даже покорение, природы было всеобщим, мировым явлением, особенно в развитых странах, а в такой стране, как СССР, которая пыталась жить по законам диалектического и исторического материализма, наука стала неоспоримой «религией», человек же, как и природа, – материалом для переработки и окружающей среды, и самого человека. Строительство гидроэлектростанций, развитие коллективного сельского хозяйства, повороты рек, развитие оборонных и космических технологий, технологическое соревнование с Западом поставили человека обладателем и руководителем этих процессов. Соответственно с философией нового времени, когда «цель науки и техники – господство над природой» (Фрэнсис Бэкон), в Советском Союзе воспитывался и «новый человек» (советский вариант «сверхчеловека» Ф. Ницше) – физически идеальный, обремененный лишь «правильными» моральными принципами, но с великой верой в науку и свою молодую страну СССР.

Во времена Сухомлинского, в 1960-е годы, эта вера укреплялась через большие научные достижения, научно-технический прогресс, а также появление новой цели, нового «героя» и нового идеала – «строителя коммунизма», закрепленного в новом социальном проекте: «нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме». В соответствии с этой целью выстраивалось и образование, которое было в целом сциентистским, позитивистским, где человек и природа выступали средством, а не целью.

И в таком контексте В.А. Сухомлинский приступает к разработке в руководимой им Павлышской средней школе целостной системы развития и воспитания детей от дошкольного возраста для юношества. В каждом возрастном периоде он системно и иерархически рассмотрел разносторонний и разноаспектный процесс развития (образования и воспитания) ребенка, его становления как человека. И в этом сложном многоаспектном процессе он поставил здоровье ребенка на главное место.

Мы можем утверждать, что подход Василия Александровича – холистический, ибо под холизмом понимается философия целостности мира, и высшей конкретной формой этой органичной целостности является человек. В холистическом подходе большое значение имеет соотношение части и целого (целое всегда больше, чем его часть), но все вместе предстает в единстве и нераздельности. Как

<sup>51</sup> См.: Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. М. : Педагогика, 1986.

<sup>52</sup> Гончаров Н.К. Строительство коммунизма ...

нам представляется, педагогическая концепция В.А. Сухомлинского соответствует такому подходу. В творчестве педагога настолько все взаимосвязано, одно влияет на другое, что даже трудно вычленить, например, образование и воспитание в составляющих – умственное, нравственное, физическое, эстетическое и т.д., потому что каждое из них предстает в единстве всех компонентов, а в совокупности речь идет о всестороннем развитии ребенка.

Таким образом, в антропоцентрической (а точнее, детоцентрической – за смыслом) и холистической (за методологией) концепции В.А. Сухомлинского вопросы здоровья детей являются сквозными и всеобщими. Он решает их системно и последовательно и, можно сказать, в значительной степени в современном понимании этой проблематики. Рассматривая их сквозь призму настоящего, мы будем опираться на программные произведения педагога, и прежде всего на книги «Сердце отдаю детям» (1969 год), где этим вопросам уделяется очень много внимания, «Павлышская средняя школа» (1969 год), на сборник «Осторожно: ребенок. В.А. Сухомлинский о трудных детях» (2008 год), в котором тематически подобраны тексты из многих произведений Василия Александровича, в том числе и неопубликованных, посвященных различным аспектам образования и воспитания детей с проблемами как генетического, так и социального происхождения. В них много говорится не только о физическом, но и о психическом, умственном здоровье ребенка.

Содержание этих работ показывает, что еще в 1960-х годах В.А. Сухомлинский, в отличие от существовавшей тогда парадигмы, не отождествлял здоровье ребенка с физическим воспитанием, а рассматривал последнее как производное от здоровья. В противовес учебно-методической и педагогической литературе того времени, которая в перечне направлений воспитания поместила физическое воспитание на одно из последних мест, Василий Александрович поставил здоровье детей на главное место. Так, в структуре книги «Павлышская средняя школа», которая отражает систему работы руководимой им школы, раздел «Забота о здоровье и физическом воспитании» расположен третьим, сразу же после разделов «Педагогический коллектив» и «Материальная база школы», за ним идут все другие составляющие учебно-воспитательного процесса<sup>53</sup>.

Украинский автор Л. Залиток в своем библиографическом исследовании, посвященном публикациям как самого В.А. Сухомлинского, так и тех, кто исследовал эту тему в его наследии, отмечает 128 позиций данной проблематики<sup>54</sup>. Из них 51 позиция – это труды Василия Александровича, а другие 77 раскрывают различные аспекты изучения современными авторами наследия педагога. Среди них видим и вопросы духовного здоровья каждого отдельного ребенка и группы детей, экологии, валеологии, собственно физического воспитания, роли и значения учителя в этом процессе и т.д.

Поскольку мы имеем столь значительные наработки, то остановимся на вопросах, которые, на наш взгляд, еще недостаточно раскрыты. При этом преимущественно будем обращаться к книге «Сердце отдаю детям», наполненной идеями о здоровье ребенка.

---

<sup>53</sup> См.: Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. Киев : Рад. школа, 1980. Т. 4. С. 131–151.

<sup>54</sup> См.: Л. Заліток. Ідеї В.О. Сухомлинського щодо збереження здоров'я дітей в умовах розвитку освіти: бібліографічне дослідження // Матеріали У Міжнар. та XIX Всеукр. пед. читань. 2012 р., 11–12 жовтня. Донецьк : Витоки, 2012. Т. 4. С. 307–320.



Прежде всего, обратим внимание на то, как рассматривал Василий Александрович вопрос физического воспитания в дошкольном возрасте и в начальной школе. В своих действиях и подходах он полагался на привычные, простые, народные методы и формы закаливания ребенка, связанные с этногенетической памятью народа. Это ходьба босиком в теплое время года, чтобы тело ребенка прикасалось к горячей, нагреваемой солнцем земле, утренней росе, чувствовало их; это сидение на земле. Это единство с природой (природа и ребенок – единое целое, источник здоровья), постоянное пребывание на свежем воздухе. Это подвижный образ жизни, ходьба пешком на довольно длинные (2–3 км) расстояния, питание простой, полезной, калорийной пищей, укрепление, закаливание, а по мере взросления детей – работа на свежем воздухе, походы и путешествия по лугам, полям, лесам, помощь родителям и т.д.

Подобное введение ребенка в природный мир, в определенной степени слияние с ним, предложенное Василием Александровичем, является не только отражением украинского этноцентрического кода (можно широко развернуть этот постулат, сравнивая идеи В.А. Сухомлинского с традициями быта народа, его сказками, былинами, песнями, и т.д.<sup>55</sup>), но также развитием идей о природном (естественном) воспитании, предложенном Ж.-Ж. Руссо: когда ребенка специально помещают в природную среду, чтобы сформировать у него соответствующие черты характера. Можно привести и более близкий пример – школу Саммерхилл (Англия), где Александр С. Нейлл успешно применил естественное воспитание, утверждая важность, приоритетность естественного развития, побуждая и приучая детей прислушиваться и подчиняться собственным инстинктам и желаниям.

Оригинальность В.А. Сухомлинского в том, что он не создавал специальных природных условий для развития ребенка, не прерывал его обычного образа жизни, чтобы поместить в природу, а, наоборот, смотрел на школьную жизнь как на продолжение обычной жизни, присущей любому сельскому ребенку, – простой и непритязательной, но заботился о насыщении ее педагогическим смыслом. Здесь мы, скорее, наблюдаем определенную аналогию с идеями Л.Н. Толстого, которые тот разработал в конце XIX – в начале XX века, – о естественном и свободном воспитании именно сельских детей. Но писатель имел совсем другую цель и делал это лишь время от времени.

Следующая позиция, на которой хотелось бы остановиться, – это здоровье как неотъемлемая, а может, и основная часть духовного роста человека. Идея не нова, и она уже освещалась исследователями наследия В.А. Сухомлинского, но посмотрим на нее в несколько ином ракурсе. Так, еще в античности, а затем и в христианстве, других религиях человек представлен как двуединое существо: он имеет душу и тело, которые находятся довольно часто в противоречии, а не в единстве, но между которыми существует большая зависимость. В советской педагогике, отображавшей материалистические, марксистские идеи, особенно в раннесоветское время, духовность была вынесена за скобки, расценивалась как идеалистически-религиозная фикция или как буржуазный пережиток, а рассматривалась лишь одна ипостась человека – физическая. В лучшем случае речь шла о том, что «в здоровом теле здоровый дух», тело должно быть совершенным, а в нем, совершенном,

<sup>55</sup> См.: Сивачук Н.П. Етнічний архетип у праці В.О.Сухомлинського «Серце віддаю дітям». Шк.. першого ступеня: теорія і практика // 36. наук. праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту. 2007. Вип. 21. С. 4–9.

должен быть оптимистичный, веселый, «мажорный» настрой как основная характеристика «нового» советского человека.

В 1960-х годах, после принятия третьей Программы КПСС (1961 год), куда вошел и Моральный кодекс строителя коммунизма, появляются ощутимые в педагогике тенденции усиления и расширения сферы морали и нравственности, даже духовности, но в целом моральность не ассоциировалась с физическим здоровьем<sup>56</sup>.

Именно в эти годы В.А. Сухомлинский связывает эти две сущности человека – физическую и духовную – в единое целое. Особенно его беспокоит связь физического состояния, здоровья и умственного развития детей как составляющих процесса обучения, и он максимально насыщает школьное образование человековедческим содержанием на эмоционально-ценностной основе. Педагог вводит в школьную и в целом педагогическую лексику понятия духовного здоровья, здоровья души как камертона человечности, которое не всегда отождествляется с физическим здоровьем. Он отмечает на примерах из своей практики, что болезненные дети более чувствительны к морально-этическим вопросам, имеют более развитое моральное сознание.

Если понимать здоровье как единство физического и нравственного, что, в свою очередь, тесно связано с природной средой, источниками мысли, чувствами, то мы подходим к идее, о которой сегодня достаточно много говорят, – о единстве (коэксистенции) природы и человека, о биосфере и ноосфере у духе В.И. Вернадского.

В.А. Сухомлинский еще в середине 1960-х годов пишет: «Педагог имеет дело с мыслящей материей, способность которой в годы детства воспринимать и познавать окружающий мир в определенной мере зависит от здоровья ребенка... Изучение внутреннего духовного мира детей, особенно их мышления, – одна из важнейших задач учителя»<sup>57</sup>. Он размышляет над тем, что мозг ребенка – это «мыслящая материя растущего организма»<sup>58</sup>, а потому «природа мозга ребенка требует, чтоб его ум воспитывался у источника мысли – среди наглядных образов, и прежде всего среди природы, чтобы мысль переключалась с наглядного образа на «обработку» информации об этом образе»<sup>59</sup>. Такие размышления приближают нас к современным теориями, в частности, экологическим, валеологическим, квантовой и другим.

Но, конечно, это не главное. Есть много философов, ученых, которые данные процессы исследуют. Для нас важно, что В.А. Сухомлинский рассмотрел их именно в педагогической плоскости и показал, как, каким образом он решал эти вопросы. А решал он их посредством целостного подхода к ребенку, изучения его индивидуальности, ближайшего окружения, среды, в которой ребенок проживает. И затем организовал соответствующие педагогические влияния: приближение к источнику мысли и мышления (природе); сосредоточение внимания на каком-то предмете, явлении, на его восприятии; пробуждение эмоциональности, любознательности и интереса; развитие воображения и фантазии через тайну, загадоч-

---

<sup>56</sup> См.: Leftinsmu.narod.ru/polit-files/books / 111\_program\_KPSS\_files/116.htm.

<sup>57</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. Киев : Рад. шк., 1980. Т. 3. С. 20.

<sup>58</sup> Там же. С. 35.

<sup>59</sup> Там же. С. 34.

ность и т.д. Эти процессы не только учитывают физическое состояние ребенка, его психику, стиль мышления, но и в большой мере зависят от их знания.

Сейчас вызывают большой интерес методики, предложенные в свое время Василием Александровичем для детей, которых можно определить как «трудные» дети и в медицинском, и в психологическом, и в педагогическом смысле. Он описывает психическое состояние этих детей – социально заброшенных, психически уязвимых, а в отдельных случаях с признаками болезни, особое внимание уделяя в этом контексте школьным болезням. Это не было присуще педагогической литературе того времени, да и сейчас мы наблюдаем постоянную тенденцию к дифференциации педагогики (и школы) для всех детей и педагогики для детей с особыми потребностями. В.А. Сухомлинский еще в 1960-х годах использует термин «медицинская педагогика» (или «лечебная педагогика»). Главными принципами такой педагогики он считал следующие: «1) щадить легкоуязвимую болезненную психику ребенка; 2) всем стилем, укладом школьной жизни отвлекать детей от мрачных мыслей и переживаний, пробуждать в них жизнерадостные чувства; 3) ни при каких обстоятельствах не дать понять ребенку, что к нему относятся как больному»<sup>1</sup>.

В.А. Сухомлинского постоянно «мучили», как он писал, эти вопросы, он всегда уделял особое внимание проблемным детям, всегда заботился о них<sup>2</sup>. Наиболее полно свои мысли по этому поводу он изложил в большой статье «Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарствами? (Некоторые итоги 35-летнего исследования)», которая была в цельном изложении впервые опубликована только в 2008 году в сборнике «Осторожно: ребенок. В.А. Сухомлинский

о трудных детях». В этой статье он пишет, что несколько десятилетий обдумывает проблему соотношения наследственного и приобретенного в развитии, обучении и воспитании ребенка, уделяя особенное внимание малоспособным, тугодумующим, слабоумным детям, с которыми сталкивала его учительская и директорская судьба. Василий Александрович называет их «самыми хрупкими и самыми нежными цветами в безгранично разнообразном цветнике человечества» и убежден

в том, что им, как никому другому, нужны понимание, сострадание, сочувствие, поддержка всего общества. «Если их вводить в мир общества, духовной жизни, красоты»<sup>3</sup>, то они станут полноценными и счастливыми, станут вровень со всеми.

Листая сборник «Осторожно: ребенок...», в который помещены отрывки из работ Сухомлинского, отдельных статей, переписка, убеждаешься, что проблема здоровья детей беспокоила педагога на протяжении всей жизни. Василий Александрович считал, что гуманное, компетентное знание каждого ребенка, его особенностей, наследственности и ближайшего окружения, переход ребенка к источникам мысли, а следовательно, и природе мышления, пробуждает чувства и мысли и в конечном итоге с помощью педагога существенно помогает ребенку преодолевать свои психические и физиологические изъяны. Он писал: «Я видел

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 56.

<sup>2</sup> См.: Сухомлинский В.А. Чем лечить мозг – мыслью, трудом, творчеством или лекарствами? // Осторожно: дитина. В.О. Сухомлинський про важких дітей. Луганськ, 2008. С. 342.

<sup>3</sup> Там же. С. 244.

смысл своей деятельности в том, чтобы спасти и защищать этих детей. Да, спасти, потому что, если их учить так же, как учатся дети с полноценной памятью и нормальной функциональной деятельностью мозга, – они неизбежно останутся недоучками, обездоленными, несчастными людьми. Да, их надо постоянно защищать, потому что они легко ранимы: сфера интеллектуальной жизни в детском возрасте тесно сливается со сферой жизни нравственной»<sup>1</sup>.

Анализируя систему методов (стимуляция мысли и памяти через чувства удивления, изумления, через природу, материнскую любовь, родное слово, специальную систему упражнений и т.д.), которую предлагал в 1960-х годах Василий Александрович Сухомлинский, мы обнаруживаем, что сегодня их называют инклюзивной педагогикой, инклюзивным образованием, когда дети с физическими и психическими недостатками учатся в классе среди обычных детей, которые поддерживают и воодушевляют их усилия.

В этом контексте Василий Александрович много говорит о школьных болезнях, присущих детям во время обучения в учебном заведении, школе. Среди причин этих болезней он называет удаление, отделение ребенка от источников мысли, мышления и слова, от природы; переизбыток информации, знаний<sup>2</sup>; схоластичность, оторванность содержания образования от жизненных интересов ребенка, безэмоциональность, перекармливание знаниями; наказание оценкой, травля детей в детской среде, унижение их достоинства и т.д. Сегодня, как и 40 лет назад, эти явления остро стоят перед дошкольным и школьным образованием. Однако на них по-прежнему не обращают достаточного внимания. Сегодня большее распространение получает чисто медицинская классификация школьных болезней: близорукость, нарушение осанки, гастрит, переутомление, неврастенические состояния.

Ценным, на наш взгляд, является то, что В.А. Сухомлинский не только определил эти проблемы как чрезвычайно важные для организации и проведения всего педагогического процесса, но и предложил методику преодоления этих проблем, раскрыл, как это он делал в Павлышской школе, через собственную педагогическую рефлексию: приближение к источникам мысли и слова, эмоциональная насыщенность учебно-воспитательного процесса; индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ученику (и к тем, кто думает быстро, и к «молчаливым тугодумам»); развитие мышления в единстве с природой и, соответственно, с природой ребенка; использование красоты как могущественного фактора обучения и воспитания; уважение к каждому ребенку, возвышение его достоинства; насыщение педагогического процесса словом, песней, сказкой как могущественными факторами воспитания; путешествия к источникам мысли; изучение ребенка, его наследственности, окружения; дозированная информация, позитивная атмосфера, благорасположенный коллектив, труд как фактор развития ребенка, «школа радости», где «настоящая мысль всегда пронизана трепетным чувством»<sup>3</sup>; акцентуация на любви матери, отца, семьи; любовь учителя к детям и к своему делу, профессиональное руководство и сопровождение педагогом всей жизнедеятельности ребенка.

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. Чем лечить ... С. 252.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 43–44.

<sup>3</sup> Там же. С. 44.

И здесь мы вернемся к началу статьи – мыслям о целостности, холистичности, системности идей В.А. Сухомлинского о воспитании детей, из которых мы выделили и пытались проанализировать вопросы и проблемы, касающиеся здоровья детей, которые вызывают интерес и сегодня.

Наконец, хотелось бы обратить внимание на терминологию, которую использует Василий Александрович в своих трудах: «период детства (младенчества) нервной системы», «детство мышления», «социально-психологическая защита детства», «интеллектуальные чувства», «постоянное воздействие человеческих отношений», «психогигиена учителя», «самоуважение», «ребенок – мыслящая природа, мыслящая материя», «очеловечивание знаний», «поток информации», «душевное равновесие школьной жизни», «здоровье и духовная жизнь», «эстетическая сторона физического развития». Размышляя над этими терминами и понятиями, мы можем сказать, что В.А. Сухомлинский – не только наш предшественник, но и наш современник, поскольку сегодня и педагогическая наука, и учителя сосредотачивают свои поиски именно на обозначенных им направлениях. Хочется думать, что творческий вклад Василия Александровича в педагогическую науку и образовательные практики имеет дальнейшую перспективу.

#### Список использованной литературы

1. Гончаров, Н.К. Строительство коммунизма и школа [Текст] // Новая система народного образования в СССР : сб. док. и ст. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 129–149.
2. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) [Текст] / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М. : Педагогика, 1986. – 288 с.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. – Киев : Радянська шк., 1980. – Т. 3. – С. 5–297.
4. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. – Киев : Рад. шк., 1980. – Т. 4. – С. 5–410.
5. Карпенко, М.І. Проблема формування культури здоров'я школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ : Луганський націон. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2013. – 20 с.
6. Обережно: дитина. В.О. Сухомлинський про важких дітей [Текст] : темат. зб. – Луганськ : Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.

*М.В. Богуславский*

#### **«СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ» В.А. СУХОМЛИНСКОГО: ИДЕЙНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НОВОГО ПРОЧТЕНИЯ**

Представлена трактовка произведения В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям (новое прочтение)». Осуществлено сравнительно-сопоставительное исследование опубликованного и аутентичного текстов произведения, позволяющее многомерно оценить сущность и смысл книги.

В.А. Сухомлинский, «Сердце отдаю детям», гуманистическая педагогика.

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 (1918–1970), чье 95-летие в 2013 году широко отмечается педагогической общественностью, давно и прочно вошло в повседневную практику работы народного учительства, стало его светоносной и плодоносной основой. За прошедшие почти сорок пять лет после смерти классика вышли и продолжают издаваться его многочисленные произведения. В Украине и России, да и во многих других странах защищаются докторские, кандидатские и магистерские диссертации и дипломные работы, публикуются книги и статьи, посвященные их изучению.

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 на протяжении последних пяти лет рельефно показало, что оно таит в себе еще много неизвестных или мало известных плодоносных пластов. Другое дело, что для их разработки потребовались значительные научно-исследовательские усилия и большой труд человеческой души.

В результате научно-педагогическая общественность за последние пять лет получила своеобразный триптих новых произведений В.А. Сухомлинского: О.В. Сухомлинская «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» (2008 год), сборник «Обережно: дитина: В.А. Сухомлинский про важкіх дітей» (Осторожно: ребенок) (2008 год) и современное издание ключевого произведения педагога «Сердце отдаю детям (новое прочтение)» (2012 год). 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.

Эвристическая ценность этих изданий состоит в необычной, но чрезвычайно плодотворной форме подачи материала. Наряду с собственно произведениями В.А. Сухомлинского в них даются не просто интересные и значимые, а чрезвычайно, поучительные тексты документов, связанных с изданием и публикацией работ Василия Александровича, со 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 приводимых документов, высветив в них до этого неизвестный подтекст, и в целом существенно усилило значимость продуцируемых педагогом идей.

Здесь самое время и место подчеркнуть, что все эти издания, составившие новый проект в исследовании идейно-творческого наследия Василия Александровича Сухомлинского, вышли в свет и обрели благодарного и понимающего читателя благодаря подвижнической деятельности известного ученого-компаративиста и историка педагогики Ольги Васильевны Сухомлинской – академика Национальной академии педагогических наук Украины, дочери великого педагога.

Но дело не только в мощном научном потенциале О.В. Сухомлинской, без которого столь качественная подготовка подобных изданий была бы просто невозможна. Главное: этими книгами Ольга Васильевна выполнила свой святой дочерний долг, представив современному педагогу произведения отца в том первоизданном виде, в каком они им создавались, освободив их от цензурных и конъюнктурных наслоений, которые с течением времени налипли на его тексты, как ракушки на днище каравеллы. Не впадая в излишний пафос, выскажем свое глубокое убеждение: как в свое время Василий Александрович создал цикл произведений «Письма к дочери», опосредованно адресованных Ольге, так и она через много десятилетий оправила этими новыми книгами свое послание в прошлое – своего рода «Письма отцу», – где высказала многое из того, что не успела сказать при жизни Василия Александровича...

Вместе с тем понятно, что выход этой своеобразной трилогии был бы невозможен без участия в подготовке и издании книг множества ученых, педагогов, членов Всеукраинской ассоциации Василия Сухомлинского, работников архивов, издательств, благотворителей – всех благородных людей, которых объединило и вдохновило святое и бескорыстное дело служения памяти В.А. Сухомлинского, а значит, – просвещению, педагогике, школе.

В данной связи особый интерес представляет новое и последнее по времени издание книги классика – «Сердце отдаю детям» (новое прочтение)». Прежде всего, подчеркнем, что книга представляет собой издательский шедевр. Она настолько любовно и вместе с тем профессионально издана, что при одном взгляде на нее (нами это многократно 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 путь в педагогику, прочтя «Сердце...». Познакомившись с книгой, они сразу интересуются, где можно приобрести это замечательное издание.

В данном случае мы имеем единство формы и содержания.

Книгу предваряет обстоятельная и талантливая вводная статья О.В. Сухомлинской «В поисках настоящего». Затем на специальной странице «Благодарности» Ольга Васильевна приносит сердечную благодарность всем, кто способствовал появлению издания. Далее следуют оглавление и текст книги В.А. Сухомлинского.

Особое значение имеет раздел «Работа над рукописью», где воспроизведены подлинные рукописные тексты Василия Александровича. Особый интерес представляет список детей (31 ребенок), которые вместе с педагогом прожили в свое время незабываемый год в «Школе радости» или в «Школе под голубым небом».

В следующем разделе – «Редакционные стратегии» – впервые опубликованы подлинные материалы «Переписка с издательством в ГДР» и «Переписка с издательством “Радянська школа”», связанные с процессом издания книги.

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

Центральное место в издании, естественно, занимает текст «Сердце отдаю детям», впервые представленный в аутентичном авторском изложении. Проведя кропотливую источниковедческую работу, исследовав рукописи В.А. Сухомлин-

ского, хранящиеся ныне в Центральном государственном архиве органов государственной власти и управления Украины, Ольга Васильевна смогла представить текст книги в той редакции, которую первоначально и создал павлышский педагог. Об этом она убедительно рассказала 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 и то, что это только один – внешний – пласт смысла этого заглавия. Оно явно предполагает еще, как минимум, два толкования – поиск «настоящего» Сухомлинского и «настоящей», то есть подлинно гуманной, педагогики, обращенной к творческой личности ребенка.

В предисловии к книге всесторонне раскрыты причины сопротивления со стороны издательства «Радянська школа» ее изданию в авторской версии и торможения 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»<sup>1</sup>.

Все эти обстоятельства затянули выход книги в Германии на шесть лет, а в СССР – на семь. Напомним, что первоначально предполагался, как это было принято, сначала выход книги в «Радянській школе» и только затем 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, когда 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 50-х годов «Доктора Живаго» Б. Пастернака в Италии, «Исповеди молодого человека» Е. Евтушенко в начале 60-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 60-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 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”»<sup>2</sup>.

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 последствиями. Его обвиняли в том, что он, передав копию рукописи книги для издания, «опозорил партийную честь». Причем все его действия, связанные

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение). Киев : Акта, 2012. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 552.



с изданием книги одновременно на Украине и в Германии, компетентные органы объясняли исключительно стремлением к наживе<sup>3</sup>.

Сейчас даже абсурдно дезавуировать эти обвинения. Тогда же все это было крайне опасно. Тем более что хронологически эта история стала продолжением кампании травли народного педагога, начатой в мае 1967 года в статье в «Учительской газете» под хлестким названием «Нужна борьба, а не проповедь» тогда безвестного доцента Вологодского пединститута Б.Т. Лихачева<sup>4</sup>. В этой статье павлышский учитель был обвинен в «проповеди абстрактного гуманизма» и критике педагогических взглядов А.С. Макаренко.

Конечно, развернувшаяся тогда, во второй половине 1967 года, кампания была вызвана не только личными амбициями апологетов А.С. Макаренко – авторов статей, вставших на защиту своего кумира. Уверенность в безнаказанности (в «Учительскую газету» приходили мешки писем в защиту В.А. Сухомлинского, а публиковался на ее страницах лишь очередной компромат), размах и длительность обструкции педагога-гуманиста свидетельствовали о том, что команда исходит с самого политического верха<sup>5</sup>.

Однако вернемся к процессу прохождения книги в украинском и немецком издательствах, который красноречиво документально представлен в специальных разделах книги и получил адекватную оценку в предисловии О.В. Сухомлинской.

Начнем с анализа замечаний германских коллег. Прямо скажем, это цветочки по сравнению с ядовитыми плеведами советских редакторов. Их замечания носили скорее исторический характер, обращенный в будущее развития германской социалистической педагогики. В 1960-е годы в ГДР развернулась борьба 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. Бдительные немецкие товарищи усмотрели в рукописи В.А. Сухомлинского опасные гуманистические реминесценции, 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 республике в качестве подтверждения своих взглядов»<sup>6</sup>.

Квинтэссенцией критических замечаний стал объемный документ под сухим названием «Предложения для переработки отдельных частей книги В. Сухомлин-

<sup>3</sup> Там же. С. 553.

<sup>4</sup> См.: Лихачев Б.Т. Нужна борьба, а не проповедь // Учит. газ. 1967. 18 мая.

<sup>5</sup> См.: Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского // Ист.-пед. альманах ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. 2010. № 4. С. 58–59.

<sup>6</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 513.

ского «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»<sup>7</sup>.

Также не воспринимали германские педагоги и поэтический стиль книги, который, по их убеждению, «необходимо изменить в сторону делового изложения (в этом отношении необходимо также учесть особенности немецкого читателя): книга изложена в слишком патетическом тоне, много вычурных выражений, как “прекрасная красота”, “музыкальная мелодия слова”, “аромат слова”»<sup>8</sup>.

Приводя все эти замечания, мы считаем сейчас более важным другое – сердечно поблагодарить немецких коллег. Если бы они тогда не издали эту книгу, не дожидаясь ее выхода в СССР, «Сердце...», наверняка, не вышло бы тогда в свет и в издательстве «Радянська школа». А скорее всего, ее издание могло бы вообще в то историческое время не состояться. Дело в том, что во второй половине 60-х годов социально-политическая ситуация в СССР для В.А. Сухомлинского последовательно с каждым годом, как «шагреновая кожа», сжималась и год от года ухудшалась. И связано это было с так называемым «пражским синдромом», возникшим у партийного руководства СССР после подавления войсками Варшавского договора восстания в Праге в 1968 году и выразившимся в возрастающей нетерпимости как к «социализму с человеческим лицом», так и к сопутствующему ему «абстрактному гуманизму». Жертвами этого постсталинского реванша в те годы стали, как известно, тысячи талантливых и самостоятельно мыслящих людей в различных сферах науки и культуры<sup>9</sup>.

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 года статьи Б.Т. Лихачева, как правило, были доброжелательные, то затем ситуация кардинально меняется.

Особенно впечатляет документ «Замечания к рукописи В.А. Сухомлинского “Сердце отдаю детям”», содержащий аж 14 замечаний, причем одно хлеще другого<sup>10</sup>. В нем приводятся уже как неоспоримые обвинения автора в «абстрактном гуманизме». Но дело не только в этом. Обычно даже самые разгромные рецензии все же вначале, для порядка, содержат хоть какие-то положительные оценки. Авторы же данной рецензии решительно обошлись без сантиментов. Зато цинично предъявили павлышскому педагогу целый спектр опаснейших политических обвинений. И кому – заслуженному учителю Украинской ССР, вот уже более тридцати лет подвижнически работающему на педагогическом поприще, инвалиду Великой Отечественной войны, члену-корреспонденту Академии педагогических наук РСФСР, кавалеру двух Орденов Ленина и будущему Герою социалистического труда! Сейчас по-человечески неприятно даже читать весь этот идеологический бред, а не то что анализировать.

<sup>7</sup> Там же. С. 521.

<sup>8</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 520.

<sup>9</sup> См.: Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: динамика целей и смыслов воспитания // История педагогики: методология, теория, персоналии. М. : ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. Глава 8. С. 362–363.

<sup>10</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 547–550.

Общий смысл сделанных замечаний сводился к тому, чтобы 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 им о В.И. Ленине, Коммунистической партии и передовиках производства. При всей абсурдности таких требований было совершенно ясно: подобная рецензия окончательно закрывала перспективы издания этого, как следует из текста, «анти-советского и антикоммунистического пасквиля» в издательстве «Радянська школа».

Однако, 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 анализу этих почти детективных перипетий, издатели «нового прочтения» все же, несомненно, его главное значение видели в публикации подлинных текстов самого В.А. Сухомлинского. Все внесенные цензурой изменения (удаленные фрагменты или, наоборот, насильственно, против авторской воли Василия Александровича вставленные) выделены курсивом.

Проанализируем эти подлинные тексты. Определим, что же нового они нам добавляют к уже сложившимся образам как самого В.А. Сухомлинского, так и его замечательной книги.

В предисловии Ольга Васильевна правомерно разделяет эти редакционные изменения на три группы: «самые пространные – 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»<sup>11</sup>.

Разумеется, для того, чтобы тщательно рассмотреть все редакционные изменения, необходима специальная текстологическая работа, которая далеко выходит за рамки статьи. Поэтому анализируем только самые существенные редакционные правки, интонируя те значимые аспекты, которые они искажали. Наиболее серьезные сокращения перенес текст предисловия. Подлинный текст носит исповедальный характер, в нем Василий Александрович действительно раскрывается перед читателем как необыкновенно добрый и преданный Миру Детства педагог. Как бы в диалоге с Я. Корчаком он пишет: «Если бы редактор посоветовал дать какое-нибудь иное заглавие этому труду, я бы сказал “Как я люблю детей”»<sup>12</sup>. Редактура сняла наиболее трогательные строчки, наверное, посчитав их слишком сентиментальными для советского директора.

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 Василия Александровича Сухомлинского.

<sup>11</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 13–14.

<sup>12</sup> Там же. С. 33.

1. Прежде всего, он, и здесь бдительные редакторы были правы, **предстает как талантливый педолог**. Напомним, что под этим заклеянным специальным партийным постановлением 1936 года определением понималась целостная наука о ребенке, интегрирующая в себе и, главное, центрирующая вокруг ребенка весь необходимый комплекс наук и знаний: социальных, демографических, физиологических, культурологических, естественно-научных и, разумеется, психологических и педагогических. Именно 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 отдельного ребенка.

2. Безусловно, были правы редакторы 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, т.е. свободному, развитию каждой детской личности, пробуждению в ней творческого потенциала.

3. Аутентичный текст дезавуирует 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<sup>13</sup>. 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 с культовой этнографической основой украинского народа.

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

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

Подводя итоги, отметим, что в целом конец у истории с изданием «Сердца...» оптимистичен. Заключенный в книге мощнейший гуманистический потенциал не удалось победить никаким редакторам. Вообще создалось впечатление, что они, вынужденно делая идеологические замечания, как педагоги, по-человечески хотели, чтобы книга вышла максимально возможно в том виде, в каком она была создана автором, поскольку не были настолько духовно слепы, чтобы не 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 художествен-

---

<sup>13</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 8.

но-педагогических произведений, созданных до него Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацким, Я. Корчаком, А.С. Макаренко, а позднее Ш.А. Амонашвили. Ее прочли миллионы людей. Для многих встреча с ней 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...», мы в полной мере можем припасть к этому – ничем теперь не замутненному, вновь кристально чистому – источнику педагогической мудрости и гуманизма.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. В.А. Сухомлинский: динамика целей и смыслов воспитания [Текст] // История педагогики: методология, теория, персоналии. – М. : ИТИП РАО, Изд. центр ИЭТ, 2012. – Глава 8. – С. 351–380.
2. Богуславский, М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского [Текст] // Ист.-пед. альманах ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. – 2010. – № 4. – С. 55–60.
3. Лихачев, Б.Т. Нужна борьба, а не проповедь [Текст] // Учит. газ. – 1967. – 18 мая.
4. Сухомлинская, О.В. Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы [Текст]. – Харьков, 2008.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям (новое прочтение) [Текст]. – Киев : Акта, 2012. – 563 с.
6. Обережно: дитина: В.А.Сухомлинский про важкіх дітей [Текст] : тематич. зб. – Луганск, 2008. – 264 с.

*В.Г. Рындак*

### ЛИНИЯ ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ, ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ, УЧЕНОГО В.А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье дается авторское видение творческого пути учителя, директора Павлышской средней школы и ученого В.А. Сухомлинского, разработавшего педагогическую систему, основанную на принципах гуманизма, признания ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования; концепцию радости познания. Он был основателем научных направлений и учителем-новатором, просветителем, остающимся и сейчас идеалом педагога-мыслителя.

Василий Александрович Сухомлинский, Павлышская средняя школа, педагогическая система.

Мною в биографии В.А. Сухомлинского выбран период 1956–1965 годов. Такой выбор не случаен, поскольку именно в этот хронологический отрезок ли-

нии жизни Учителя автор статьи училась в Павлышской средней школе, и, естественно, воспоминания об учителе на уроке, во внеурочной деятельности, о встречах с гостями школы из разных уголков бывшего СССР и дальнего зарубежья потребовали теоретического осмысления пристального внимания к опыту школы, коллектива ее сотрудников, к истокам и развитию педагогического творчества новатора гуманистической педагогики XX столетия.

Нижняя граница рассматриваемого периода определена также и тем, что Василий Александрович Сухомлинский, защитив в 1955 году на философском факультете Киевского государственного университета им. Т.Г. Шевченко кандидатскую диссертацию на тему «Директор школы – руководитель учебно-воспитательной работы», в 1956-м начинает учебный год в статусе кандидата педагогических наук. Верхняя граница представлена июнем 1965 года, когда автор заканчивает 11 класс Павлышской средней школы.

Итак, 1 сентября 1956 года... От родителей я знала, что директором Павлышской средней школы является Василий Александрович Сухомлинский. Его сестра, Миля Александровна, и мама, Оксана Юдивна, жили рядом с сестрой моей бабушки Марии Кондратьевны Шкурат Татьяной. Поэтому, когда я гостила у них во время школьных каникул, часто видела, как приезжали проведать своих родных Василий Александрович, его брат Сергей Александрович, их дети. Это были трогательные встречи. А мои бабушки всегда подчеркивали, какой внимательный и заботливый у Оксаны сын Василий.

1 сентября 1956 года по просьбе моих родителей в школу меня привела Галя Тихонских, дочь наших соседей. Наша семья недавно переехала на постоянное место жительства в поселок Павлыш. Галя старше меня на два года, и по дороге она рассказывала о школе и о том, какой хороший ее директор.

Мы постучали в дверь кабинета Василия Александровича, услышали тихое «Да» и вошли к нему. Он сидел за столом и писал. Стол со стопками тетрадей, чистые листы бумаги, несколько карандашей и ручек, на подставке черный телефон, вдоль стены два ряда стульев и книжный шкаф... Подошел к нам, поприветствовал. Галя сказала, что я хочу учиться в этой школе. Василий Александрович задавал мне вопросы о родителях, о том, что я люблю читать. А читать я научилась рано. На пятом году жизни папа записал меня в сельскую библиотеку. Герой первой прочитанной мною книги Стефаника «Кленовый листочек» заставил меня ему сопереживать. Читать, размышлять, вступать в диалог с героями книг – это стало моим пристрастием. Поэтому мне было что рассказать Василию Александровичу. Содержания беседы не помню, но доброжелательность, спокойный тон, внимание располагали к нему. В завершение беседы он взял меня за руку и повел в класс, так как звонок на урок уже прозвенел. Когда мы вошли, дети встали. Василий Александрович поздоровался и познакомил меня с Марией Николаевной Верховининой и ребятами: «Валя Скрипник. С сегодняшнего дня она – ученица вашего 2 «А» класса. Вы нас ждали и, наверное, подскажете, где ее место». «Второй ряд, первая парта», – сказали все хором, а Василий Александрович улыбнулся, помог мне сесть за парту. «Знакомьтесь и дружите, хорошо?» – обратился к нам.

Знакомство состоялось, теперь я ученица 2 «А» класса Павлышской средней школы. В школу мы приходили рано, складывали во дворе на скамейке портфели, играли. Каждый день Василий Александрович встречал нас у входа в школу

или в непогожий день в вестибюле. Жизнь шла своим чередом: уроки, перемены, внеурочная деятельность.

К 1956 году В.А. Сухомлинский, директор Павлышской средней школы, был признанным авторитетом во всей округе. С его учительским и управленческим стилем считались в районе, области, республике. «Идеи Сухомлинского были новаторскими. Они сложились в стройную систему, и уже в конце пятидесятых в Василии Александровиче видели лидера гуманистического направления в отечественном образовании»<sup>14</sup>.

Василий Александрович в эти годы становится автором журнала «Народное образование». Его статей, его мнения по актуальным вопросам воспитания ждали. «Этот израненный политрук, учитель словесности из глубинки, вел профессиональный диалог с читающей публикой с мастерством опытного писателя»<sup>15</sup>.

В статьях Сухомлинского прослеживалась связь с традицией русской просветительской классики от Ломоносова до Толстого. Его взгляды разделяли многие педагоги страны. Об этом свидетельствуют отклики на статьи, в которых Василий Александрович намечал пути решения важной воспитательной задачи – воспитания у подростков самостоятельности и долга перед другими людьми.

В 16 опубликованных в 1956 году работах, среди которых «Воспитание коллективизма у школьников (Из опыта сельской средней школы)», статьи в журналах «Вожатый», «Нева», «Партийная жизнь», «Za Socialisticku skola», «Jednotna skola», газетах «Учительская газета», «Правда Украины», «Кіровоградська правда» и др., В.А. Сухомлинский делится опытом воспитания коллективизма у школьников, размышляет о роли продуктивного труда<sup>16</sup>.

В своей первой книге «Воспитание коллективизма у школьников» (1956 год) В.А. Сухомлинский обращается к позитивному потенциалу опыта единой трудовой школы 1920-х годов, используя, переоткрывая, а по ряду направлений и развивая ее достижения. Это и попытка соединения обучения с общественно полезным производительным трудом школьников, и связь теории с практикой на основе использования исследовательского принципа, и широкое применение активных методов для стимулирования творческой познавательной деятельности учащихся.

Несущими конструкциями системы В.А. Сухомлинского, как и педагогики 20-х годов, становятся такие положения, как связь школы с жизнью, с практикой коммунистического строительства, насыщение преподавания духом современности, широкое использование краеведческого материала. Да и знаменитые «Путешествия по земному шару», по сути, реализовывали принцип, заложенный в основу Программ ГУС «От ребенка к миру и от мира к ребенку»<sup>17</sup>.

Трудовую школу он рассматривает как основу развития детей и подготовки их к жизни, считая труд основным способом воспитания. Это четко прослеживается в таких работах, как «Трудовое воспитание в сельской школе» (1957 год), «Воспитание в учащихся любви и готовности к труду» (1959 год), «Воспитание коммунистического отношения к труду» (1959 год), «Формирование коммунисти-

<sup>14</sup> В.А. Сухомлинский в журнале: Народное образование // Нар. образование. 2003. № 1. С. 247.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> См.: В.О. Сухомлинський. Бібліографія творів. Київ : Радянська школа, 1978. С. 20, 46.

<sup>17</sup> См.: Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского. Свободное воспитание: Влади. 1993. Вып. 3. С. 385.

ческих убеждений молодого поколения» (1961 год), «Труд и нравственное воспитание» (1962 год).

Характерной особенностью трудового воспитания в Павлышской школе становится интеллектуальная насыщенность трудового процесса. Трудовые задания носили творческий характер. В.А. Сухомлинский разрабатывает один из ведущих принципов трудового воспитания: труд школьника – это интеграция физической, умственной и учебной деятельности, приобщение к способам деятельности и стимулирование инициативы. Большое внимание он уделяет переживанию детьми накапливаемого опыта самостоятельного «открытия» ими важнейших нравственных положений.

О том, сколько труда нужно вложить, чтобы из маленького семечка выросло дерево, нам стало известно в школе. Вместе с нами подрастали наши зеленые питомцы, и затем из школьных питомников они перекочевывали в школьные сады, аллеи, овраги, на усадьбы пенсионеров.

В.А. Сухомлинский советовал включать детей в многолетний труд, цель которого освещена какой-то яркой идеей: тогда между учениками сложатся прочные товарищеские, коллективистские отношения. Важно уметь открыть перед школьниками захватывающую перспективу труда. Никто не заставлял нас трудиться. Гости школы всегда восхищались ровными асфальтированными дорожками, затейливым рисунком ограды. А это ребята нашего и предыдущего выпускных классов оставили такой подарок школе. «Чем больше труд детей, – подчеркивал В.А. Сухомлинский, – похож на труд взрослых, тем сильнее его воспитательное воздействие, поэтому все, что делают дети, должно быть красивым».

В школе трудились все – от первоклассника до выпускника. Но работу каждый имел по силе возрасту, учитывались и увлечения. Пасека, оранжерея, теплица, виноградники, голубятня, аквариумы, мастерские, школьное поле – вот наши трудовые объекты. Тридцатью шестью различными кружками руководили наши учителя, родители, старшеклассники.

Зимой старшеклассники учили нас ухаживать за растениями, поддерживать тепло и влагу в теплице. Мы сеяли лук, редиску, огурцы, помидоры, поливали, пропалывали грядки, а к новогоднему столу в школьной столовой подавали свежие овощи. С осени в оранжерею пересаживали на стеллажи с землей хризантемы, и они радовали нас разноцветьем в трескучие морозы.

Весной и осенью после уроков мы помогали колхозникам пропалывать грядки на полях, убирать урожай. Собирались у школы в ожидании машин. Василий Александрович обязательно был с нами. Шутил, расспрашивал, рассказывал, лузгал семечки, особенно любил тыквенные. Когда приезжали машины, он первым уносил в урну мусор (шелуху, огрызки), мы следовали его примеру. Потом он проверял, закрыты ли борта машины, удобны ли скамейки, выезжал с нами. На полях мы в основном работали с учителями-мужчинами и только за редким исключением – с учителями-женщинами. Соблюдение техники безопасности – это требование мы слышали постоянно.

Школа была на хозрасчете, поэтому каникулы еще с 60-х годов рассматривались в Павлыше как пятая трудовая четверть. Фрукты и овощи мы продавали в колхозных ларьках, выручку сдавали по акту в школьную кассу. Выращивали шелкопрядов. Пяти – шестиклассники самоходными косилками косили траву, а дежурные первых – третьих классов сушили сено, готовили его к зиме кроликам.



В столярной и слесарной мастерских круглый год кипела работа: делались рамки для школьных стендов, ремонтировались парты, столы, другой инвентарь, гремели токарные и фрезерные станки, малая доменная печь, малый электромот. И все это было изготовлено руками учеников, и на каждом станке выгравировано, выпускниками каких годов и под чьим руководством он изготовлен. С этой целью всегда сортировался собранный металлический лом. Отжившим свой век деталям в мастерских возвращали жизнь мы, ученики, под руководством учителей труда – Василия Яковлевича Тарана и Андрея Антоновича Ворошило. У них золотые руки и твердое убеждение, что мастерство ручного труда – это основа технической культуры, что человека надо с детства учить работать напильником, зубилом, молотком, постепенно переходя к управлению машинами и механизмами.

Забота о крепкой, здоровой, красивой основе каждого воспитанника Павлышской средней школы начиналась с эстетической обстановки, окружающей его. Каждый уголок школьного участка, самой школы радовал красотой. Во все были вложены большой труд и забота.

За каждым классом был закреплен участок школьной территории, и поддержка ее чистоты, а также генеральная уборка школы один раз в неделю были традиционными. Мы трудились все вместе – от первоклассника до выпускника. Школьная дружба, товарищество были для нас негласной заповедью. В младших классах мы чувствовали поддержку старшеклассников, а в старших сами с удовольствием опекали малышей. Школьная перемена для всех обязательно проходила во дворе: игры в «третий лишний», «ручеек», зимой – строительство снежных городков, их атаки снежками. Или прогулки в школьном саду.

Порядок без насилия воспитывал. На школьных переменах в классе не было ни одного ученика. Два раза в день дежурные проводили влажную уборку. И обязательно в любую погоду открытые окна. Как это важно, я поняла, когда мои дети стали учениками. Звонок на перемену, а они в классе, и учитель с ними, все закрыто. В такой ситуации о свежем воздухе речи не может быть. А Василий Александрович сам постоянно проверял, проветриваются ли классные комнаты. Забота о здоровье ребенка была одной из главных задач Павлышской школы, решение которой В.А. Сухомлинский считал обязательным. Регулярные медицинские осмотры, профилактические беседы врачей, в весенне-осенние месяцы занятия на открытом воздухе, участие каждого школьника в спортивных секциях, соревнованиях, летом и осенью походы в лес, велокроссы, зимой лыжные прогулки и многое другое – все это стало моей жизненной потребностью.

Вот так нас и воспитывали: выйдешь из школы – сад, грядки, ухоженные нами. Все как бы говорит, зовет: ты нужен, все здесь твое, родное, для тебя и тобою держится. Так развивалась идея совместной жизнедеятельности детей и взрослых, выделенной сейчас в концепции общего среднего образования. Не воздействие взрослых на детей, а процесс их совместной жизнедеятельности, направленный на развитие тех и других, построенный на началах сотрудничества.

В классах и школьных коридорах много цветов, стенды, изготовленные учениками, выставки рисунков, которые ежемесячно менялись. Кстати, о выставках. Была у нас общешкольная выставка «Лучшая тетрадь недели», которая обновлялась по понедельникам к четвертому уроку. Интерес к ней всех, от первоклассника до выпускника, был одинаков. Мы переходили из класса в класс, но каждый продолжал искать свою тетрадь, и сколько радости было, когда находил.

Для учителя критериями отбора тетрадей на выставку были соблюдение единых требований к ведению тетради, грамотность, каллиграфичность, аккуратность, творчество в выполнении заданий.

Или тематические выставки рисунков, творческих работ, поделок... А ежегодные общешкольные конкурсы чтецов, конкурсы эрудитов, праздник урожая, на котором юннаты демонстрировали свои достижения... Это позволяло нам, ученикам, проявлять свои способности. Участие в мероприятиях становилось делом чести, стимулом. Для каждого ученика открывалась перспектива достигнуть значительного успеха, добиться первенства в той отрасли творческого труда, которая в наибольшей мере соответствует его индивидуальным задаткам, силам, способностям.

Василий Александрович требовал, чтобы каждый ученик достигал удовлетворения творца. На конкурсе чтецов в 1963 году Оля Сухомлинская читает отрывок из поэмы А. Твардовского «Василий Теркин», а я – отрывок из поэмы Т. Шевченко «Катерина»... В сельском Доме культуры преподаватель литературы В.Т. Дараган читает рассказ А. Толстого «Русский характер», а на областном конкурсе чтецов в кировоградском драматическом театре артист читает рассказ Ю. Нагибина «Зимний дуб»... Для меня, сельской ученицы, это было поле художественного мастерства. Интонация, мимика, жест, такие важные для учителя, оттачивались годами на этих конкурсах.

Перелистывая ежегодные журналы «Наше творчество», с трепетом оставалась на своих сочинениях, стихах. Потребность быть творцом не угасает с годами. Раз в два – три года издаю поэтические миниатюры «Мелодии моей души». Авторская ответственность требует стремиться к красоте оформления мысли в описании прелести жизни, природы, человеческих отношений.

Самый лучший учитель для ребенка – тот, считал Василий Александрович, кто, духовно общаясь с ним, забывает, что он учитель, и видит в своем ученике друга, единомышленника. Такой учитель знает самые сокровенные уголки сердца своего воспитанника. Таким учителем он сам был для нас всегда: и на уроке, и на перемене.

Творческое содружество единомышленников – так называл педагогический коллектив Павлышской средней школы В.А. Сухомлинский. Каждый вносил свой индивидуальный вклад в коллективное творчество, каждый обогащался духовно благодаря творчеству коллектива, своих коллег.

Одну из основных задач учителя В.А. Сухомлинский видел в том, чтобы уже самые первые понятия и представления о добре и зле, о правде и неправде, о чести и бесчестии нашли четкое отражение в моральных отношениях между детьми. Это проявлялось прежде всего в уважении каждого школьника, в заботе о нем, сопереживании, радости за его маленькую, но победу над самим собой.

Заболел в Павлышской школе ученик, – учитель сразу спросит, кто вчера был у него, чем помог, сам пойдет с ребятами проведать выздоравливающего. А Василий Александрович приходил в больницу, беседовал с врачами. Его присутствие придавало силы, было приятно: а как же, сам директор школы у тебя в гостях! «Будь добрым и чутким к людям», – завещал В.А. Сухомлинский. Утвердить в воспитанниках доброту, сердечность, отзывчивость, готовность прийти другому на помощь... Как важно и сегодня понимать ценность этой элементарной, азбучной истины школьного воспитания! Ведь с этой истины и начинаются школа, учитель.

В.А. Сухомлинский верил в могучую, безграничную силу воспитания примером, силу слова воспитателя. Его советы, как воспитать настоящего человека, – любовь к Родине; доброе отношение к людям и присутствие чувства долга перед ними; уважительное отношение к родителям, родным, близким; понимание жизни, добра и зла в ней; любовь к знаниям, к школе, к учителю; дружба, любовь, семья; развитие понимания красоты в природе и обществе – убедительны и сегодня.

В центре педагогического процесса у него находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями. Главную задачу учителя он видит в создании благоприятных условий для развития детей, стимулировании специфических задатков их личностей. При этом Сухомлинский предполагал, что способность детей к воспитанию развивается, а в качестве ведущих личностных задатков у них выступают жажда познания и любовь к ближнему. Искренняя любовь к детям и подлинная педагогическая культура, по Сухомлинскому, – понятия нерасторжимые.

В образовании он делает акцент на расширение представлений детей, развитие у них критичности мышления и независимости поведения, формирование системы моральных идей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации, на приобщение к способам деятельности и стимулирование инициативы. Большое внимание педагог уделяет переживанию детьми накапливаемого опыта самостоятельного «открытия» важнейших нравственных положений.

В контексте природы формируемой личности В.А. Сухомлинский трактовал воспитание ребенка как процесс реализации («развертывания») неотъемлемо присущих ему врожденных (биологических) свойств, спонтанных реакций и импульсов, изначально (генетически) заложенных природой. При этом большое значение придавалось и специально организованному воспитывающему социуму.

Общечеловеческие идеи (счастье, радость и любовь для каждого) в философии образования В.А. Сухомлинского интенсивно развиваются в 1963–1964 годах. В это время советская педагогика возвращается от трудовой школы к несколько модифицированной «школе учебы», в которой преобладает гербартианская модель воспитывающего обучения<sup>18</sup>.

Успех Павлышской школы потому и велик, что ее общая задача – обучение и воспитание – решалась с предварительной диагностикой уровня воспитанности и развития каждого ученика, с опорой на его способности и дарования. В центре всей воспитательной работы школы была личность ученика. Изучая ученика, коллектив шел от ближайших интересов детей к развитию в них высоких духовных потребностей. А сегодня это одна из ведущих идей концепции общего среднего образования.

Мы, ученики В.А. Сухомлинского, и наши родители знали, что Василий Александрович вел научные наблюдения, проводил эксперименты, результаты педагогических исследований описывал в своих статьях и книгах. Но мы были уверены, что таким и должен быть директор школы.

Только в 1957 году, когда шло строительство пристройки к главному школьному зданию и мы постоянно видели Василия Александровича среди рабочих, он опубликовал 25 статей в отечественной и зарубежной периодике.

<sup>18</sup> Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. С. 25–26.

Сегодня руководители школы не устают повторять, что помощь науки, четко ориентированной на практику, им «нужна позарез». Нужны система научных консультаций, доступная, оперативная помощь и совет ученого. С этим нельзя не согласиться. Но опыт Павлышской средней школы еще раз убеждает: как директор, так и учитель сами должны быть, прежде всего, исследователями педагогического процесса. Педагогический опыт должен быть теоретически обоснован.

Во главе угла педагогики В.А. Сухомлинского – Человек как высшая ценность. Тема общечеловеческих ценностей присутствует практически во всех его работах. В структуре этих ценностей просматривается несколько уровней: первый – жизнь, вселенная, земля, природа, вода; второй – человек, семья, коллектив, народ, человечество; третий – человечность и благородство, чуткость и сердечность, любовь и доброта, совесть и стыд, честность и порядочность, честь и достоинство, чистосердечность и щедрость души и многое другое.

Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, – это и есть, по мнению В.А. Сухомлинского, настоящее воспитание. Начинать самовоспитание он, согласно старинной мудрости, советовал с победы над собой, с самоорганизации. Учить умению «заставить себя» он рекомендовал в возрасте от 7 до 10–11 лет. Если же этот период упущен, в дальнейшем неизбежно встанет проблема перевоспитания.

1957 год в рассматриваемом периоде линии жизни В.А. Сухомлинского можно считать узловым. Именно в этом году он избирается членом-корреспондентом Академии педагогических наук РСФСР, публикует 25 фундаментальных работ по проблемам трудового воспитания в сельской школе, нравственного воспитания ребенка, воспитания «трудных» подростков (5 марта 1957 года в № 28 «Учительской газеты» опубликована статья «О трудных подростках»; 27 августа 1957 года в № 102 «Учительской газеты» – статья «О трудном ученике и его товарищах»), выстраивает дидактические конструкты своей педагогической системы.

Проступки трудных учащихся, – отмечает В.А. Сухомлинский, – это не хулиганство, «не преднамеренные попытки мешать учителю и товарищам, не злоумышленные проказы, а проявление черт характера, присущих подростку»<sup>19</sup>. Не выходить за рамки школьных правил и требований такому подростку помогает, по В.А. Сухомлинскому, «неизмеримо большое внимание», своевременное выявление внутренних причин «трудности» их воспитания, воздействие на наиболее чувствительные стороны его ума, сердца и воли, подчеркивание положительного в поведении ученика, соблюдение единых требований в подходе к подростку со стороны всего педагогического коллектива. Каждый успех, каждое полезное дело трудного подростка надо поощрять. В ходе индивидуальных бесед с воспитанником следует обращаться ко всему доброму, что есть в нем. Весьма действенна организация «бригадного ученичества», в ходе которого трудные подростки переставали быть таковыми в течение 6–7 месяцев обучения. Педагог несет моральную ответственность за судьбу подростков, окончивших школу.

В.А. Сухомлинский особое значение придавал моральному смыслу каждого поступка ученика – от простого режимного требования до уважения достоинства человека-творца. «Не забывай о том, что тебе надо сделать сегодня (урок, труд в мастерской или на участке, в кружке и т.д.). Когда ты проснешься, первая твоя

---

<sup>19</sup> Сухомлинский В.А. О трудных подростках // Учит. газ. 1957. № 28 (5 марта).

мысль должна быть о труде, который ты сегодня должен выполнить... Чтобы совесть твоя была спокойна, сделай сегодня хоть маленькую частичку того, что надо сделать завтра. Пусть это станет правилом твоей жизни», – писал он, раскрывая одну из граней педагогической категории «надо» через нравственный регулятив.

В книге «Как воспитать настоящего человека» В.А. Сухомлинский приглашает читателя к размышлению: «Как соединить в поступках ребенка “надо”, “трудно” и “хорошо”?». И уточняет, что в процессе воспитания наибольшей трудностью оказывается объяснение школьнику различий между понятиями «надо» и «нельзя». Если у растущего человека не закрепится в сознании, почему существует «нельзя», что означает запрет на те или иные слова, действия, поступки, то он никогда не сможет осознать, почему что-то делать «надо», «необходимо».

Книга в Павлышской средней школе была одной из ведущих сил воспитания, а чтение – главнейшей духовной потребностью каждого из ее учеников. С книги начинаются самовоспитание, богатая духовная жизнь, поэтому в школе должна царить атмосфера уважения, любви к книге, благоговения перед ней, – подчеркивал В.А. Сухомлинский.

Серьезную предпосылку формирования богатых духовных интересов и запросов личности, ее морального идеала он видел в строгом отборе произведений для чтения. В книгах мы искали отзвуки личных переживаний и чувств, ответы на все волнующие нас вопросы, касающиеся, прежде всего, определения своего места в жизни.

Каждый, кто первый раз приезжал в Павлышскую школу, удивлялся постоянно действующим выставкам книжных новинок. Здесь и журналы «Квант», «Русская речь», «Техника – молодежи», «Юный натуралист» и брошюры из серии «Знание». «И они у вас не теряются?» – недоумевали гости. Нет, не терялись. Каждый брал домой книгу, которая привлекла его внимание, читал ее и ставил обратно на место.

Сухомлинский и сам учился постоянно, много читал, все вырезки из периодической печати систематизировал по рубрикам. Рядом с подчеркнутыми словами спорил, не соглашался или ставил восклицательные знаки.

В начальной школе мы с нетерпением ждали часа интересной книги, которой М.Н. Верховина проводила по субботам после уроков. Со второго класса она читала нам книги, которые вошли в золотой фонд человечества и по своему содержанию были понятны и доступны нашему эмоциональному миру. Мир красоты, оригинальной мысли, радости бытия сходил к нам со страниц книг Виктора Гюго, Марка Твена, Жюль Верна, Антуана де Сент-Экзюпери и др. Мария Николаевна останавливала чтение книги на самом интересном месте, и мы уходили, осознавая величие человеческого духа героев, например, Джека Лондона, проникаясь чувством уважения к самим себе, хотелось жить интересней. Так нас приобщили к миру культурных ценностей.

Василий Александрович рекомендовал учить младших школьников бегло и сознательно читать, доводить процесс письма до такой степени автоматизма, при которой ученик не думает над тем, как соединить буквы в слово и какую букву написать.

По Сухомлинскому, добывать знание – значит открывать истину, отвечать на вопрос. Посещая и анализируя уроки других учителей, он советовал: «добывайте того, чтобы ученики увидели, почувствовали, ощутили непонятное, чтобы

перед ними предстал вопрос». Для этого уже при подготовке к уроку он требовал находить те незаметные с первого взгляда узелки знаний, где происходит сцепление причинно-следственных связей, из которых и рождаются вопросы. Ведь именно вопросы пробуждают желание знать.

Василий Александрович особое внимание обращал на то, какие затруднения испытывали ученики на уроке и как учитель обеспечивал устранение этих затруднений. Он советовал учить учащихся осмысливать новый материал. А это означает следующее: отметить, что ученик воспринял; проверить, насколько правильно он понял содержание нового материала и сможет ли применить приобретенные знания на практике. Особенно значимым он считал этап специального осмысления нового материала на уроке для «слабых», плохо успевающих ребят.

Проблема воспитания любви к знаниям и учению в Павлышской средней школе решалась путем воспитания любознательности, пытливости, наблюдательности и интереса к окружающему миру, путем совершенствования мыслительной деятельности и техники чтения, через устранение перегрузки учащихся учебными занятиями, развитие их способностей, интересов и понимания.

Потребности в знаниях обеспечивали успехи школьника в учении, осознание того, что он сделал шаг вперед, поднимаясь по крутой тропинке познания.

Разумная требовательность сочеталась в нашей школе с бережным отношением к каждому из нас, к нашим трудностям, проблемам, как бы утверждая на практике одну из ведущих заповедей воспитания, сформулированную В.А. Сухомлинским: «Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться». Необходимо «дать детям радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства». Интерес к учению базируется на вдохновении, рождающемся от успеха ученика в овладении знаниями, – отмечал Василий Александрович.

В 1958 году В.А. Сухомлинскому было присвоено звание заслуженного учителя школы СССР.

В 1959 году он выступал на страницах журнала «Народное образование» уже в качестве постоянного автора. Его публикаций читатели ждали. У него появились единомышленники, также писавшие о неповторимой индивидуальности ребенка<sup>20</sup>. В октябрьском номере журнала вышла статья Василия Александровича «Умственный труд и связь школы с жизнью», в которой как никогда подробно разбирались проблемы внешкольного воспитания и его влияния на жизнь ребенка в школе.

В 25 работах, опубликованных в 1959 году, В.А. Сухомлинский наряду с проблемами трудового воспитания рассматривает и пути решения проблем воспитания атеистического и эстетического, умственного труда школьника.

В 1959 году в немецком издании «Дойче перерцайтунг» выходит статья В.А. Сухомлинского «О трудных учениках»<sup>21</sup>. Забота о «трудных» учениках, – отмечает он, – одна из первых обязанностей директора школы. «Трудные» ни на один день не выпадали с поля его зрения. Василий Александрович постоянно общался с ними, анализировал их поступки, терпеливо воспитывал трудолюбие пу-

---

<sup>20</sup> См.: Малышева А. В защиту детства // Нар. образование. 1959. № 6.

<sup>21</sup> Сухомлинский В.А. О трудных учениках // Дойче перейтунг. 1959. № 41.

тем привлечения к заинтересованному полезному труду, демонстрации успехов, поощрения.

Среди 22 работ В.А. Сухомлинского, опубликованных в 1960 году, выделим следующие: «Верьте в человека»<sup>22</sup>, «Талант и вера в человека»<sup>23</sup>, а также статьи в педагогических журналах Югославии, Румынии, Польши о воспитании коллективизма, о трудовом воспитании и эстетическом элементе всеобщего развития человека.

В 1960 году В.А. Сухомлинский был награжден орденом Ленина.

В школу ежедневно приезжали делегации педагогов из всех уголков Советского Союза, из зарубежья.

В 1960 году мне, ученице 6 класса, доверили встречать хлебом-солью гостя из Китая, профессора Ван И. В течение нескольких дней он беседовал с учителями и учащимися, жил в семье Василия Александровича.

В 60-е годы В.А. Сухомлинский уже известен как автор фундаментальных книг о воспитании, о школе. К его голосу прислушиваются, его идеи реализовываются в школах. В книге «Сердце отдаю детям» он поднимается над обыденностью, находит определения для самых сложных, тончайших явлений жизни взрослых и детей. Рассуждения педагога о счастье как о цели воспитания коррелируют с идеями Руссо, Ломоносова, Державина, вольнолюбивыми мечтами декабристов: «Задача школы и родителей – дать каждому ребенку счастье. Счастье многогранно. Оно и в том, чтобы человек раскрыл свои способности, полюбил труд и стал в нем творцом, и в том, чтобы наслаждаться красотой окружающего мира и создавать красоту для других, и в том, чтобы любить другого человека, быть любимым, растить детей настоящими людьми».

Он – за душевное равновесие, в содержании которого видит чувствование детьми полной жизни, ясность, уверенность в своих силах, веру в возможность преодоления трудностей, атмосферу доброжелательности, взаимную помощь, гармонию умственных способностей каждого ученика и спокойной обстановки целенаправленного труда, ровные, товарищеские взаимоотношения, отсутствие раздражительности. Создавать и поддерживать духовное равновесие, по Сухомлинскому, значит включаться в постоянную мыслительную деятельность без переутомления, без рывков, спешки и надрыва душевных сил.

Он отстаивает идею образно-эмоционального освоения ребенком действительности, его «одухотворения яркими образами», которые формируются, возникают в подсознании (при этом он ссылается на З. Фрейда и И.П. Павлова), активизируют мышление, пробуждая любознательность – главный, как он считал, стимул и движущую силу обучения ребенка. Сухомлинский выстраивает эмоциональную цепочку на основе слова, речи, мыслительного процесса: от живого источника мысли, природы через ребенка, учителя к абстрагированию, а затем – к формированию духовности и в целом культурного кода личности<sup>24</sup>.

В начале 1960-х годов Василий Александрович задумал тематически связанную серию книг о воспитании человека. Он начал ее с детства – «Сердце отдаю детям» (1962 год). Продолжил книгой «Сердце отдаю детям. Годы отроче-

<sup>22</sup> Сухомлинский В.А. Верьте в человека. М. : Молодая гвардия, 1960. 112 с.

<sup>23</sup> Сухомлинский В.А. Талант и вера в человека // Учит. газ. 1960. 31 марта.

<sup>24</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // О.В. Сухомлинская. В поисках настоящего. Киев : Акта. 2012, С. 10.

ства – второе рождение человека», которая вышла в 1970 году в издательстве «Радянська школа» под названием «Народжання громадянина». В дальнейшем он работал также над произведением «Письма к сыну» о воспитании юношества, но не успел увидеть его опубликованным: оно вышло отдельным изданием лишь в 1979 году.

Его произведения выходят в московских издательствах, и не только педагогических. То есть с идеями Сухомлинского имела возможность ознакомиться большая аудитория читателей. С каждым годом, становясь все более востребованным, он все активнее выступал в жанре публицистики.

В 1961 году в 10-м номере журнала «Народное образование» публикуется статья В.А. Сухомлинского «Неотложные проблемы теории и практики воспитания», а еще раньше, в 5-м номере, – статья «Человек неповторим», где показано все своеобразие «павлышской системы». В 6-м номере журнала вышла благожелательная и даже восторженная рецензия А. Левшина на книгу В.А. Сухомлинского «Формирование коммунистических убеждений молодого поколения». Рецензия называлась «Когда идея и труд сливаются». Журнал поддерживал одного из самых активных своих авторов. Но вокруг имени Сухомлинского уже кипели страсти, и журнал не мог не участвовать в этом нелегком испытании для павлышского педагога.

В 4-м номере за 1961 год «Народного образования» о Сухомлинском спорили М. Дмитриев («Совершенствовать воспитательный процесс»), А. Паксютов («Идти широким фронтом»), Н. Мацко («Теория и практика воспитания»). Все эти публикации даны с обязательными подзаголовком «Отклик на статью В. Сухомлинского...». Василий Александрович, при своей четкой позиции, бескомпромиссности, убежденности в собственной правоте и впечатлительности, вполне мог воспринять эти выступления как некую расправу.

В 1961 году в составе делегации работников образования Советского Союза В.А. Сухомлинский посетил Кубу.

О.В. Сухомлинская отмечает, что в 1963 году, уже во время работы отца над рукописью «Сердце отдаю детям», в Павлыш приезжала делегация учителей из ГДР, чтобы познакомиться с Василием Александровичем и его школой. С 1952 года его статьи и с 1961 года книги публиковались в немецких журналах и издательствах. Среди участников делегации был Юнгер Польцин, учитель, директор школы-интерната, а затем руководитель Центра трудового обучения, с которым у Василия Александровича впоследствии сложились дружеские отношения.

Встречаясь и беседуя с гостями в Павлыше, Василий Александрович, как он это часто делал, помимо других тем касался и того, над чем он работает в настоящее время, какие проблемы его волнуют. О.В. Сухомлинская предполагает, что немецкой делегации он показал свою новую рукопись и гости захотели увидеть эту книгу изданной в ГДР.

Идея опубликования книги «Сердце отдаю детям» одновременно в двух странах (или в ГДР сразу же после выхода из печати в СССР) обрела реальные черты, о чем свидетельствует запись в «Каталоге новых книг СССР» (№ 34 за 1966 год) бюллетеня «Международная книга»<sup>25</sup>.

Официальная педагогика отторгала его, а общественность отставала.

---

<sup>25</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / О.В. Сухомлинская. В поисках ... С. 18.



Президент АПН И.А. Каиров на Всероссийском съезде учителей в 1960 году<sup>26</sup> называет в числе исследователей, помогающих школе, только Сухомлинского. Его включают в список для голосования в действительные члены АПН. Уступив общественному мнению, 15 февраля 1962 года он обратился с письмом к вице-президенту академии Н.К. Гончарову: «Уважаемый Николай Кириллович! Я ... не согласен на включение моей фамилии в список лиц, выдвигаемых в действительные члены АПН. Ведь однажды моя кандидатура выдвигалась. Для чего это делать вторично? Это становится похожим на компрометацию». Однако учителя из разных городов настаивали, в списки Сухомлинский был включен и в 1964 году, и в 1968, но безрезультатно...

Учитывая то, что зачастую знания школьников о природе и обществе значительно опережают их знания о человеке, о природе его чувств, Сухомлинский особое внимание обращает на воспитание души растущего человека, его отношения к Другому как к высшей ценности: детское страдание не должно остаться незамеченным. Павлышская средняя школа решала главную воспитательную задачу: никого не оставляла одиноким. Подтверждением этому является следующее.

Меня как юного корреспондента журнала «Пионерия» по итогам моей деятельности в марте 1962 года направили на всесоюзный слет юных журналистов в украинский «Артек» – лагерь «Молодая гвардия» (Одесса). Спустя пять дней пребывания здесь у меня умирает отец, и Василий Александрович телеграммой извещает об этом руководителей и просит обеспечить мой приезд на похороны отца. Мне никто не сказал о цели поездки, но сообщили, что вечером я с пионервожатой поеду в Павлыш на несколько дней и вернусь обратно.

Ко мне были внимательны всю дорогу, но то, что отца больше нет, я поняла, когда подошла к дому и увидела калитку, перевязанную белым платком. Соседи увели меня к себе домой ночевать, а утром, когда отца еще не привезли из морга, одноклассники пригласили меня в школу, где нам выделили отдельную комнату, в которой мы со старшей пионервожатой Л.М. Курило изготавливали цветы для венка. Разговаривали полусшепотом. Заходили учителя, Василий Александрович, утешали меня, выражали соболезнования. На следующий день моих одноклассников тоже освободили от уроков, и они с классным руководителем М.С. Сыроватко пришли вместе со мной проводить моего отца в последний путь. Их забота, участие помогли притупить невыносимую боль утраты. С папой мы были близки. Он тоже писал стихи, мои одноклассники любили бывать у нас дома, он играл с нами в шарady, разгадывал головоломки, всегда интересовался нашими успехами в школе. После похорон мы с мамой и сестрой стояли у дома, кто-то постучал в калитку. Пришел Василий Александрович, выразил нам соболезнование и сказал, что завтра я вернусь в Одессу на слет юнкоров.

Прошло много лет, а этот урок человековедения Сухомлинского – «Важно не оставить никого одиноким», – который помог мне тогда обрести душевное равновесие, и сегодня помогает жить в его рамках, внедряя гуманистическую педагогику Сухомлинского в практику современной школы, провозглашающую общечеловеческие ценности: человечность и благородство, чуткость и сердечность, любовь и доброту, щедрость души.

<sup>26</sup> Всероссийский съезд учителей проходил 6–9 июля 1960 года в Москве и был посвящен итогам осуществления «Закона о связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в РСФСР» (1959 г.).

Тогда же, в Одессе, я месяц занималась в мастерской театра кукол. Нас учили изготавливать куклы из папье-маше, шить для них костюмы, готовить декорации, ставить кукольные спектакли. Возвратившись в школу, я поделилась с Василием Александровичем мыслями о создании у нас театра кукол. Он поддержал, помог подобрать репертуар, помог советом – с чего лучше начать. В состав кукольного театра вошли учащиеся 5–7 классов. Мы были авторами пьес на темы детского фольклора, школьной жизни, ставили сказки, полюбившиеся как младшим, так и средним школьникам, их родителям. Со временем традиционными стали спектакли в близлежащих школах, летом – в пионерских лагерях. «Достигнутый результат, – писал В.А. Сухомлинский, – лишний раз убеждает, что воодушевить детский коллектив можно только тогда, когда пример душевного горения показывает руководитель коллектива». Размышляя по этому поводу, он подчеркивал значимость общения с теми старшеклассниками, которые умеют обогатить духовную жизнь младших школьников. Он всегда присутствовал на наших спектаклях и очень часто заходил на репетиции<sup>27</sup>.

В 8-м классе (1962 год) на весеннем заседании нового состава комитета комсомола меня избрали секретарем комсомольской организации. Это было серьезным испытанием: раньше секретарями избирались только ребята 10–11 классов. Василий Александрович поздравил, взял за руку выше локтя (была у него такая привычка) и сказал ободряюще: «Ты справишься».

Приглашал к себе, интересовался проблемами, тем, в какой помощи нуждаюсь; на заседаниях комитета комсомола одобрял или подвергал сомнению наши инициативы. Самостоятельность он ценил, творчество поощрял, а если считал, что мы не правы, – убеждал. Убеждал аргументированно. Однажды на комсомольском собрании единогласно решили, что к юбилею Т.Г. Шевченко хор старшеклассников не будет выступать в украинских костюмах: старомодно, видите ли. Василий Александрович посоветовал подумать. Спорили, взвесили все «за» и «против», согласились следовать традиции, но для принятия этого решения потребовалось время. Думаю, что отсутствие категоричности в его требованиях и побеждало, оно было одним из методов воспитания – воспитания без насилия.

В 1962 году В.А. Сухомлинский опубликовал 28 работ в ведущих журналах и газетах Украины, России, а также Японии, Болгарии, Франции, Польши, Германии. Также вышли книги: «Дума о человеке»<sup>28</sup> «Шлях до сердце дитины» («Путь к сердцу ребенка») <sup>29</sup>. В них рассматриваются вопросы гражданского, эстетического и нравственного воспитания; автор рассуждает об уважении детских чувств (на латинском языке), о труде директора школы, о формировании научного мировоззрения у учащихся, о «трудных детях», о развитии индивидуальных способностей и потребностей учащихся.

Ежедневно В.А. Сухомлинский проводил собственные уроки и посещал по два – три урока других учителей, по ходу анализируя их и делая выводы, высказывая указания и замечания. Так, 15 марта 1962 года посетив урок русской литературы в 9 «Б» классе педагога М.В. Лымаренко на тему «Значение творчества А.С. Пушкина в развитии русского литературного языка», Василий Александрович отмечает поверхность ответов учащихся, отсутствие ярких примеров при объ-

<sup>27</sup> Рындак В.Г. Уроки Сухомлинского. 2-е изд., доп. М.: Пед. вестн., 2003. С. 35–36.

<sup>28</sup> Сухомлинский В.А. Дума о человеке. М.: Госполитиздат, 1963. 120 с.

<sup>29</sup> Сухомлинский В.О. Шлях до сердце дитины. Київ: Молодь, 1963. 91 с.

яснении нового материала и ставит перед учителем следующие задачи: 1. Раскрывать красоту поэзии, ее выразительность, богатство образов; глубину социальных и общечеловеческих идей творчества Пушкина. 2. Недопустимы невыразительные, иногда косноязычные ответы.

Если это был урок французского языка, то последние пять минут урока он просил кого-то из нас прочитать, пересказать, ответить на вопросы, перевести, показать словари. На уроке литературы он рассказывал эпизод из интересной книги, интересовался, что из прочитанного за последнее время привлекло наше внимание и почему. На уроке физики мог проверить, как мы умеем применять полученные знания на практике. Его вопросы типа «По какому принципу режут ножницы?» не были для нас неожиданными.

Размышляя о том, какая же функция была ведущей у нашего директора в процессе посещения уроков в отношении нас, учеников, все больше убеждаюсь – стимулирующая. Говорил Василий Александрович тихо, но проникновенно и убедительно. Когда на школьных вечерах он читал то, что заинтересовало его в художественно-публицистических журналах, мы заслушивались. Шел час, второй, а мы сидели, не шелохнувшись. Василий Александрович прерывал текст, дочитывал его при следующей встрече, а мы не расходились. Было в этих чтениях что-то особое, как будто учитель делился сокровенным.

В его философии образования (работы 1963–1964 годов) провозглашались счастье, радость, любовь и сердце, душа и чувства. В программных для Василия Александровича «Этюдах о коммунистическом воспитании» им утверждаются такие истины, как доверие и уважение к детской личности; превращение учебной деятельности школьников в захватывающий, насыщенный творческими открытиями процесс; ограничение сферы влияния коллектива на личность; воспитание без наказания; убежденность в том, что человека можно воспитать только добром.

В 1964 году было опубликовано 35 работ В.А. Сухомлинского. Среди них «Дума о человеке» на киргизском и узбекском языках, статьи в периодике, в частности, в периодических журналах Болгарии, Польши, Германии и др., посвященные проблемам воспитания любви к знаниям, к школе и учителю, о воспитании личности, ее чувств, об обучении добру, о нравственных беседах, о духовном мире школьника, его патриотизме, о единстве обучения и воспитания.

5, 8 и 10 декабря 1964 года в «Учительской газете» (№ 144, 145, 146) опубликовалась статья В.А. Сухомлинского «На нашей совести – человек», лейтмотивом которой является воспитание ребенка на основе систематического исследования его мышления, чувств, характера и интересов путем наблюдения взаимодействия ребенка с окружающим миром, с вещами и явлениями, людьми и силами природы, познания его задатков, способностей, сил, здоровья, индивидуальных черт его мышления, сильных и слабых сторон его умственного развития. «Без знания ребенка, без глубокого понимания всей сложности явлений, происходящих в его душе, воспитание становится слепым и поэтому бессмысленным»<sup>30</sup>.

В.А. Сухомлинский стремился к тому, чтобы яркое, образное, конкретное мышление было для ученика помощником в учении.

<sup>30</sup> Обережно: дитина!: В.О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т.В. Філімонов ; за наук. ред. О.В. Сухомлинської. Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. С. 47.

На заседании педсовета Павлышской средней школы 25 ноября 1964 года был заслушан доклад учителя физики А.А. Филиппова на тему «О воспитании внимания у старших школьников». Василий Александрович обращает внимание коллег на недочеты в решении этого вопроса, а именно: плохая дисциплина на уроке; неумение учащихся сосредоточиться на главном; отсутствие готовности к уроку; стремление учителя перекричать учеников. И отмечает, что эмоциональный рассказ, выделение главного, примеры, иллюстрации, корректировка цели на протяжении всего урока («это мы уже знаем, а это еще надо узнать» и т.д.) способствуют воспитанию внимания у школьников.

В 1964 году В.А. Сухомлинский посетил Болгарию по приглашению министерства образования этой страны.

В 1965 году, 7 и 20 августа, в газете «Кіровоградська правда» под рубрикой «Беседы с молодым учителем» он публикует статьи «Виховуйте розум дитини» («Воспитывайте ум ребенка») и «Як учити думати» («Как учить мыслить»). Он размышляет над вопросами неуспеваемости, второгодничества. Как вернуть неуспевающему радость познания? Как воспринимает окружающий мир неуспевающий ребенок? Каковы закономерности переключения от восприятия образов к их «обработке» в детском мозгу и как в связи с этим воспитывать ум и развивать мышление, т.е. учить думать?

Поиски ответов на эти вопросы в теории приводили Василия Александровича в недоумение: «Сколько в разговорах об активизации умственной деятельности и эффективных методах обучения пустой трескотни!». Надо беречь мозг ребенка от переутомления, от сумасшедшего темпа, завышенной трудности. «Наша задача – не только давать ребенку знания, но и воспитывать его ум. А для этого необходимо уметь думать».

В этих статьях В.А. Сухомлинский проектирует систему уроков мышления, обусловленных закономерностями детского мышления, природы, мира, который окружает ребенка. «Мыслить – это значить видеть, находить, объяснять причинно-следственные связи между предметами и явлениями, раскрывать новое, неизвестное, находить ему объяснение в самой природе явлений..., причинно-следственных связях»<sup>31</sup>. Он ставит перед коллегами задачу: научить детей видеть в обычном, повседневном новое, неизвестное, отличать живое от неживого и т.д.

В 32 работах 1965 года В.А. Сухомлинский приглашает к размышлению о воспитании и самовоспитании личности (на русском, узбекском, эстонском языках), о книге и ее роли в воспитании подрастающего человека, о нравственном иждивенчестве, нравственном отношении в годы детства и юности, о том, как научить детей учиться, о воспитании в детях доброты и сердечности (на латинском языке), о системе трудового воспитания старшеклассника (на немецком языке).

Василий Александрович постоянно отслеживал в периодике то, что необходимо посоветовать прочесть всем учителям. Подтверждением этому служат его пометки. Например, на страницах журнала «Советская педагогика», № 10 за 1957 год: статьи об эстетическом воспитании (1. Задачи и содержание эстетического воспитания советского школьника, автор В.Н. Шацкая, научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН РСФСР. 2. Эстетическое воспитание в детском саду. 3. Музыкальное воспитание в школе. 4. Об изу-

---

<sup>31</sup> Обережно: дитина!: В.О. Сухомлинський про важких дітей ... С. 64. (Пер. автора).

чении изобразительного искусства в школе. 5. Рисование как учебный предмет. 6. Совместная работа школы и театра. 7. Музыкальное образование в школах Латвийской ССР).

На полях статьи Е.Е. Соловьевой (Московская школа № 92) «О путях повышения логической культуры учащихся: теория и практика» в журнале «Советская педагогика» он пишет: «Эту статью рекомендуется прочитать всем учителям».

В 1962 году В.А. Сухомлинский был награжден медалью А.С. Макаренко. В том же году в составе делегации работников образования Украины он посетил Румынию.

Май 1965 года... Шестой урок, урок физики, в нашем 11 классе ведет А.А. Филиппов – педагог увлеченный, талантливый, любящий и знающий свой предмет в совершенстве... На его уроках вопросы дисциплины никогда не стояли. Каждый ученик был включен в учебную деятельность с учетом его возможностей и способностей: теория, опыты, отслеживание результатов усвоения полученных знаний, готовность к уроку и т.д. Александр Александрович внимательно относился к нашим вопросам, уточнял, дополнял. Говорю об этом, чтобы подтвердить следующее: отвлекаться на решение посторонних вопросов времени на уроке физики не оставалось, хотя за окном буйствовала весна, доносились пение птиц и запах цветущей сирени – таким был эмоциональный фон. Прозвенел звонок, в дверь постучали и в класс вошли В.А. Сухомлинский и три гостя. Это были работники роно, облоно и Министерства образования Украины. На предложенных нам листах они попросили изложить то, что мы усвоили на уроке.

Много позже я узнала, что это посещение было связано с информацией Василия Александровича в прессе о стопроцентной успеваемости учащихся Павлышской средней школы. Но ведь функционерам-управленцам трудно было понять, что за этим стоял упорный систематический труд педагогического коллектива и учащихся школы, поиски эффективных методов обучения и руководства данным процессом. На заседаниях педсовета, на психологическом семинаре регулярно заслушивались вопросы об умственном воспитании, обсуждались характеристики учащихся. То есть стопроцентная успеваемость школьников – это результат труда, это система, это взаимообусловленность усилий учителя и ученика на основе мотивации самоорганизации процесса, воспитания умения управлять собой и учебным процессом.

В подтверждение этому приведу следующий пример. Автор данной статьи, ученица Павлышской средней школы, – гуманитарий. Но такие учебные предметы, как физика (преподаватель А.А. Филиппов), математика (А.А. Барвинский), химия (Е.Е. Коломийченко), ботаника (О.С. Степанова), равно как и русская литература (В.Т. Дараган), французский язык (О.А. Письменная), были моими любимыми благодаря учителям, которые их преподавали. И сегодня, спустя полвека, я восторгаюсь их компетентностью, эрудицией, пытливым умом, интеллигентностью, их умением принять нас со всеми «за» и «против», разумной требовательностью к каждому из нас. И сегодня геометрия с тригонометрией помогают мне решать творческие задачи оригинально. Регулярно приходила на занятия химического кружка, чтобы решать задачи, и от этого получала удовольствие. К Г.Г. Арищенко, нашему молодому учителю математики, мы напрашивались на консультацию по трудным вопросам домашних заданий по алгебре, геометрии, чтобы завтра на этих уроках перед уважаемыми наставниками предстать готовыми продол-

жать постигать азы наук. Так мои учителя учили нас актуализировать потребность в системе знаний.

Василий Александрович присутствовал на всех выпускных экзаменах. Но на экзамене по истории его отвлекали (просили выйти перезвонить, ответить на звонок, согласовать решение каких-либо вопросов). После экзамена я стояла в коридоре, он шел навстречу. «Вы уже ответили, Валя? – спросил. – Жалею, что отсутствовал». Его внимание всегда подбадривало, а в эту минуту я разволновалась, опустила глаза, стыдливая волна восторга вогнала меня в краску. А он продолжал: «Я верю в Вас».

На выпускном вечере я была удостоена чести высказать слова благодарности нашим учителям от имени выпускников Павлышской средней школы. Василий Александрович вручил мне характеристику-рекомендацию для поступления в педагогический институт. Я понимала ценность и значимость этой характеристики, но навсегда приняла ее как аванс, ответственность за который постоянно сопровождает меня (в том числе и ответственность ученого перед научным сообществом за качество проводимых мной и моими учениками исследований, получаемых результатов; за добросовестное выполнение профессиональных функций и т.д.).

На районном балу выпускников с приветствием выступил наш Василий Александрович, директор Павлышской средней школы, кандидат педагогических наук, признанный ученый, который свое сердце ежедневно и ежечасно дарил нам и верил в каждого из нас.

В поселке каждый человек на виду. Как и чем живет тот или другой учитель Павлышской средней школы ни для кого не было секретом. Образ жизни учителя, директора школы, ученого В.А. Сухомлинского, его организованность, его ответственность перед собственной совестью и родителями учеников за каждого ребенка в отдельности обсуждались во многих семьях. Для односельчан Василий Александрович был эталоном. Всегда опрятно одетый, в строгом костюме, при галстукке, с пытливым взглядом карих глаз, неторопливым шагом он шел по школе, школьной территории, приветствуя, отвечая на вопросы. От него ничего не могло укрыться. К его совету всегда прислушивались и стар, и млад. Безупречно честный во всем и со всеми, своим примером он и нас учил этому. И сегодня ложь, лицемерие, предательство, измена для меня являются непозволительными. Можно ли всю жизнь прожить нравственно безупречным? Конечно, нет. Легко ли жить в грешном мире человеку, носителю нравственных принципов? Нет! Но всегда помню и учу своих детей, учеников, студентов такому отношению к другому, какого они хотели бы для себя, чтобы не было стыдно перед собой и людьми. Живу в ладу со своей совестью, рефлексирюя свои поступки, осознавая, чем они отзвучиваются для окружающих людей, регулирую свое поведение и личные желания. Учитель научил меня прощать, сопереживать, соучаствовать в жизни другого. С этой верой иду по жизни, сверяя ее по жизни Учителя.

#### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского. Свободное воспитание. Влади [Текст]. – 1993. – Вып. 3. – С. 385.
2. В.А. Сухомлинский в журнале: Народное образование [Текст] // Нар. образование. – 2003. – № 1. – С. 247.

3. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
4. Рындак, В.Г. Уроки Сухомлинского [Текст]. – 2-е изд., доп. – М. : Пед. вестн., 2003.
5. Рындак, В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра [Текст]. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008.
6. Сухомлинский, В.А. Верьте в человека [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1960. – 112 с.
7. Сухомлинский, В.А. Воспитание коллективизма у школьников (из опыта сельской средней школы) [Текст]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 272 с.
8. Сухомлинский, В.А. Дума о человеке [Текст]. – М. : Госполитиздат, – 1963. – 120 с.
9. Сухомлинский, В.А. О трудных подростках [Текст] // Учит. газ. – 1957. – № 28 (5 марта).
10. Сухомлинский, В.А. О трудных учениках [Текст] // Дойче перейтунг. – 1959. – № 41.
11. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] // Сухомлинская О.В. – Киев : Акта, 2012. – С. 10, 12, 17, 18.
12. Сухомлинский, В.А. Талант и вера в человека [Текст] // Учит. газ. – 1960. – 31 марта.
13. В.О. Сухомлинський. Бібліографія творів [Текст]. – Київ : Радянська шк., 1978.
14. Обережно: дитина!: В.О. Сухомлинський про важких дітей [Текст] : тематич. зб. / упоряд. Т.В. Філімонов ; за наук. ред. О.В. Сухомлинської. – Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.
15. Сухомлинский, В.О. Шлях до сердце дитини [Текст]. – Київ : Молодь, – 1963. – 91 с.

*Н.П. Дичек*

### **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ДРАМАТИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО**

Анализируется вклад В.А. Сухомлинского в формирование ценностных ориентаций советской педагогики. Оценивается отстаиваемая им система образовательно-воспитательных ценностей. Обосновываются терминальные (человек – личность, человечность) и инструментальные (духовность, творчество) ценности, представленные в трудах педагога.

личность, ценности воспитания и образования, одухотворение труда, деятельность как основа педагогического процесса.

Каждому человеку и обществу в целом присуща потребность в системе общепризнанных мировоззренческих и духовно-этических ориентиров. Такая система идеалов и ценностей призвана связать индивида с социумом, придать смысл человеческому бытию. Изменения ключевых ценностных векторов происходят в тесной связи с общим развитием культуры социума, а следовательно, определяют ценностные трансформации в образовании и воспитании. Адекватная требованиям и потребностям определенного исторического времени социализация подра-

тающего поколения не может осуществляться вне вполне конкретной системы ценностных и духовных ориентиров общества.

В последние десятилетия в украинском образовании активно идет процесс «демонополизации системы ценностей как основы демократизации воспитания, придания ему цивилизованной, гуманистической направленности»<sup>32</sup>. Этот процесс можно охарактеризовать как возвращение к приоритету общечеловеческих ценностей. Однако нынешним педагогам нельзя забывать о том, что уже в 60-е годы прошлого века, в пору, когда безраздельно господствовали идеологические догмы, определявшие ценностные критерии бытия советского общества, украинский педагог-мыслитель Василий Александрович Сухомлинский, директор школы из степного села Павлыш Кировоградской области, поднял свой голос против обезличивания и обездушевления важного дела воспитания детей, против ограничения системы ценностей классово-коммунистическими интересами.

Сухомлинский выступил с обоснованным, выстраданным в ходе педагогического поиска призывом к изменению образовательно-воспитательных ценностей и переносу акцентов с педагогики коллектива на личностно ориентированную педагогику. Хотя его мысли касались только сферы образования и воспитания молодежи, в них отчетливо прослеживалось внутреннее несогласие с современной ему жизнью общества. Стремясь, как настоящий поборник создания справедливой коммунистической общности людей, к достижению коммунистического идеала в условиях советских реалий, он одновременно не мог мириться с доведенной до абсолюта ориентацией на некую усредненную личность – существо, главным назначением которого провозглашалось следование одной социальной добродетели – быть достойным членом коллектива.

Современный украинский ученый-философ А. Гордиенко, исследуя ретроспективу осмысления ценностных ориентаций в западноевропейской социально-философской мысли XX века, пришел к выводу, что ведущим мотивом философских размышлений европейских интеллектуалов первой величины – М. Вебера, Ф. Швейцера, О. Шпенглера, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, А. Камю, А. Дж. Тойнби, К. Ясперса – было признание аксиологического драматизма как наиболее характерного признака столетия. Размышления выдающихся деятелей относительно общества и личности, жизни и культуры в этот бурный исторический период, по мнению исследователя, схожи в одном – «в своей встревоженности за состояние и направление духовных усилий человечества»<sup>33</sup>.

Принимая данную характерную особенность эпохи, добавим, что к перечню имен видных мыслителей XX столетия, обеспокоенных направленностью мировоззренческих ориентаций в контексте генерирования духовно-образовательных идей, необходимо добавить и имя В.А. Сухомлинского.

Обращаясь к вопросу о роли Сухомлинского в истории определения и обновления отечественной воспитательной парадигмы второй половины XX века чрезвычайно полезно проанализировать и с современных точек зрения осмыслить его новаторскую позицию, связанную с обоснованием системы образовательно-

---

<sup>32</sup> Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. Київ : ЗМН, 1998. С. 21.

<sup>33</sup> Гордієнко А.Т. Аксиологічна драма XX ст. // Ціннісні орієнтації: аналіз соціально-філософських концепцій заходу 80 – 90-х років. Київ : Наук. думка, 1995. С. 9.



воспитательных ценностей. В ней он заложил основы для последующего внедрения фундаментальных изменений не только в педагогику, но и в жизнь тогдашнего советского социума.

Существенно важным указателем на пути постижения глубинных (иногда скрытых за несколькими пластами мыслей) идей педагога и – что самое главное – их важных смысловых нюансов, которые уточняют и делают выпуклыми провозглашенные им воспитательные истины, мы считаем книгу «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы»<sup>34</sup> (2008 год). В ней аккумулирована переписка 1960-х годов выдающегося Учителя с коллегами, единомышленниками и идейными оппонентами, вызванная острой, идеологически окрашенной дискуссией по поводу обсуждения вопросов о соотношении в воспитании роли коллектива и личности, о значении эмоционально-ценностного компонента в педагогическом процессе, а главное – попытки педагога определить новые ценностные векторы в советской педагогике. В книге письма и публичные отзывы, рецензии чередуются с главами того самого труда Василия Александровича, который и вызвал болезненную для него полемику, не утихавшую и после его смерти. Речь идет об «Этюдах о коммунистическом воспитании» (1967 год). Уместно сказать, что это фактически первое книжное издание указанной работы, которая ранее публиковалась лишь отдельными главами в семи номерах журнала «Народное образование».

В книгу «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» также включены несколько архивных (из архива семьи педагога), неотредактированных, без цензурных купюр рукописей статей выдающегося ученого и учителя, которые позволяют глубже раскрыть и уточнить его общественно-педагогическую концепцию. Важным дополнением для понимания смысла и исторического контекста упомянутой педагогической дискуссии, для осознания величия Человека, продемонстрировавшего свое бескомпромиссное отношение к устоявшимся, казалось бы, идеологически незыблемым педагогическим канонам, мы считаем и включенные в издание статьи-размышления представителей различных гуманитарных областей – писателей, журналистов, учителей, преподавателей вузов, публиковавшиеся на протяжении почти 40 лет. Составителем издания, автором вступительного слова, послесловия, комментариев и предисловий к разделам книги стала дочь выдающегося педагога, украинский ученый в области истории педагогики, академик НАПН Украины Ольга Сухомлинская.

Необходимо отметить, что книга «Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы» (далее – «Этюды...») отличается оригинальной, многоуровневой структурой, которая вместе с главной ценностью ее содержания – аутентичными трудами В.А. Сухомлинского, документальными и архивными материалами, многочисленными информативно-объемными пояснениями – способствует погружению в педагогическую лабораторию украинского педагога, в мир его мыслей, помогает почувствовать дыхание эпохи и биение сердец тогдашних и нынешних участников обсуждения проблемы приоритетов и ценностей воспитания молодежи. К тому же, в издании размещены полные (аутентичные) и отредактированные (а также с купюрами) варианты текстов статей педагога, прочтение которых дает точное представление о его реальной позиции, о том, что в его произ-

<sup>34</sup> Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы : науч.-попул. изд. / сост., предисл., послесл., коммент., вступления к частям О.В. Сухомлинской. Харьков : Акта, 2008. 432 с.

ведениях вычеркивалось и дорабатывалось «эпохой», о том, какие политико-идеологические причины способствовали ограничению его творческих устремлений, но все же не смогли остановить полет его мысли.

Материалы книги, представленные в соответствии с ходом событий, связанных с педагогической дискуссией 1967–2000 годов, на наш взгляд, всесторонне и беспристрастно отражают сложную борьбу идей, соревнование творчества и консервативно-конформистской догмы. Существенным достижением книги мы также считаем создание на основе объективно составленной совокупности текстов панорамной картины трансформации образовательно-воспитательной парадигмы коллективного воспитания и зарождения конфигурации новой парадигмы – лично ориентированной педагогики.

Известно, что политическая система СССР признавала и превозносила Учителя из украинского села как незаурядного педагога до тех пор, пока он не вышел на уровень обоснования необходимости изменения ценностных ориентаций в воспитании, господствовавших в ту историческую эпоху. И хотя Василий Александрович отстаивал свою позицию, оставаясь верным идеалам коммунистического будущего, ему не простили «покушение» на основы советской педагогической идеологии и сомнения в ее абсолютной целесообразности. Именно на защиту коммунистических ценностей подняли свои голоса те комментаторы идей В.А. Сухомлинского, которые не принимали провозглашенного им приоритета гуманистических, т.е. общечеловеческих, ценностей, называемых ими «абстрактными». Несмотря на то, что Василий Александрович и теоретически, и примерами из успешного педагогического опыта обосновывал необходимость перенести внимание с заботы о коллективе на более широкое применение индивидуальных средств воздействия на конкретную личность с учетом именно ей присущих особенностей, не все захотели его услышать и понять. Приведем меткое выражение украинского философа С. Крымского, который, исследуя проблему духовности, заметил: «...общечеловеческие ценности становятся таковыми не вследствие обращения к среднесогласованным предикатам человеческих сообществ, а через обогащение их идеей личности»<sup>35</sup>.

На наш взгляд, в своей работе «Этюды о коммунистическом воспитании» В.А. Сухомлинский наиболее полно сформулировал свое видение путей переориентации советского воспитания в русле действительно гуманного подхода к социализации ребенка, обнародовал своеобразный взгляд на систему ценностных ориентиров и измерений. Используя собранные в книге «Этюды...» материалы, попытаемся лишь на их основе (как квинтэссенции замыслов выдающегося педагога) раскрыть отстаиваемую им систему образовательно-воспитательных ценностей.

В общем виде совокупность ценностей разделим на две главные группы – ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные) (по В. Ядову). Из статей В.А. Сухомлинского, из его писем и текстов книги «Этюды...» выкристаллизовывается вывод о том, что для педагога терминальной ценностью, или ценностью-целью, бесспорно, был человек-личность, а терминальным качеством личности он провозглашал широкое, интегрированное понятие человечности.

Признавая практическую целесообразность так называемой «парной педагогики», которая в то время официально была сведена на нет, Василий Алексан-

---

<sup>35</sup> Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопр. философии. 1992. № 12. С. 22.

дрович стремился отстаивать ее право на жизнь, ибо, по его мнению, именно таким образом построенное воспитательное воздействие на личность ребенка приобретало все большее значение, и в этом педагог усматривал и определял тенденции развития жизни в социалистическом обществе. Так, в неопубликованной рукописи «Наша добрая семья (Записки пионервожатого)», содержание которой перекликается с идеями, высказанными В.А. Сухомлинским в работах «Сердце отдаю детям» и «Этюды о коммунистическом воспитании», он утверждал: «Искусство индивидуального воздействия на человека приобретает с каждым годом все большую роль. [...] все шире становится тот личный духовный мир человека, в который никто не имеет права вмешиваться, тем более коллектив»<sup>36</sup>. Продолжая свою мысль, павлышский Учитель ясно и четко отметил, что «первой и самой главной целью коммунистического воспитания является Человек – его всестороннее развитие, ясный ум, высокие идеалы, чистое, благородное сердце, золотые руки, его личное счастье»<sup>37</sup>.

В этом педагогическом кредо, отражающем, казалось бы, вполне мотивированный и конкретизированный перечень тех характеристик, которые должны быть присущи Настоящему Человеку по В.А. Сухомлинскому, в кредо, полностью согласующемся с каноническими универсальными общечеловеческими ценностями, фактически все позиции вызвали несогласие и критику со стороны защитников принципов коммунистического воспитания. Человек, выделенный из контекста коллектива, а тем более рассматриваемый во внеклассовом измерении, как личность, не воспринимался в качестве общественной ценности<sup>38</sup>.

Острую инвективу вызвало и определенное В.А. Сухомлинским терминальное качество личности – человечность, которую оппоненты характеризовали эпитетами «туманное понятие», «мифическая, бесклассовая»<sup>39</sup>, в то время как Василий Александрович толковал ее в значении «прочного морального стержня»<sup>40</sup>, призванного составлять основу человека коммунистического общества.

Среди ценностей-средств, представленных в работах педагога, наиболее интегрированными считаем понятия духовности и творчества.

Существуют различные подходы к раскрытию многогранного понятия духовности. Его характеристики рассматриваются в следующих аспектах:

- родовая характеристика человека как специфическая способность к ценностно-смысловому осознанию мира;
- личностная характеристика отдельного индивида;
- нормативный идеал духовности (в пределах нормативной модальности), который не является постоянным, имеет конкретно-исторический и социокультурный характер;
- качественная характеристика определенного социума в целом.

Анализ наследия В.А. Сухомлинского позволяет утверждать, что он рассматривал категорию духовности фактически в трех измерениях: как родовую характеристику человека, как личностную характеристику конкретного индивида и как нормативный морально-этический идеал. Таким образом, педагог отразил многомерность

<sup>36</sup> Этюды ... С. 32.

<sup>37</sup> Там же.

<sup>38</sup> См.: Там же. С. 78.

<sup>39</sup> Там же. С. 77.

<sup>40</sup> Там же. С. 38.

этой ценностной категории, очерчивающей специфику человеческого способа бытия в мире. Он трактует духовность личности как ее ценностно-смысловую форму, определяющую содержательную наполненность человека и образующую основы его мотивационной сферы, т.е. духовность в произведениях ученого выступает олицетворенным, сложным, индивидуальным аналогом реального мира.

Принципиально важным аспектом понимания В.А. Сухомлинским системы ценностей является толкование ее как необходимого средства жизненной ориентации человека, т.е. способности личности различать, усваивать, производить и, наконец, интегрировать ценности. Этим мотивируется «специфически человеческая способность ценностно-смыслового отношения к миру»<sup>41</sup>, отраженная в рассуждениях педагога.

Другим значимым оттенком аксиологического выбора В.А. Сухомлинского мы считаем акцентирование внимания на том, что отношение человека к жизни определяется смыслом, который может быть постигнут не только умом, но и всеми глубинами человеческого духа, прежде всего через эмоционально-чувственную сферу. Не умаляя значения интеллектуального потенциала школьников, важности их умственного развития, Василий Александрович первым в советской педагогике перенес акцент с приоритета успеваемости учащихся на приоритет создания их духовного мира: «...мораль, этику взял за основу духовной жизни ребенка, интеллектуальное, физическое развитие, трудовое и эстетическое воспитание поставил в прямую зависимость от ценностных ориентаций, ценностного мировосприятия, как корень духовности вообще. Он провозгласил высшей ценностью воспитания ребенка его уникальность и неповторимость, построил всю учебно-воспитательную работу на эмоционально-нравственных, эстетических императивах и ценностях, выступил за авторитет учителя, а не за его авторитарность, ввел в педагогическую науку и школьную практику такие ценности, как совесть, стыд, любовь, терпимость, сочувствие, сопереживание, уважение, почет, долг, свобода и т. д.»<sup>42</sup>.

В своих размышлениях о воспитании Василий Александрович смог выйти за пределы господствовавшей материалистической доктрины и подняться к вершинам более универсального толкования смысла бытия человека – к признанию неисчерпаемости человеческого мира. Придя к выводу, что наука в своих возможностях не всемогуща и что человеческое существование значительно богаче в реальных проявлениях, чем их рациональная реконструкция, он писал: «Чем значительнее место в жизни человека занимает интеллект, ...тем важнее для его всестороннего развития культура чувств. ...Эмоциональное бескультурье образованного человека – такое же зло, как и интеллектуальное невежество»<sup>43</sup>.

Чувственно-ценностный подход В.А. Сухомлинского к определению основ воспитания был новаторским и не согласовывался с генеральным направлением развития советской педагогики, где приоритет отдавался интеллектуальной составляющей учебно-воспитательного процесса. В статье «Годы отрочества – второе рождение» (1966 год), которую дочь ученого О.В. Сухомлинская характеризует как труд зрелого педагога, есть такие мысли: «Высшим двигателем челове-

<sup>41</sup> Степаненко І.В. Методологічна функція поняття «Духовність» // Практ. філософія. 2003. № 3. С. 44.

<sup>42</sup> Сухомлинська О. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. Київ : ЗМН, 1998. С. 7.

<sup>43</sup> Этюды ... С. 42.

ского поведения является убежденность – „царь в голове”, обогащенная опытом и моральными ценностями. Однако все это овладевает сознанием воспитанника только тогда, когда кроме понимания добра и зла, кроме логического анализа – что хорошо и что плохо, в душе живет чувство, переживание добра и зла. „Царь в голове” становится мощным руководителем только в том случае, когда, общаясь с людьми, чувствуя себя активным участником человеческих отношений, человек переживает добро и зло, хорошее и плохое вне своей личности, как хорошее и плохое в самом себе»<sup>44</sup>. Поэтому, раскрывая и конкретизируя проявления духовности, Василий Александрович акцентировал внимание педагогов на необходимости «развития, утверждения, облагораживания голоса совести» у воспитанников, на важности формирования в детском возрасте качества быть честным наедине, что послужит «нравственным зарядом духовной чистоты, душевной тонкости, порядочности, нравственной чистоты на всю жизнь».

Если обратиться к ретроспективе развития познания, то, по мнению ученых эпохи постмодерна, в научно-рационалистической мировоззренческой системе координат человеческого существования, обоснованной Р. Декартом, под постепенное разрушение подпало понятие «величины чувственных измерений»; одновременно с этим медленно происходила абсолютизация интеллектуальной сферы и деятельности. В XX столетии влияние сознательно-рационализированной цивилизации на устройство внутреннего мира человека достигло своего пикового проявления. Генерированные в духе принципов такой цивилизации мировоззренческие категории «сила» (Р. Декарт), «воля» (А. Шопенгауэр), «воля к власти» (Ф. Ницше) стали в 1920 – 1940-е годы основополагающими для социально-философских концепций и политического опыта многих европейских стран, в частности, Италии, Германии, Испании, СССР<sup>45</sup>. Тогда же сложились условия, при которых науку – одну из высших человеческих ценностей – начали подчинять идеологическим, политическим или финансовым интересам. Уже после Второй мировой войны западные ученые констатировали такие явления кризисного состояния человеческого общества, как девальвация ценностных ориентиров, тотальное отчуждение, нравственная глухота, крушение идеалов. В то время в СССР официально утверждалось, что антропологический кризис – это явление, характерное лишь для капиталистических стран, а страны социалистического лагеря не испытывают подобных проблем. Однако, как показала жизнь, потеря жизненных смыслов, духовности не обошли и их.

Именно тогда, в период всеобщего увлечения в воспитании молодежи коллективными влияниями и заорганизованными массовыми мероприятиями, В.А. Сухомлинский почувствовал и осознал, что персональная духовность как феномен жизни не всегда дает человеку возможность утвердиться в коллективе через интериоризацию только положительных ценностей. В зависимости от того, в круг притяжения или воздействия каких ценностей попадает человек, и формируется его личная духовная структура, т.е. духовность предстает для индивида в смысле внешней формирующей силы, и «влияние коллектива на душу личности в определенных условиях должно быть ограниченным, поскольку его сильное (грубое) прикосновение к миру мыслей и чувств способно не только унижить человеческое достоинство воспитанника, но и притупить его эмоциональную чувствительность,

<sup>44</sup> Этюды ... С. 26.

<sup>45</sup> См.: Гордієнко А.Т. Аксиологічна драма ... С. 33.

сделать более грубой натуру, ...воспитать толстокожесть, которая приводит к эмоциональному невежеству»<sup>46</sup>.

Анализируя мысли В.А. Сухомлинского по поводу многоуровневого по содержанию понятия духовности, позволим себе сделать вывод о том, что он фактически отождествлял это понятие с категорией счастья в смысле рассмотрения их как ценностных вершин личностного микрокосма человека. Вопреки устоявшемуся курсу на коллективное счастье педагог отстаивал свое убеждение: счастье коллектива невозможно, если не будет счастливым каждый человек, «а личное счастье – это дело исключительно сложное, которое создается не только в коллективе. Богатство индивидуального мира, полнота личной духовной жизни, раскрытие, расцвет способностей, таланта, призвания, личный успех в творческой работе, удовлетворение неиссякаемой потребности человека в человеке, любовь, дружба, повторение себя в детях – вот что такое личное счастье...»<sup>47</sup>. В противовес провозглашенной в 1960-е годы официальной советской педагогикой актуальности вопроса всестороннего исследования теории коллектива, Василий Александрович делал акцент на необходимости изучать духовный мир личности и духовное богатство коллектива. Учитывая процессы, которые уже зарождались в общественной жизни общества и способствовали развитию духовной жизни личности, в неопубликованной статье «Не топтаться на месте!» из десяти выдвинутых им ведущих задач теории педагогики шесть он связал непосредственно с проблемами личности и одухотворением коллективной жизни.

В логической связи с проблемой одухотворения всех звеньев учебно-воспитательного процесса в наследии В.А. Сухомлинского возникает ценностная категория творчества, которая выступает формой сохранения и воспроизводства «человеческих смыслов, образующих материю культуры». Данная категория в рассуждениях педагога тесно переплетена с понятием труда как ключевым фактором социогенезиса и одновременно незаменимым средством самовыражения и самоутверждения личности, реализации ее интеллектуального и творческого потенциалов. В одном из выводов к произведению «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности», где В.А. Сухомлинский не только обобщил, но и развил свои взгляды на пути обеспечения развития ребенка, говорится: «Гармония общественного развития немислима без расцвета сил, способностей, дарований каждого человека, невозможна без его счастья. ...Человек, которого школа не сумела воспитать, у которого в школьные годы не сформировались трудовые наклонности

и интерес к труду, не раскрылись творческие силы и способности, который не нашел себя, не определил своего места в обществе, – такой человек становится лично несчастлив, а каждый несчастливый – это беда общества»<sup>48</sup>.

Широко трактуя назначение трудового воспитания и как практической подготовки молодежи к взрослой жизни, и как важнейшего элемента нравственного, интеллектуального, эстетического и физического воспитания, В.А. Сухомлинский подчеркивал, что труд – это часть духовной жизни человека. Все размышления педагога о ценности труда сосредоточены на стремлении одухотворить его,

---

<sup>46</sup> Этюды ... С. 43.

<sup>47</sup> Этюды ... С. 72.

<sup>48</sup> Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. / ред. О.Г. Дзевеин [и др.]. Киев : Рад. шк., 1979. Т. 1. С. 215.

определить как источник высокого морального вдохновения, духовного обогащения личности, как способ раскрыть и развить ее способности и таланты. Особенность интерпретации В.А. Сухомлинским деятельностного подхода в воспитании заключалась в переносе центра тяжести на духовно-креативную направленность труда в контексте личностного, духовного роста молодежи, иначе говоря – на одухотворение трудового процесса. Актуализируя вековые традиции народной педагогики, «которая не боится того, что труд утомляет, так как знает, что труд невозможен без пота и мозолей, ...знает волшебную силу труда, делающего человеческое сердце чутким, нежным», Василий Александрович утверждал, что именно «благодаря труду человек становится способным познавать окружающий мир сердцем».

Разделяя убеждение, что суть научного поиска заключается в выходе за пределы существующего стереотипа или нормы мышления и действия, подчеркнем, что новаторский вклад В.А. Сухомлинского в отечественную педагогику заключается в сломе практики следования педагогическим авторитетам, в обновлении ценностных векторов развития подрастающего поколения, в разработке конкретных путей творческой самореализации каждой личности, что в совокупности и обеспечило педагогу мировое признание.

#### Список использованной литературы

1. Крымский, С.Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации [Текст] // Вопр. философии. – 1992. – № 12. – С. 21–29.
2. Слостёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, Г.И. Чижилова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
3. Сухомлинский, В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. / ред. О.Г. Дзверин [и др.]. – Киев : Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 1979. – С. 59–218.
4. Этюды о В.А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы [Текст] : науч.-попул. изд. / сост., предисл., послесл., коммент., вступления к частям О.В. Сухомлинской. – Харьков : Акта, 2008. – 432 с.
5. Боришевський, М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості [Текст] // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. – Київ : ЗМН, 1998. – С. 21–24.
6. Гордієнко, А.Т. Аксиологічна драма ХХ ст. [Текст] // Ціннісні орієнтації: аналіз соціально-філософських концепцій заходу 80 – 90-х років. – Київ : Наук. думка, 1995. – С. 5–6.
7. Степаненко, І.В. Методологічна функція поняття «Духовність» [Текст] // Практ. філософія. – 2003. – № 3. – С. 41–47.
8. Сухомлинська, О. Цінності в історії розвитку школи в Україні [Текст] // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. – Київ : ЗМН, 1998. – С. 3–8.

*М.А. Захарищева*

**В.А. СУХОМЛИНСКИЙ –  
ДИРЕКТОР ШКОЛЫ ВОЕННЫХ ЛЕТ**

Рассматривается Увинский период деятельности известного педагога В.А. Сухомлинского в годы Великой Отечественной войны в качестве директора средней школы поселка Ува Удмуртской Республики – период становления его педагогической позиции.

историко-педагогическое исследование, Увинский период деятельности В.А. Сухомлинского, становление педагогической позиции.

Исследователям истории школы и педагогики советского периода хорошо известно, что В.А. Сухомлинский после тяжелого ранения в боях Великой Отечественной войны лечился и проходил реабилитацию в поселке Ува Удмуртской Республики. Сам В.А. Сухомлинский упоминает об этом в автобиографии: «В феврале 1942 года был тяжело ранен и до 17 июня 1942 года находился на излечении в госпитале. С 17 июня 1942 года по 29 марта 1944 года работал директором Увинской средней школы Удмуртской АССР. В феврале 1943 года был принят в члены КПСС»<sup>49</sup>.

Эти несколько строк заинтересовали: в наших родных краях в течение двух лихих военных лет жил и работал незаурядный педагог, который в то время был молод и еще не знаменит. Почему этот этап становления его педагогической судьбы не описан, не вызвал интереса среди земляков, жителей современной Удмуртской Республики, не предьявлен научно-педагогической общественности? Могло, конечно, так случиться, что не сохранились документальные свидетельства пребывания и работы В.А. Сухомлинского на Удмуртской земле: время было сложное.

Исследовательский поиск привел нас в Центральный государственный архив Удмуртской Республики и увенчался некоторым успехом: удалось ознакомиться с отчетами Увинской средней школы за 1942 и 1943 годы. Кроме того, оказалось, что в поселке Ува открыта мемориальная комната-музей В.А. Сухомлинского. Педагоги школы № 2 создали школьный музей и вместе с учащимися ведут поисковую работу, участвуют в республиканских конкурсах, стали настоящими знатоками и популяризаторами творчества замечательного педагога в республике. В школьном музее хранится книга приказов по Увинской средней школе, где остались записи, сделанные рукой ее тогдашнего директора.

Представим, прежде всего, какой была та школа, в которой волею судьбы оказался молодой педагог В.А. Сухомлинский. Поселок Ува расположен на западе Удмуртии. Это и сегодня небольшое поселение, жители которого в основном заняты сельскохозяйственным трудом и переработкой сельскохозяйственной продукции.

Ува начала 1940-х... Поселение без прошлого, с незавидным настоящим. В поселке почти нет коренного населения. Он заселен раскулаченными или изгнанными из колхозов крестьянами окрестных деревень, торфодобытчиками, лесорубами, железнодорожниками, политическими ссыльными, спецпереселенцами, трудармейцами, эвакуированными, беженцами, работниками советских и партийных органов, направленными сюда на службу, немногочисленными специалистами просвещения и здравоохранения, обслуживавшими школы и эвакогоспитали.

---

<sup>49</sup> Автобиография Сухомлинского Василия Александровича // Сухомлинский В.А. – Переиздание. М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002. С. 7.



Здесь не было ни Дома культуры, ни нормальной библиотеки, ни церкви, ни музея, ни стадиона или хотя бы спортплощадки. Самыми посещаемыми местами были деревянный рынок и железнодорожный вокзал. Дети, в основном без отцов, выросшие среди такого разномастного люда, были совсем не похожи на тех, с какими В.А. Сухомлинскому приходилось работать раньше, в Онуфриевке. Обстановка военного времени, непростая среда прививали им недоверие к старшим, неверие в добро, насаждали культ физической силы. Можно только догадываться, что было на душе у В.А. Сухомлинского, вставшего у руля главной районной школы в такой трудный момент.

Приказ по Увинскому районному отделу народного образования № 55 от 17 июля 1942 года: «Сухомлинского Василия Александровича назначить директором Увинской средней школы. Заведующий РОНО Зяпаев В.А.».

К началу 1942–1943 учебного года Увинская средняя школа имела 34 класса с общим количеством учеников 1044 человека. Имея 10 классных комнат, школа занималась в три смены. Начало занятий – в 8 часов утра, окончание – в 7 часов 15 минут вечера. В зимнее время из-за отсутствия света было сорвано 35 уроков. По-видимому, в подобных условиях работали в годы войны все школы тех регионов страны, которые оказались далеко от военных действий и поэтому принимали не только «своих», но и эвакуированных детей. В поселке Ува при этом традиционно проживали и проживают русские, удмурты, татары. В военные годы в школе работали соответственно русские, удмуртские и татарские классы. По воспоминаниям очевидцев, в Увинской школе учились также дети других национальностей – украинцы, белорусы, поляки, евреи, цыгане.

Дети военной поры не отличались хорошим здоровьем. В мае 1943 года был общий осмотр учащихся 5–10-х классов Увинской школы. В заключении врача сказано, что из учеников 5–10-х классов больных анемией 38 человек, пороком сердца – 17, малокровием – 35, другими болезнями – 21 человек. За зиму 1942–1943 года простудных заболеваний было 112 случаев.

В школе учатся 280 детей фронтовиков. Особо нуждающимся детям фронтовиков выдано 10 пудов картофеля и несколько раз выдавались лапти, – отчитывается директор.

Кроме того, острой оставалась проблема отсева учащихся. По длительной болезни или смерти выбыло 14 человек; из-за отсутствия обуви и одежды оставили учебу 19 человек; пошли работать на предприятия и в учреждения 37 человек. А бывало и так: «Ученица Черных Любовь не посещает школу потому, что в семье есть 6 человек детей, из них трое до шестилетнего возраста, и ребенок нянчится с детьми»<sup>50</sup>. Таковы были реальные условия деятельности обычной сельской школы военных лет.

Первый приказ директора В.А. Сухомлинского от 24 августа 1942 года продиктован заботой об учениках. Он обращается ко всем учителям начальных классов с требованием не просто составить списки учащихся своих классов, но и лично познакомиться с каждым учеником, сообщить каждому о времени начала занятий и обязательно выяснить, как они обеспечены обувью и одеждой.

По инициативе нового директора было организовано дежурство учителей по школе. Дежурные учителя обязаны были самое пристальное внимание уделять

<sup>50</sup> Отчет Увинской средней школы за I полугодие 1943–1944 учебного года. Центр. гос. архив Удмурт. Респ. Фонд Р-738. Оп.1. Ед. хр. 1703. Л. 15–26.

порядку и чистоте в классных комнатах и других помещениях школы. При занятиях в три смены и слабом здоровье детей это было просто необходимо. В.А. Сухомлинскому как директору школы приходилось быть и строгим, и категоричным; вопросы санитарного состояния классов были постоянно на его личном контроле. «Несмотря на неоднократные предупреждения, некоторые учителя не обращают внимания на санитарное состояние классов. Много мусора, бумажек, рвут бумагу, крошат мел, разливают чернила. Предупреждаю классных руководителей, что в случае повторения подобных фактов будут приняты меры административного взыскания», «Установить, что во время дежурства учитель не должен уходить никуда. В случае нарушения этого приказа дела о нарушениях передавать в суд на основании закона о неявке на работу и о прогулах»<sup>51</sup>, – снова и снова вынужден записывать директор в книге приказов. От его внимания невозможно скрыть даже «разные неприличные надписи», которые время от времени появляются на стенах и дверях школы. Из текстов приказов видно, что ответственность за порядок в школе В.А. Сухомлинский считает общим делом всего педагогического коллектива.

К началу учебного года в школе было 32 учителя, к концу года осталось 29 учителей. Высшее образование из них имели 4 человека, незаконченное высшее – 7 человек, среднее – 17 человек.

Педагогический коллектив Увинской средней школы был достаточно сильный, большинство учителей имели большой стаж и опыт практической работы. В одном коллективе дружно трудились и выпускники местных педагогических училищ и институтов, и, учителя, эвакуированные из оккупированных районов страны. Хорошими мастерами педагогического дела считались учителя А.В. Хлебникова, Л.А. Бородин, С.К. Жданович, М.К. Сементовская, К.С. Кропотина, Е.А. Рязанова, Н.И. Несмелова.

Твердые разносторонние знания, соединенные с многолетним опытом работы, повседневная живая связь с современностью, с педагогической наукой, поиски новых методов работы – все это давало видимые результаты работы этих учителей. Опытные педагоги повседневно помогали своим молодым товарищам. Последние также хорошо справлялись с работой, используя свободное время для повышения своей квалификации и общего культурного уровня. Каковы основания для подобных оптимистичных утверждений? В отчете школы не только зафиксированы количественные результаты успехов учащихся, но и проанализирован успешный опыт отдельных учителей.

Материалы государственных программ во всех классах и по всем предметам изучены полностью. Лучшие учителя школы формировали и развивали навыки практической работы в процессе обучения. Как учителю В.А. Сухомлинскому было поручено вести уроки русского языка и литературы в 8–10-х классах и историю в 10-х классах – всего 14 часов в неделю.

Учителя сами при помощи учеников изготовляли наглядные пособия. Применялись мнемические приемы, ритмирование правил, игра слов, сопоставление. При повторении и при изучении нового материала применяли метод соревнования. Соревновались, к примеру, мальчики и девочки либо ученики, сидящие в классе на разных рядах (учитель А.В. Хлебникова).

---

<sup>51</sup> Книга приказов по Увинской средней школе. Хранится в музее школы.

Практиковали индивидуальные письменные работы для каждого ученика. Это были несложные задачи или примеры, но они возбуждали интерес тем, что у каждого ученика были отдельные задачи (учитель Т.Н. Холкина).

Прививали умения работать с микроскопом, делать зарисовки внешнего и внутреннего строения растений и животных. Ученики пополняли школьные коллекции насекомых (учитель Н.П. Бородкина).

Успешно проходили практические работы по географии, на которых школьники учились самостоятельно рисовать географические карты, подробно знакомилась с рельефом, природными условиями, минералами (учитель Г.Н. Чернявская).

Военные предметы преподавал учитель И.Г. Басов. Однако «обязать учащихся 5, 6, 7-х классов 1925 и 1926 годов рождения в обязательном порядке посещать военные занятия» вынужден был директор школы. Тем же приказом № 133 от 8 октября 1942 года, обнаружив, что часть учащихся не явилась на военные занятия, В.А. Сухомлинский предупреждает, «что за неявку на военные занятия учащиеся 8, 9, 10 классов будут передаваться суду и исключаться из школы». Ровные строчки текста приказа скрывают в данном случае внутреннюю борьбу фронтовика Сухомлинского и педагога-гуманиста Сухомлинского. Но в суровые годы и приказ директора школы суров.

Военные условия особым образом влияли на учебный процесс. Так, в ноябре 1942 года директор школы вынужден был запретить письменные работы по целому ряду предметов гуманитарного цикла – географии, истории, конституции и даже естествознанию. Причиной данного решения была экономия бумаги. Оценки по этим предметам рекомендовано было выводить на основе устных ответов учащихся.

Методические находки и общая профессиональная культура учителей Увинской школы приводили к неплохим результатам. Успеваемость по школе в целом составляла 90 %. В школе было 186 учеников, имеющих по всем предметам хорошие и отличные оценки, из них 59 отличников<sup>52</sup>.

Приведем пример таблицы успеваемости учащихся у разных учителей-предметников:

Учитель	Успеваемость учащихся		
	аттестовано	«плохо»	%
Бородкина Н.П.	252	10	96
Жданович Э.И.	172	6	96,6
Уржумцева	101	–	100
Дерягина Л.В.	207	12	94,2
Басов И.Г.	260	–	100
Сухомлинский В.А.	54	2	96,1
Бородкин Л.А.	150	6	96
Хлебникова А.В.	65	12	85
Сементовская М.К.	125	4	97

<sup>52</sup> Отчет Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год // Отчеты ср. шк. УА ССР о работе за 1942–1943 учеб. год. Центр. гос. архив Удмурт. Респ. Фонд Р-738. Оп.1. Ед. хр. 1571. Л. 179–188.

Чернявская Г.Н.	113	–	100
-----------------	-----	---	-----

Две оценки «плохо», поставленные учителем В.А. Сухомлинским, вызывают вопросы: позже он будет противником наказания детей плохой отметкой. Но в 1942 году они попали в отчет и навсегда остались в истории.

Много внимания от директора требовала организация воспитательной работы с детьми. Рукой В.А. Сухомлинского в книгу приказов вписано: «Ввести в расписание уроков 6–7 классов один раз в неделю обязательный час воспитательной работы». Произошло это 23 января 1943 года (приказ № 169). Таким образом, появление классных часов как формы воспитательной деятельности в Увинской средней школе связано с именем В.А. Сухомлинского.

Внеклассная воспитательная работа находилась на постоянном контроле молодого директора. Им рекомендовано «все мероприятия по внеклассной работе (собрания, сборы отрядов, занятия кружков и др.) проводить с 7 часов вечера до 9 часов вечера. После 9 часов вечера пребывание учеников в школе запрещается (за исключением комсомольских собраний)». Интересно, что любые собрания и пионерские сборы «разрешаются только директором». Он строго следил за тем, чтобы вечерами дети не оставались в школе без дела. Был ли этот запрет продиктован заботой о здоровье детей, о соблюдении ими режима сна и отдыха? Более того, приказом директора школы было установлено дежурство учителей в районном клубе с 9 до 11 часов вечера. «Обязанности дежурного: следить, чтобы ни один ученик или ребенок школьного возраста (до 14 лет) не допускался на вечерний сеанс; чтобы ученики не нарушали дисциплины в клубе».

Содержание воспитания в школе военной поры не могло не быть строго регламентированным и при этом вполне традиционным. В.А. Сухомлинский обращает внимание классных руководителей на регулярный выпуск классных стенных газет («Приказываю классным организаторам 4 и 5 классов выпускать регулярно 2 раза в месяц стенные газеты»), объявляет благодарность учителям и классным наставникам за организацию выступлений в госпитале, за организацию кружков, спортивных соревнований, сбор подарков раненым бойцам Красной армии. «Силами учеников и пионеров сделано 48 выступлений с показом художественной самодеятельности в госпитале № 3423. Пионервожатый товарищ Г.В. Карсанов организовал 8 военных игр».

В.А. Сухомлинскому приходилось вмешиваться и в очевидные для него «ошибки» педагогического общения, с которыми он встретился в школе. К примеру, он строго, в приказе по школе, предупредил всех учителей, «что удаление ученика с урока является крайней мерой наказания». Сделал он это потому, что заметил, что учителя часто выгоняют учащихся с уроков без всякого, на его взгляд, основания. В этом приказе видна гуманистическая позиция молодого директора школы.

С другой стороны, при необходимости В.А. Сухомлинский встает и на защиту учителей. Мы уже, вероятно, не узнаем, что послужило причиной появления приказа о запрете на критику учителей. «Предупреждаю всех учеников, – пишет директор, – что критиковать работу учителей, в том числе и учителей-комсомольцев, запрещаю на всех собраниях, где присутствуют ученики, в том числе и на комсомольских собраниях. За нарушение настоящего приказа буду

снижать отметки по поведению». Может быть, тон приказа излишне категоричен, не совсем совпадает с общепринятым обликом известного педагога-гуманиста, но напомним, что написан приказ в период военного времени. Заметим еще, что именно в это время В.А. Сухомлинского приняли в члены партии, он стал молодым коммунистом и остро почувствовал свою ответственность за воспитание молодежи.

Есть среди приказов директора и предупреждения учащимся за нарушения дисциплины на уроках, за курение, хулиганство, срыв занятий и пропуски уроков, а за оскорбление учителей и избиение учеников – даже отчисление из школы.

Находим в отчете директора школы В.А. Сухомлинского конкретный пример индивидуального воспитательного воздействия на одного из сложных учащихся. Приводим его с сохранением стиля автора.

«В 10 класс (классный руководитель Н.П. Бородкина) в начале года поступила группа учеников из бывшей Ново-Мултанской школы. Среди этих учеников отличался неудовлетворительным поведением ученик Потальцев Аскольд. Классному руководителю и преподавателям пришлось проделать большую работу. Этот ученик первое время, например, входил в учительскую без всякого разрешения и без всякой надобности, на уроках сидел развалясь, вступал с преподавателями в пререкание об оценке, уходил из школы самовольно в Мултан и пр. Коллектив учителей во главе с классным руководителем стал применять различные меры воздействия к Потальцеву: беседу с глазу на глаз, вынесение выговора, обсуждение его поведения на педсовете. В конце первой четверти он получает по двум предметам плохие оценки и, кроме того, получает замечание в приказе по школе за нетактичное поведение в классе и самовольные отлучки.

Вся совокупность мероприятий так подействовала на ученика, что он после педсовета обращался ко всем учителям, стараясь выяснить, снизили ли ему отметку по поведению. Но педагогический коллектив решил, несмотря на его проступки, в педагогических целях отметку оставить «отлично». Ученик к концу полугодия значительно исправился и в неоднократных беседах с классным руководителем заявлял, что он понял наконец, что до сих пор его учили плохо (он пришел в школу с отличными отметками) и что следствием этого является плохое его поведение и недобросовестное отношение к учебе»<sup>53</sup>.

В сложных условиях невозможно было бы добиваться высоких результатов без хорошо организованной методической работы. В Увинской школе работали методические объединения учителей начальных классов, учителей русского языка и литературы, математики. За год состоялось 17 заседаний педсовета школы. На этих заседаниях изучались теоретические и практические вопросы педагогики. Заслушаны были, к примеру, такие доклады:

«Воспитательная работа в советской школе» – Бородкин Л.А.;

«Методы улучшения грамотности учащихся» – Хлебникова А.В.;

«Борьба за культуру речи учащихся» – Хлебникова А.В.;

«Внеклассное чтение» – Сухомлинский В.А.

На заседаниях методических объединений, проходивших один раз в месяц, обсуждались среди прочих вопросы воспитания ребенка в семье и школе, преподавания военных предметов, воспитания деловитости, физического воспитания,

<sup>53</sup> Отчет Увинской средней школы за I полугодие 1943–1944 учебного года. Центр. гос. архив Удмурт. Респ. Фонд Р-738. Оп.1. Ед. хр. 1703. Л. 15–26.

воспитательной работы в первом классе. Особо отметим обсуждение вопросов о чтении материалов об Отечественной войне на уроках чтения.

Изученные нами документы Увинской средней школы убедительно свидетельствуют о том, что В.А. Сухомлинский приобретал свой педагогический опыт на нашей Удмуртской земле, в одной из хороших сельских школ, в среде профессионалов высокого уровня. Очевидно и то, что истоки основных позиций его педагогики можно обнаружить и в нашей Увинской школе. Особое, чрезвычайно внимательное отношение к ребенку, опаленному войной, постепенно превращалось в «сердечную» педагогику В.А. Сухомлинского. Слабые здоровьем дети не могут быть вполне успешными в учении – с этой истиной В.А. Сухомлинский столкнулся именно на Уве, и это принципиальное положение зафиксировано позднее в названиях глав его книг: «Здоровье, здоровье и еще раз здоровье», «Забота о здоровье и физическое воспитание»<sup>54</sup>.

Педагоги Увинской школы работали дружной командой, щедро делились опытом и помогали друг другу. Эта добрая традиция была продолжена В.А.Сухомлинским в Павлышской средней школе. «Дружный педагогический коллектив – залог успеха учебно-воспитательной работы», «Личность учителя, педагогический коллектив и коллектив воспитанников» – не случайно так много глав и разделов своих произведений ученый посвятил своим коллегам, обсуждая проблемы духовного единства педагогического коллектива, управления «творческим содружеством единомышленников»<sup>55</sup>.

Об особом внимании В.А. Сухомлинского к книге и к слову известно всем. Отметим его сообщение о внеклассном чтении на методическом объединении учителей. Можно только догадываться о скудном оснащении школьной библиотеки периода Великой Отечественной войны, но от этого проблема детского чтения не становится для В.А. Сухомлинского менее важной: «Школьная библиотека имеет очень мало книг, поэтому хорошо наладить внеклассное чтение не было возможности. Некоторые учителя организовали в своих классах классные библиотеки»<sup>56</sup>.

Вероятно, идея классных библиотек оправдала ожидания педагога, в произведениях В.А. Сухомлинского послевоенного и более позднего времени находим описание использования в практике Павлышской средней школы библиотек в каждом классе. «Уже в 1 классе у нас была создана детская библиотека», – читаем в книге «Сердце отдаю детям» (глава «Книга в духовной жизни ребенка») <sup>57</sup>.

В продолжение традиции В.А. Сухомлинский рассказывает о традиционном общешкольном празднике книги, проходившем 31 августа, накануне начала школьных занятий, когда все дарили книги: дети – друг другу, родители – детям. Такая работа приводила к тому, что каждый школьник постепенно создавал личную библиотеку и в каждой семье тоже была создана библиотека.

Итак, проанализировав опыт деятельности В.А. Сухомлинского, молодого директора школы военных лет в поселке Ува Удмуртской Республики, можно назвать эти годы периодом становления его педагогической позиции, сущности

---

<sup>54</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск : Нар. асвета, 1981. С. 102–110 ; Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М. : Просвещение, 1979. С. 155–172.

<sup>55</sup> См.: Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 36–115 ; Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981. С. 152–191.

<sup>56</sup> Отчет Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год ...

<sup>57</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 202.

его педагогики и уникального опыта. Именно в это время к В.А. Сухомлинскому приходит осознание комплекса педагогических ценностей, к которым относятся здоровье детей и подростков, создание дружного педагогического коллектива, культ книги и слова учителя, вдумчивое прикосновение к каждой отдельной личности ребенка.

Сам В.А. Сухомлинский вспоминал об увинском периоде как о трудном времени, но полтора года работы в удмуртской школе оставили у него светлые воспоминания: «У нас был дружный коллектив учителей и школьников, мы заботились о каждом ребенке».

#### Список использованной литературы

1. Автобиография Сухомлинского Василия Александровича [Текст] // Сухомлинский В.А. – Переиздание. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
2. Отчет Увинской средней школы за 1942–1943 учебный год [Текст] // Отчеты средних школ УА ССР о работе за 1942–1943 учеб. год. – Центр. гос. архив Удмурт. Респ. – Фонд Р-738. – Оп.1. – Ед. хр.1571. – Л. 179–188.
3. Отчет Увинской средней школы за I полугодие 1943–1944 учебного года [Текст]. – Центр. гос. архив Удмурт. Респ. – Фонд Р-738. – Оп.1. – Ед. хр. 1703. – Л. 15–26.
4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Минск : Нар. асвета, 1981.
5. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст]. – М. : Просвещение, 1979.
6. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст]. – М. : Просвещение, 1981.

*И.Е. Булатников*

### ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ДИАЛОГЕ ЭПОХ И ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Анализируются сущность и этические основания социально-педагогической концепции В.А. Сухомлинского, основные идеи нравственного становления личности, их сопряженность с ценностями и смыслами христианской этики. Особое внимание автор обращает на расхождение идей В.А. Сухомлинского с современной теорией и практикой социального воспитания, становлением в России «общества потребления» и утверждением технократического подхода к человеку.

социальное воспитание молодежи, этизация образования и воспитания, нравственное становление личности, история педагогики и образования, социально-педагогическая концепция В.А. Сухомлинского.

На стыке эпох, на пересечении старого и нового неизбежны и даже уместны обращение к прошлому, его осмысление и анализ с точки зрения возможности применения накопленного в предыдущие эпохи опыта в новых социокультурных

условиях. Конечно, в современном российском образовании есть «революционно» мыслящие «топ-менеджеры», которые полностью отрицают прошлый педагогический опыт, считают его «анахронизмом», «осколком старого мира», сдерживающим движение образовательной практики вперед, «прогрессивное развитие педагогической теории»... И невдомек этим «образованцам», что в педагогической теории и практике не может и не должно быть огульного отрицания прошлого опыта. Школа и образование, вся социально-педагогическая практика могут и должны строить свое развитие на основе достижений и открытий, совершенных в предшествующие эпохи, на основе концепций и идей, позволивших решить сложные образовательные и социально-нравственные задачи как раз на таких переломных отрезках истории и развития педагогической науки. Опыт предшествующих эпох выступает своеобразным гарантом стабильности социально-педагогической практики, условием «здорового консерватизма» образовательных систем, их жизнеспособности и устойчивости в периоды социальных потрясений и общественной нестабильности.

Именно таким столпом социально-нравственного воспитания молодежи был и остается один из лучших отечественных педагогов XX столетия Василий Александрович Сухомлинский, создавший уникальный педагогический опыт, успешно реализовавший свою педагогическую концепцию, блистательно описавший ее в книгах и статьях, которыми зачитывался весь мир! Сухомлинского читали, как когда-то читали Руссо, Песталоцци и Оуэна, Толстого и Пирогова, Шацкого и Макаренко! Это и есть главный, важнейший, индикатор признания идей великого педагога! Не высокомерное мнение «академического сообщества», обвинившего талантливую учителя в «абстрактном гуманизме», а признание и любовь народа, миллионов простых тружеников педагогического цеха стали истинным проявлением отношения к идеям Сухомлинского! Почему же идеи скромного сельского учителя из Павлыш так быстро и мощно «овладели массами», стали идейно-смысловой основой для попыток повторить его опыт в социально-педагогической практике других школ? Почему страна, еще не знавшая словосочетания «педагог-новатор», зачитывалась книгами Василия Александровича?

Ответы на эти вопросы на самом деле одновременно сложны и просты. Сухомлинский нашел очень точную интонацию в разговоре о самом важном – о детях и их взрослении. Он положил «высокие идеи» педагогической теории на понятный и выразительный язык, сделал их доступными для восприятия и понимания теми, кому эти идеи и предназначались, – народом! Они отражали интуитивные потребности общества в педагогике свободы, творчества, гуманного отношения к личности, развития способностей ребенка, пробуждения и воспитания в нем важнейших нравственных и эстетических качеств, мудрого и осторожного использования воспитательных возможностей детского коллектива... Россыпи этих идей, блистательно описанных в книгах Сухомлинского, отражали то, чего в официальной педагогике XX века еще не было, – веру в Человека, в его созидательный потенциал. Не случайно М.В. Богуславский, анализируя феномен Сухомлинского, его философско-педагогическую концепцию, заключает: «... Нам еще предстоит 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 с уверенностью хотелось бы утверждать: «Мир вступает в век Сухомлинского!»<sup>58</sup>.

Важнейшим педагогическим основанием всей системы этического воспитания личности в концепции Сухомлинского была опора на развитие *социально-ценных эмоций ребенка*, пробуждение и закрепление в нем *способности «чувствовать тончайшие движения человеческого сердца»*. Тонкий знаток человеческих душ, В.А. Сухомлинский не раз подчеркивал, что непременным условием духовно-нравственной воспитанности личности является ее способность к глубоким чувствам, побуждающим к действию, поступку, поведенческому акту. «Есть такое человеческое качество – тонкость, эмоциональность натуры. Оно выражается

в том, что окружающий мир обостряет способность к переживаниям. Человек с тонкой, эмоциональной натурой не может забыть горе, страдание, несчастье другого человека; совесть заставляет его прийти на помощь»<sup>59</sup>. Эмоциональная восприимчивость ребенка – к слову, звуку, краскам, запахам, образам, к простору и красоте малой родины, к действию, поступку, реальному делу, а через них – к идеям, смыслам и ценностям, к среде – в трактовке Сухомлинского служила основой всего социально-нравственного развития личности, ее способности быть членом большой и сплоченной семьи – коллектива.

Как отмечает А.В. Репринцев, «значительную ценность для развития способности ребенка к эмоциональной восприимчивости имеет создание ситуаций сопереживания, сострадания, соучастия, сотрудничества. Ф.М. Достоевский рассматривал через эти проявления меру нравственности личности. Эти качества органичны для менталитета русского человека, его национального характера, они – производная от общинного характера его бытия, его взаимоотношений с другими людьми, с природной и предметной средой»<sup>60</sup>.

Опыт Сухомлинского дает примеры использования методики развития социально-нравственных чувств ребенка. Хрестоматийным стал пример о болезни Петрика и Аленки, их удивительной и трогательной заботе друг о друге, о том, что детское сердце способно на благодарную память и заботу о нем<sup>61</sup>. Как пишет Василий Александрович, «...это одна из тончайших черточек педагогического искусства: достичь того, чтобы ребенок переживал радость от доброты... Это филигранное оттачивание юной души, и эта работа необходима с каждым ребенком отдельно; каждый должен пережить свою силу, мужество, благородство и с радостью подумать о том, что он сильный, великодушный, чтобы первое свое чувство гордости ребенок пережил в связи с тем, что он защитил существо слабее себя. Детская радость должна быть прежде всего проявлением этой гордости. Тот, кто пережил в детстве это чувство, становится чувствительнее к собственному духовному миру, видит себя глазами других людей, переживает укоры совести»<sup>62</sup>.

<sup>58</sup> Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского. URL : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy->

<sup>59</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1969. С. 165.

<sup>60</sup> Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников. Курск : Изд-во КГПУ, 1998. С. 42–43.

<sup>61</sup> Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. С. 11–12.

<sup>62</sup> Там же. С. 103–105.

В формировании способности ребенка к сопереживанию – «одного из сильнейших стимулов, побуждающих к благородным поступкам», Сухомлинский видит важный момент социализации личности, освоения ею всего комплекса функций взрослого человека. Оно – сопереживание – важнейший, ответственный этап *пробуждения совести* ребенка, соизмерения им своих желаний и возможностей, цели и средства, слова и дела. Его воспитание начинается с традиционного замечания-сравнения, которое адресуется ребенку, нечаянно сломавшему ветку цветка: «Ведь цветку очень больно. А если бы тебе кто-то сломал пальчик?»

Вот и цветку больно». «И чем сильнее, взрослее становится человек, тем важнее, чтобы он был нежным, добрым, ласковым. Только сила, умноженная на нежность, дает человеческое благородство, которое творит красоту», – замечает Василий Александрович.

В.А. Сухомлинский предлагает множество примеров, в которых демонстрирует виртуозное владение методикой социально-нравственного воспитания школьников. Ее особенностью является то, что педагог пытается *связать воедино чувства, мышление и поведение ребенка*, через видение обогащать его представления, воспитывать навык оценивания, выражения суждения по поводу воспринимаемых объектов и явлений. Он стремится воспитать в ребенке чувствительность к слову и его оттенкам, намечая логику такой работы: *от культуры слова – к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры – к культуре чувств и отношений, а от них – к поступку*. Таков путь к гармонии знаний, красоты и нравственности.

Социально-педагогическая концепция В.А. Сухомлинского обращена к формированию нравственности каждого воспитанника, использованию потенциалов всех заинтересованных в судьбе ребенка субъектов, формированию этической и эстетической среды, в которой бытие воспитанника «запрограммировано» на творение добра, воспитание гражданственности, созидание красоты в окружающей действительности. Эта концепция представляет собой совокупность идей, подходов, принципов, позволяющих решить важную социально-педагогическую задачу – формирование нравственной культуры каждого воспитанника. Особенностью этой концепции является то, что она носит системный характер, проверена многолетним опытом, восходит к традициям и опыту русской народной педагогики. «В.А. Сухомлинского невозможно изъять из отечественной педагогической традиции, плотью и кровью которой он являлся... Опережая развитие советской школы и педагогики, В.А. Сухомлинский обращается к аксиологии образования, к идеалам и ценностям сельского социума украинской деревни»<sup>63</sup>.

Понятно, что социально-педагогическая концепция предполагает определение ценностно-смысловых ориентиров воспитания, их сопряженность с общественными идеалами, нормами, создание целостной среды образовательного учреждения, его этоса, посредством которого происходит комплексное влияние на чувства воспитанников, их представления о должном, «программирование» их поведения и поступков. Важными элементами в этой социально-педагогической среде становятся не только смыслы и ценности, но и традиции, обычаи, морально-психологический климат школы, ее «дух». Школа Сухомлинского имела совер-

---

<sup>63</sup> Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие ...

шенно особый, уникальный климат, обеспечивавший устойчивое, гуманное отношение к личности ребенка, его педагогическую поддержку в освоении всей палитры качеств и свойств нравственной, социально активной, ответственной личности. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные для советской педагогики, и в том числе *идеи свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности*<sup>64</sup>.

Характеризуя основные философско-методологические черты педагогической концепции В.А. Сухомлинского, М.В. Богуславский подчеркивает: «В качестве основных качеств воспитательной системы «позднего Сухомлинского» можно выделить: *трактовку формирующейся личности как самоценности; понимание воспитания как феномена, в значительной степени не зависящего от требований общества; выдвижение в качестве главной цели воспитание свободного развития ребенка как активной личности; раскрытие индивидуальности ребенка, способной противостоять нивелирующей тенденции.* Для павлышского учителя в воспитании ведущей становится педагогическая установка на синхронный процесс взаимодействия двух субъектов. В центре педагогического процесса находится ребенок с его активностью, интересами, индивидуальными творческими способностями, на которые, прежде всего, и должны ориентироваться учителя. В данной связи главной задачей педагогов становится создание благоприятных условий для развития детей. Поэтому в Павлышской школе акцент в образовании делался 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<sup>65</sup>.

Какие же принципы лежат в основе системы социально-нравственного воспитания школьников в педагогической концепции В.А. Сухомлинского? Такими принципами являются: целостность процесса социально-нравственного воспитания школьников, его целесообразность; последовательность, преемственность, систематичность, логика «восхождения» и усложнения от младших школьников к старшеклассникам в освоении нравственной культуры; опора на индивидуальный нравственный опыт каждого ребенка; использование возможностей примера в решении личностью ситуаций морального выбора; связь нравственного воспитания с практической деятельностью ребенка, с закреплением в его опыте положительных эмоций от совершения морально ценных поступков; «восхождения» (от простого – к сложному, от конкретного – к абстрактному, от близкого – к далекому...); опора на возможности учебного процесса, на его единство с процессом воспитания; «мудрый» коллективизм в организации процесса социально-нравственного воспитания школьников; обращения к метафоре, образному мышлению, активизации эмоциональных состояний воспитанников в процессе включения их в творческую и практическую социально-нравственную деятельность; создание ситуаций со-переживания, со-страдания, со-участия, со-трудничества, со-радования как базовых эмоциональных состояний для развития социально-нравственных чувств; закрепление нравственного опыта личности через создание воспитывающих ситуаций, упражнение в применении нравственных норм в практической деятельности; организация социально-педагогической среды и обеспе-

<sup>64</sup> См.: Сухомлинский В.А. Письмо к сыну // Свободное воспитание. ВЛАДИ. 1993. № 3.

<sup>65</sup> См.: Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие ...

чение ее влияния на социально-нравственное развитие воспитанников; сопряжение нравственного и эстетического развития личности ребенка, опора на эстетические проявления нравственно зрелой личности («через красивое – к человеческому»); соединение нравственного становления личности с мерой ее включенности в общественно полезный труд, в практическую деятельность и др.

Обратим внимание на это сопряжение: *красота – труд – нравственность*. «...Если ребенок вырастил розу для того, чтобы любоваться ее красотой, если единственным вознаграждением за труд стало наслаждение красотой и творение этой красоты для счастья и радости другого человека – он не способен на зло, подлость, цинизм, бессердечность... Красота сама по себе не содержит никакой магической силы, которая воспитывала бы в человеке духовное благородство. Красота воспитывает нравственную чистоту, человечность лишь тогда, когда труд, создающий красоту, очеловечен высокими нравственными побуждениями, прежде всего проникнут уважением к человеку. Чем глубже эта человечность труда, создающего красоту для людей, тем больше уважает человек сам себя, тем более нетерпимым становится для него отступление от норм нравственности»<sup>66</sup>.

Сухомлинский хорошо понимал и целенаправленно организовывал среду школы – те обстоятельства бытия личности школьника, которые оказывают значительное влияние на его социально-нравственное развитие, освоение всех функций взрослого человека-гражданина, обеспечение комплекса условий для социального становления личности, ее гражданского и духовного роста, освоения достижений человеческой культуры. «Создание такой среды, насыщение ее подлинными гуманистическими ценностями, моделирование ситуаций ее позитивного влияния на личность будущего гражданина – задачи, над решением которых сегодня задумывается все большее количество руководителей учебных заведений. Речь идет об этосе учебного заведения – социокультурной характеристике среды, определяющей во многом эффективность всей учебно-воспитательной работы школы. Этос включает в себя систему доминирующих идеалов, ценностей, норм, обычаев и традиций; задает критерии оценки окружающей действительности и поступков людей; определяет содержание и формы организации коллективного досуга; оказывает значительное влияние на морально-психологическую атмосферу учебного заведения и т.д. Не случайно К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой говорили о «духе школы», А.С. Макаренко писал о стиле жизни детского коллектива – “мажоре”, В.А. Сухомлинский – о богатстве эмоциональной жизни школьного коллектива – так или иначе – сознательно или интуитивно – наши выдающиеся предшественники видели и целенаправленно формировали этос своих учебных заведений, понимая его значительное влияние на сознание и чувства воспитанников»<sup>67</sup>.

По мнению А.В. Репринцева, ценность этоса для образовательного учреждения определяется прежде всего тем, что он (этос) «создает особую атмосферу детской романтики, стремления школьников к гражданской и социальной зрелости, самостоятельности, обеспечивает естественность трансляции от поколения к поколению норм взаимоотношений, общения, организации досуга, быта, отношения к окружающему миру и социальной действительности, формирует мотивацию учебной деятельности и тесно связанную с ней ориентацию на получение в будущем опреде-

---

<sup>66</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 213.

<sup>67</sup> Репринцев А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания // Alma mater (Вестн. высш. шк.). 2003. № 5. С. 46–50.

ленной профессии. Однако следует сразу же заметить, что этос становится фактором воспитывающим лишь тогда, когда он является предметом заботы и сохранения для преподавательского коллектива и администраторов-управленцев, когда он целенаправленно включен в учебно-воспитательный процесс школы, когда создаются специальные условия для его трансляции приходящим в школу поколениям детей»<sup>68</sup>.

Как отмечает Василий Александрович, «Обстановка, в которой находятся наши ученики, представляет собой частицу воспитывающей среды. Эту среду надо создавать, добиваясь того, чтобы нравственный опыт человечества, выраженный в ярком образе, в рисунке, в мудрых мыслях выдающихся людей, проник в духовную жизнь воспитанников»<sup>69</sup>.

Надо признать, что сегодняшняя школа практически утратила свой «дух», распрощалась с высокими и привлекательными идеями коллективизма, гуманизма, товарищества, взаимопомощи, взаимовыручки, сострадательности и соучастия... На смену им пришел совершенно иной – «рыночный» – тип личности, с выраженной конъюмеристской системой ценностей и моралью, в которой традиционная нравственность подменена культом индивидуализма, прагматизма, эгоизма, социальной анонимности, гедонистических удовольствий... Эти социокультурные реалии современного буржуазного общества усиливают кризис идентичности молодежи, порождают социальную апатию, пессимизм, безразличие к своему будущему у значительной части юных граждан.

«Главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия... Прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность и циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром»<sup>70</sup>. Как отмечает А.В. Репринцев, такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы... «Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов... Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений... В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социально-

<sup>68</sup> Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, особенности формирования. Курск : Изд-во КГПУ, 2000. С. 79–82.

<sup>69</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М. : Просвещение, 1979. С. 154.

<sup>70</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. №1 (25). С. 31.

го! Это уже та стадия “социального декаданса”, за которой неизбежно следуют моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от пуповинной связи ее с национальной культурой, со *своим* этносом. Такие кризисы идентичности “золотой молодежи” сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающиеся антагонизмы между ними»<sup>71</sup>.

На этапе социального взросления очень важно, чтобы в сознании входящего в жизнь молодого человека сформировался устойчивый образ желаемого будущего, определились жизненные приоритеты, на достижение которых юноша готов тратить свое время. Именно поэтому В.А. Сухомлинский стремился помочь воспитанникам оценить быстротечность времени, успеть «выделаться в человека», наметить и реализовать программу собственной жизни. Именно поэтому он разместил в Павлышской школе красочное панно, где под портретами выдающихся мыслителей были помещены их мудрые высказывания: «Нет ничего постыднее, как быть бесполезным для общества и самого себя и обладать умом для того, чтобы ничего не делать» (Паскаль), «Человек, делающий других счастливыми, не может быть сам несчастным» (Гельвеций), «Бесполезная жизнь равносильна ранней смерти» (Гёте), «Важно всегда было и будет только то, что нужно для блага не одного человека, но всех людей» (Л. Толстой) и др.<sup>72</sup>.

В этом же ряду средств воздействия на сознание воспитанника стоят и обращенные к нему вопросы, зовущие «к раздумью, к мысленному обозрению своего пока еще короткого жизненного пути, к мечте о будущем: задумывался ли ты над целью своей жизни? Какие трудности преодолел? Пробовал ли ты испытать свою волю, закалить характер в каком-нибудь деле, нужном людям? Чем вспомнишь свои молодые годы? Опасайся, чтобы потом, подытоживая пройденный путь, ты не переживал угрызений совести за бесцельно прожитые годы»<sup>73</sup>.

Сухомлинский не останавливается на вопросах-призывах. Он предлагает своим воспитанникам и конкретные примеры людей, уже в юные годы достигших выдающихся успехов, внесших заметный вклад в духовную жизнь человечества.

Далее следовал призыв: «Трудись, дерзай, давай счастье другим – в этом источник твоего счастья. Знай, что можно стать поэтом, художником, открывателем в любом труде. Не бойся мечтать и о вершинах науки, искусства. Здесь, в стенах нашей школы, в ком-то сидят Рафаэли и Чайковские, Шолоховы и Эдисоны. Труд, труд и еще раз труд – вот что поможет тебе раскрыть свои задатки и способности. Великие люди – это прежде всего великие труженики. Избери своим идеалом трудовую жизнь»<sup>74</sup>.

Сухомлинский не стремится «сотворить кумира» для ребенка, – он только лишь подталкивает его к осмыслению своего собственного предназначения, способностей, которыми наградила его природа, создает предпосылку для социально ценной самореализации личности, тонко предупреждая о необходимости ценить отпущенное судьбой время. В конечном счете, «он предлагает каждому воспитаннику са-

---

<sup>71</sup> Там же.

<sup>72</sup> См.: Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 139–154.

<sup>73</sup> Там же. С.144–145.

<sup>74</sup> Там же. С.146.

мостоятельно решить проблему взаимоотношений личности и общества, выбрав собственные перспективы своего бытия, определив стратегические цели своей жизни, наметив пути и средства их достижения. Так этос школы создает предпосылки к самовоспитанию личности, ее саморазвитию. Этот процесс требует значительного волевого усилия, напряженной работы над собой, он неизбежно сопряжен с трудностями, которые не так-то и легко преодолеть. Василий Александрович пытается помочь школьнику и здесь, подсказывая ему, что его трудности не уникальны, что через них прошел каждый, кто хотел сделать себя хоть чуточку лучше»<sup>75</sup>.

Именно поэтому педагог помещает высказывания мудрых на школьных стендах: «Все победы начинаются с победы над собой» (Л. Леонов); «Да здравствует упорство! Побеждают только сильные духом. К черту людей, не умеющих жить полезно, радостно и красиво! К черту сопливых нытиков!» (Н. Островский); «Не для того мы рассуждаем, чтобы знать, что такое добродетель, а для того, чтобы стать хорошими людьми» (Аристотель); «Поведение – зеркало, в котором каждый показывает свой облик» (Гёте); «Себялюбие – величайшая нищета живого создания» (Шиллер). Возможно, кто-то из школьников, прочитав мысли мудрых людей, станет иначе относиться к самому себе, к окружающим; станет разумнее относиться к отпущенному ему судьбой времени, ценя его, бережнее и продуктивнее его используя. Возможно, он впервые признается самому себе и в тех недостатках, от которых хотел бы избавиться, и это признание станет первым шагом на пути к себе самому, к новому, более чистому и совершенному.

Этос как носитель этических нормативов и социальных стандартов задает отношение к тем людям, кто в силу очень широкой гаммы чувств оказывается объектом эмоциональной привязанности и любви. Дружба как наиболее глубокое, интимное отношение человека к человеку, базирующееся на чувствах симпатии, уважения к другому человеку, на высокой степени доверия и откровенности, предполагает значительную самоотдачу личности, способность ее к самопожертвованию во имя друга. Такая система отношений проникает в сознание и мироощущения школьника не напрямую, но косвенно, как бы подсказывая ищущим друга подросткам, какой человек им нужен, а также то, каким должен быть для друга каждый из них сам. В.А. Сухомлинский помещает портреты выдающихся мыслителей и их суждения о настоящей человеческой дружбе, предоставляя школьникам возможность самим решать, какой друг им нужен, какими они должны быть в дружбе. И постепенно в сознании школьника складываются устойчивое представление о ценности человеческой дружбы, понимание норм взаимоотношений с другими людьми, прочно закрепляется желание быть на высоте требований к истинной дружбе. Однако при этом педагог идет дальше: он разрабатывает целую программу формирования нравственных привычек, а через них – с помощью нравственных упражнений – и моральных убеждений.

На основе сформулированных правил, стремясь побудить воспитанников к совершению морально ценных поступков, вызвать в их душе высокие и благородные чувства, В.А. Сухомлинский создает *Хрестоматию нравственных ценностей человечества*, которая посвящена благородным, мужественным борцам за торжество правды, за свободу народа. Образы героев становятся для школьников примером для подражания, порождают в них желание быть такими же, как и они.

<sup>75</sup> Репринцев А.В. Эстетическое отношение ... С. 79–82.

Это переживание, это чувство, по словам выдающегося педагога, – первый зародыш убежденности. «Но идея по-настоящему овладевает душой человека, когда он чувствует собственное величие и красоту. ...Величие нравственного поведения людей, у которых стоит учиться жить, является для ребенка как бы ярким светом, озаряющим то, что он видит вокруг себя. И человек, стоящий на пороге жизни, вступает в борьбу против зла»<sup>76</sup>.

Этот школы, порождая в личности стремление к борьбе против зла, против низменного и безобразного, пошлого и уродливого, за торжество по-настоящему высокого, чистого, благородного, красивого, предстает для каждого ребенка не чем-то абстрактным и неопределенным, а вполне конкретным и осязаемым набором, точнее – системой норм и критериев, идеалов, ценностей и вкусов, традиций и обычаев, видов и форм совместной деятельности и общения, посредством которых идут самореализация личности, формирование собственной индивидуальности, собственного «я», накапливается опыт общественных отношений и поведения. Примечательно, что этот процесс совпадает и по времени, и по психологическому состоянию воспитанников с их пребыванием в школе, когда освоение этой системы норм и ценностей происходит наиболее естественно, непринужденно, когда она оказывается вполне своевременной и необходимой для обретения каждым ребенком так необходимой им внешней опоры в выстраиваемых с окружающими людьми отношениях и связях.

В опыте В.А. Сухомлинского сложилась целая *система бесед о гражданственности*, назначение которых состояло в формировании гражданских убеждений воспитанников. С его точки зрения, гражданственность – это прежде всего ответственность, долг – та высшая ступень в духовной жизни человека, на которой он отдает себя служению идеалу. Сухомлинский добивался, чтобы духовными наставниками, учителями его воспитанников были выдающиеся граждане Отчизны и те лучшие сыны человечества, образ которых является бесспорным примером преданного служения интересам народа, является идеалом. Такие беседы, «откровенный, душевный, сердечный разговор воспитателя с воспитанником» – одна из форм раскрытия духовных ценностей нашего народа. Педагог-гуманист акцентирует внимание на том, что именно в школьном возрасте душа податлива к эмоциональным воздействиям, что и позволяет наиболее эффективно раскрывать перед детьми общечеловеческие нормы и принципы бытия. Их усвоение является важным этапом формирования духовно-нравственной культуры личности. Среди этих норм Сухомлинский выделяет те, которые составляют азбуку моральной культуры, начальную школу гражданственности.

Учитель стремился предложить детям яркие и привлекательные примеры поступков людей, способные стать образцом для подражания, служить камертоном истинной любви к ближнему, любви к своей Родине. Он создает *Хрестоматию моральных ценностей* с описанием тысячи подвигов, совершенных людьми, верными Отечеству, идеалам трудового народа, своим убеждениям, на примерах которых воспитывались настоящие граждане.

Знакомство школьников с Хрестоматией в опыте В.А. Сухомлинского строилось на совместном чтении, комментировании, беседах педагога с воспитанниками. Так, говоря о героизме, мужестве, отваге, верности, истинной дружбе, Василий Александрович пытался «заразить» ребят возвышенной красотой благо-

---

<sup>76</sup> Репринцев А.В. Эстетическое отношение ... С. 186–187.



родства человеческого поступка, деяния, раскрыть высокую и одухотворяющую эстетику самопожертвования, служения своей стране, внедрить в сознание школьников идеалы добра, справедливости, трудолюбия. Для таких рассказов он находил точные и эмоционально емкие слова, умел «глаголом жечь сердца людей», использовал верные интонации, пробуждавшие глубокие чувства, вызывавшие в душах детей состояния сострадания, сопереживания, соучастия. «Практика глубоко убедила нас в том, что прочная, незыблемая основа нравственных убеждений закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает. Мы добиваемся того, чтобы добро, честь и справедливость приносили ребенку личную радость, а зло, бесчестье, несправедливость – огорчение, тревогу, даже личное горе»<sup>77</sup>.

Важным условием эффективности бесед о гражданственности с подростками педагог называет и наличие полнокровной духовной жизни воспитателя и воспитанников, их тесного эмоционального контакта, взаимной открытости друг другу, положительное отношение учеников к педагогу, уважение его убеждений и жизненных принципов: «Беседа о гражданственности с подростками – это разговор коллектива идейных единомышленников. Важно, чтобы я, воспитатель, характеризуя высокую красоту и доблесть гражданских подвигов и гражданской жизни человека, умел как бы заглянуть в юные души уже тогда, когда только коснулся гражданской идеи, умел заметить тончайшие устремления юных сердец»<sup>78</sup>. Иллюстрируя эту мысль, Василий Александрович приводит в качестве примера рассказ о лесничем, который своими руками посадил три тысячи гектаров леса, и этот лес люди называли его именем. На глазах педагога в воспитанниках загораются огоньки восхищения, восторга, наслаждения красотой человеческого Поступка. Сухомлинский подчеркивает, что главная цель беседы – вызвать у ребят увлечение, которое нужно превратить в стремление, «довести до их сознания путеводную мысль: безгранично любя жизнь, настоящий человек видит что-то несравненно высшее, чем собственная жизнь. Это честь, слава, достоинство, могущество Отчизны. Чем глубже входит эта мысль в сердца, овладевает чувствами подростков, тем внимательней вглядываются они в себя, тем чаще задумываются над вопросами: а какой я, для чего живу на свете, что способен делать, чтобы прославить Отчизну и этим утвердить свое человеческое достоинство?»<sup>79</sup>.

Беседы о гражданственности – призыв педагога к подросткам оставить после себя благородный и добрый след на земле, искать свое поле, на котором можно посадить свой лес.

Пожалуй, самым важным из педагогических последствий бесед о гражданственности является перевод чувств подростков в плоскость их нравственных убеждений, в принципы их повседневного бытия<sup>80</sup>. Сухомлинский делает новый, более глубокий и результативный шаг: от формирования элементарной моральной культуры младших школьников, простых понятий, представлений и привычек –

<sup>77</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 182.

<sup>78</sup> Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива ... С. 36.

<sup>79</sup> Там же.

<sup>80</sup> См.: Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании подростков. Курск : Изд-во КГПУ, 1998. С. 40.

к воплощению этических и эстетических норм жизни человека в каждодневном поведении подростков, к воспитанию их моральных убеждений. «Более высокой ступенью этого процесса является побуждение к поступкам, заключающим в себе непосредственное отношение к людям, к самому себе, к общественным интересам. Цель этих поступков – пробуждать переживание мысли, что свои поступки мне надо соотносить с интересами окружающих людей, что мое счастье не должно приносить им огорчения и несчастья. Поступки, которые учат жить среди людей, – это, образно говоря, тот фундамент моральной культуры, на котором в дальнейшем строится все»<sup>81</sup>. В.А. Сухомлинский наглядно показывает, как посредством утверждения внешних нормативов *переживания воспитанников переходят*

*в их поведение, а нравственные убеждения – в принципы повседневного бытия.*

Формирование нравственной убежденности сопряжено с утверждением в душе каждого юного гражданина святого и незыблемого. «Когда речь идет о моральном облике человека, то в слова “святое” и “незыблемое” вкладывается конкретный смысл: это то, чем человек дорожит, как собственной честью и достоинством, чем он не может поступиться ни при каких обстоятельствах. У человека, которого мы воспитываем, должны быть святы истины и святы имена, святы принципы и святы, непререкаемые, незыблемые правила поведения»<sup>82</sup>.

Сухомлинский ориентирует педагога на то, чтобы в обществе не было ни одного нравственно неустойчивого, нечистоплотного человека. «...Это значит, прежде всего, развивать чуткость к прекрасному, привлекательному, обаятельному, с одной стороны, и мерзкому, недопустимому, нетерпимому – с другой. Каждый должен чувствовать, что нарушить принципы ... – значит, переступить черту, за которой начинается омерзительное»<sup>83</sup>.

Среди таких святы и незыблемых понятий и идей Сухомлинский называет прежде всего **долг**<sup>84</sup>. Долг выражает отношение личности к обществу, к предъявляемым им (обществом) нормам и требованиям, проявляя меру субъектности юного гражданина, его сознательного подчинения, добровольного принятия задаваемых обществом стандартов поведения. Именно отсюда рождаются ответственность личности старшеклассника, его самосознание, развиваются ростки совести, доминирующие мотивы деятельности и поведения личности. Значение этих внешних требований общества по отношению к личности старшеклассника состоит прежде всего в том, что они регламентируют, определяют человеческие потребности, важнейшие установки личности и целых социальных общностей. Однако это вовсе не означает автоматического принятия личностью внешних требований: каждый человек самостоятельно определяет для себя содержание своего нравственного долга, свою психологическую ответственность перед совестью. По выражению В.А. Сухомлинского, долг является средоточием нравственности – «долг человека перед человеком, перед обществом, перед Отечеством. Долг отца и матери перед детьми, долг детей перед родителями. Долг личности перед коллективом, долг перед высшими нравственными принципами... Чувство долга – это не узы, связывающие че-

---

<sup>81</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 185.

<sup>82</sup> Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982. С. 120.

<sup>83</sup> Там же.

<sup>84</sup> См.: Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников. Курск : Изд-во КГПУ, 1999. С. 113.

ловека. Это подлинная человеческая свобода. Верность долгу возвышает человека»<sup>85</sup>. Сухомлинский привносит в понимание долга важный этический компонент: он обращает внимание на то, что старшеклассник – активная сила, сила, долженствующая и несущая в себе чувство ответственности.

Ответственность не появляется внезапно, вдруг. Она – результат всего предыдущего развития личности. Она вырастает из внутренних ощущений ребенка, понимания им душевного состояния другого человека. В.А. Сухомлинский подчеркивает, что «детям свойственна замечательная способность – способность жить сердцем»<sup>86</sup>. Ответственность – это мера соответствия поступков, поведения, реальных отношений старшеклассника к окружающему миру, его пониманию личного долга. «Ответственный человек не способен совершить низменного, безобразного, уродливого, он чаще всего движим мотивами созидания добра, красоты, возвышенного; он излучает особую красоту внутреннего благородства и одухотворенности, придающих выразительность и утонченность всему, что он совершает, к чему прилагает свою активность»<sup>87</sup>.

Созданная и реализованная в Павлышской средней школе Хрестоматия нравственных ценностей служила верным средством внедрения в сознание школьников нравственных эталонов, достойных примеров исполнения человеческого долга, понимания личной ответственности. Такая Хрестоматия включала в себя яркие, убедительные рассказы о тех людях, чья жизнь может служить достойным образцом для подражания, может помочь старшекласснику найти свой ответ на очень непростой вопрос «Делать жизнь с кого?». «Одновременно с приобретением знаний о нравственных ценностях осуществляется и более сложный этап выработки идейной ориентации – претворение, переход знаний в убеждения. Убеждения – это многократно переосмысленные знания, ставшие органической частью субъективного мира человека»<sup>88</sup>.

Талантливый педагог говорит и о том, что переосмысление неизбежно должно быть обращено и к собственной личности, должно ориентировать старшеклассника на необходимость заглянуть вовнутрь своей собственной души, оценить ее потенциал, определить свои сильные и слабые стороны. От этого момента начинается трудный и часто болезненный процесс самовоспитания, самосовершенствования, преодоления самого себя. Сухомлинский обращает внимание на то, что «в годы ранней юности переосмысление нравственных знаний выливается в раздумья о широких проблемах, таких, как: смысл жизни и бытие человечества; сущность героизма и мужества; гармония общественного и личного; знания и нравственность; сущность и пути самовоспитания... Ценность спора, дискуссии в том, что, переосмысливая нравственные знания, молодой человек не со стороны видит столкновение противоположных взглядов, истин, а сам вступает в идейную борьбу, эта борьба захватывает его разум и чувства, он не может оставаться равнодушным»<sup>89</sup>.

Способность школьника отдавать тепло своей души другим людям, получая от этого личную радость, Василий Александрович называет *азбукой воспитания*

<sup>85</sup> Сухомлинский В.А. Разговор ... С. 120.

<sup>86</sup> Там же. С. 135–136.

<sup>87</sup> Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников ... С. 115.

<sup>88</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 202.

<sup>89</sup> Там же. С. 206–210.

ния человечности. Он связывает развитие такой способности в воспитанниках с процессом формирования их нравственных убеждений, важнейших ценностных ориентаций. По Сухомлинскому, осуществление принципа «Человек человеку друг, товарищ и брат» требует, чтобы каждый воспитанник привыкал быть чутким и внимательным к духовному миру другого человека, чтобы источником личного счастья для каждого были нравственная чистота, красота, благородство глубоко личных, интимных отношений.

Преимущество старшего школьного возраста состоит в том, что отношение к другому человеку старшеклассник выстраивает сознательно, весь предыдущий жизненный и эмоциональный опыт ориентирует его на сострадание, сопереживание, личное участие в судьбе того, кто нуждается в помощи, сочувствии. «В течение двадцати лет я веду наблюдения над восприятием, осмысливанием, переосмысливанием учащимися нравственных понятий, истин, норм, составляющих моральные ценности нашего общества. Эти наблюдения показывают, что чуткость, реакция мысли, личное отношение ребенка к словам учителя, раскрывающим сущность нравственных ценностей, зависят от того, насколько развиты у него положительные эмоции. Равнодушным к словам учителя остается тот, у кого не развиты положительные эмоции. Если же ученик близко принимает к сердцу горе, несчастье, страдания других людей, если он многократно пережил горячее стремление прийти кому-то на помощь и выразил свое желание в деятельности, слово учителя он воспринимает как непосредственно обращенный к нему призыв, даже когда лично о нем учитель ничего не говорил»<sup>90</sup>.

Социально-педагогическая концепция В.А. Сухомлинского ориентирована на ценности и смыслы христианской этики, в которой доминируют идеи добра, общинного бытия человека, равенства, братства, справедливости. Понятно, что буржуазный тип культуры и пропагандируемые сегодня ценности «общества потребления» негласно обращены к низменным интенциям в человеке, подпитывают в нем социальное отчуждение, аномию, дрейф в сторону индивидуализма и гедонизма... Эти ориентиры были чужды педагогу-гуманисту из Павлыша, он усматривал в них опасные деструктивные социально-нравственные явления, которые не возвышают в Человеке человеческое, а делают его пленником страстей, инстинктов, иллюзий. Сегодняшняя практика социального воспитания едва ли может породить социально активного субъекта, способного быть творцом истории и своей судьбы, способного критически мыслить, а уж тем более негативно оценивать происходящее в социальной реальности... Именно по этой причине сегодня идет активное выхолащивание отечественной истории педагогики, выкорчевывание концепций и идей, которые были обращены к творению Человека, избавлению его от скверны, реализации его природных сущностных сил на благо всех людей. Но Сухомлинский продолжает жить в памяти людей, в их практическом опыте. Крупницы его педагогических находок помогают служителям Правды, искателям Добра, созидателям Красоты растить молодую поросль российской культуры, взращивать самое ценное и важное на Земле – Ребенка!

### Список использованной литературы

---

<sup>90</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа ... С. 214.

1. Богуславский, М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy->
2. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
3. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
4. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17).
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Равкин, З.И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем [Текст]. – М. : Просвещение, 1990.
7. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 26–39.
8. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
9. Репринцев, А.В. Интеллигентность как форма проявления социальной и профессиональной позиции российского педагога [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2008. – № 1 (7). – С. 6–17.
10. Репринцев, А.В. Миссия современного российского учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
11. Репринцев, А.В. Образ идеального учителя в христианской культуре [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2008. – № 2 (8). – С. 6–17.
12. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
13. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 5. – С. 46–50.
14. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998.
15. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании подростков [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998.
16. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1999.
17. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, особенности формирования [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000.
18. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
19. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Кн.-журн. изд-во «Школа», 1997. – 304 с.
20. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
21. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст]. – М., 1981.
22. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст]. – М. : Просвещение, 1979.
23. Сухомлинский, В.А. Письмо к сыну [Текст] // Свободное воспитание. ВЛАДИ. – 1993. – № 3.

24. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст]. – М., 1982.
25. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Радянська школа, 1969.

*Е.А. Репринцева*

## **НЕОГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В.А. СУХОМЛИНСКОГО В ТРАКТОВКЕ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКОЙ ИГРЫ**

Анализируется педагогическая концепция В.А. Сухомлинского с точки зрения систематизации его взглядов на социализирующие возможности игровой деятельности детей. Автор ставит главный проблемный вопрос: возможно ли в современных условиях стать человеком-творцом, если все воспитание ориентировано на воспитание человека-потребителя?

гуманистическая и неогуманистическая педагогика, игровая деятельность, современная игровая индустрия, детская игра, социально-педагогическая концепция В.А. Сухомлинского, социализация личности.

В эпоху становления в России «общества потребления», оформления в новом Законе об образовании «социального заказа» на подготовку компетентного потребителя, послушного исполнителя, социально инертного члена «гражданского общества» уместно обратиться к идеям и опыту великого отечественного педагога Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970) – автора оригинальной педагогической системы, основывающейся на принципах гуманизма и неогуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на организации разнообразной созидательной и творческой деятельности коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

Воспитание В.А. Сухомлинский понимал как формирование личностей мыслящих, созидающих, а не послушных исполнителей-«винтиков». Известно, что «поздний» В.А. Сухомлинский разочаровался в педагогической системе А.С. Макаренко: «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 – разве может быть он целью? Догматичное не критическое отношение к этому теоретическому положению А.С. Макаренко, как и вообще ко всей его педагогической системе, привело к тому, что за коллективом перестали видеть человека: умение руководить и подчиняться стало рассматриваться, и сейчас рассматривается, как самоцель»<sup>91</sup>. Подлинный гуманизм Сухомлинского явно расходился в понимании сущности и результатов социального воспитания лично-

---

<sup>91</sup> См. подробнее: Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского. URL : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy>

сти ребенка с официальной советской педагогикой, что и стало, вероятно, основанием для начала откровенной травли великого Учителя из Павлыша...

Гуманистические идеи в педагогике и психологии сложились на рубеже XIX и XX столетий. Наметившаяся в то время психологизация гуманизма была оправдана тем, что гуманизация мира невозможна без гуманизации его сердцевины – человека. Считается, что гуманистическая психология – явление планетарного масштаба, поэтому она стремительно стала проникать во все человековедческие науки, в том числе и в педагогику. Человекоцентрированная психотерапия К. Роджерса эволюционизировала в 60–70 годах XX века в человекоцентрированное обучение. Наиболее важный гуманистический принцип, разработанный К. Роджерсом: «люди по своей природе свободны и добры». Ученый установил необходимые и достаточные условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения: безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (т.е. адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним<sup>92</sup>.

Сложившаяся на этой основе гуманистическая педагогика относилась к детской игре как к социальному феномену, способному организовать и эмоционально наполнить всю детскую жизнь, придать ей неповторимый и привлекательный аромат радости и творчества. Отношение к игре как к свободному виду деятельности, которой присуще уважение прав всех ее участников, является показателем уровня развития отечественной и зарубежной педагогической мысли соответствующего периода времени. Гуманистическая педагогика наделила игру рядом характерных свойств, в частности, способностью формировать своеобразное пространство детства, наполненное социально ценными эмоциями и обеспечивающее комфортное положение в нем каждого ребенка<sup>93</sup>.

В поле зрения зарубежных педагогов оказались проблемы игры, связанные с природосообразным развитием ребенка (Л. Гурлитт), подготовкой к настоящей жизни (Э.Д. Клапаред). Отечественные педагоги акцентировали свое внимание на игре как свободной деятельности (К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий). Многоуровневое и полифункциональное толкование игры стало основанием использования ее как универсума в широком смысле слова и в образовании, и в воспитании подрастающего поколения. Неогуманизм представляет собой педагогическое течение, выдвинувшее в качестве основной цели воспитания человека античный идеал личности. Идеи неогуманизма зародились в Германии в середине XVIII века, термин «неогуманизм» ввел в научный оборот в 80-х годах XIX века немецкий историк педагогики Ф. Паульсен. Первые представители неогуманизма И.М. Геснер, И.А. Эрнести, К.Г. Хейне в XVIII веке, В. Гумбольдт и Ф. Вольф в XIX веке возродили идеи всестороннего развития личности<sup>94</sup>.

Зарубежные представители неогуманистического течения в педагогике считали детскую игру областью свободной творческой деятельности, источником радости и проявления естественной природы ребенка. Они отмечали, что игра способна развивать и упражнять физические и духовные силы ребенка, совершенствовать его способности восприятия окружающего мира. Зарубежные исследова-

<sup>92</sup> См.: Репринцева Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале. М.: Психол.-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2006.

<sup>93</sup> См.: Репринцева Е.А. Игра: мыслители прошлого ...

<sup>94</sup> См.: Репринцева Е.А. Феномен игры в культуре и образовании. – LAMBERT, 2011.

тели проявляли единодушие с российскими педагогами в том, что игра обеспечивает подготовку к дальнейшей общественной жизни, развивая общественные способности и социальные добродетели<sup>95</sup>.

В отечественной педагогике идеи всестороннего развития личности в середине XX века были поддержаны и претворены в практике образования В.А. Сухомлинским. При организации деятельности руководимой им Павлышской средней школы он придавал большое значение созданию игровой среды. На территории школы появилась игровая площадка с каруселями и качелями, а в практике работы школы игра заняла прочное место как средство не только отдыха и переключения внимания детей, но и стимулирования их умственной активности. В.А. Сухомлинский многократно повторял, что «учение – труд, и его нельзя превращать в игру. Но нельзя поставить китайскую стену между трудом и игрой... Так что же страшного в том, что ребенок учится писать, играя, что на каком-то этапе интеллектуального развития игра сочетается с трудом, и учитель не так уж часто говорит детям: “Ну, поиграли, а теперь будем трудиться!”»<sup>96</sup>.

Убежденность педагога, что учение должно быть прочно связано с многогранной игрой умственных и физических сил, чтобы эта игра пробуждала яркие, волнующие чувства, а окружающий мир предстал перед детьми как интересная книга, которую хочется прочитать, проявлялась в том, что в воспитании культуры мышления большое место В.А. Сухомлинским отводилось шахматам. Он считал, что игра в шахматы дисциплинирует мышление, воспитывает сосредоточенность, развивает память. Без игры в шахматы он не представлял себе полноценного воспитания умственных способностей и памяти и настоятельно рекомендовал, чтобы игра в шахматы стала одним из элементов умственной культуры, и именно в начальной школе, где интеллектуальное воспитание занимает особое место, требует специальных форм и методов работы<sup>97</sup>.

Опыт великого педагога подтверждает, что ценность игры как педагогического средства заключается и в том, что в ее содержании находят отражение разнообразные виды человеческой деятельности, реализующие определенные способности личности. Особое значение в этом плане имеет тот факт, что в игре создаются условия для проявления способности к труду, творчеству, взаимодействию, сотрудничеству, сопереживанию, соучастию, т.е. такие способности и качества личности, которые имеют значение в любых других видах деятельности. Более того, формирование социально ценных качеств личности напрямую связано с формированием и совершенствованием социокультурного опыта личности, перенесения его на широкую сферу социально ценной деятельности<sup>98</sup>.

Социальная сущность детской игры, по мнению В.А. Сухомлинского, определялась ее образовательным и воспитательным содержанием, включающим обучающие, нравственные элементы, средства активизации позиции школьников, вовлекающие их в совместное игровое действие и служащие примером для будущих самостоятельных игр. Этот факт достаточно подробно освещен С.Л. Соло-

---

<sup>95</sup> См.: Там же.

<sup>96</sup> Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 103–104.

<sup>97</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська шк., 1974. С. 26–156.

<sup>98</sup> См.: Репринцева Е.А. Детская игра в системе ценностей традиционной русской культуры: удастся ли вернуть игру в практику социального воспитания молодежи // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 5. Т II (Психолого-педагогические науки). С. 59–60.



вейчиком в одной из его книг; он подчеркивал: «Дети Сухомлинского не торопятся. Учитель старается сохранить им душевное равновесие... Не зубрежка, а бьющая ключом интеллектуальная жизнь, протекающая в мире игры, сказки, красоты, музыки, фантазии, творчества...»<sup>99</sup>.

Сегодня же игра из педагогического средства превращается в средство антипедагогическое, уродующее душу ребенка, насаждающее асоциальные стереотипы поведения, искажающее систему социокультурных ценностей. Более того, сама игра перестала быть для детей ценностью. На ценностное отношение личности к игре оказывает влияние мнение одного человека или группы людей. Прежде привлекательная, интересная игра становится скучной, примитивной. Ценностная доминанта сменяется антиценностной, игра утрачивает для человека интерес. Игровая индустрия преследует одну цель – насыщение рынка разнообразной продукцией развлекательного характера и сомнительного содержания (настольные и компьютерные игры, боулинги, бильярдные залы, казино и пр.). Такая продукция не предполагает достижения воспитательных, образовательных и развивающих целей в отношении как детей, так и взрослых. Массовое тиражирование, копирование зарубежных образцов развлекательных программ и шоу, дублирование их содержания формируют отношение неприятия и отторжения такой игровой продукции, что в конечном итоге формирует антиценность игры<sup>100</sup>.

Определяя педагогические возможности игры и сферы ее применения, В.А. Сухомлинский в первую очередь обращал внимание на ее потенциальные возможности как средства адаптации к новым условиям и эффективного приема обучения. Он отмечал, что игра способна развивать общественные навыки, ловкость, любовь к природе – так необходимые ребенку в его будущей жизни. Вместе с тем в опыте великого педагога игра являлась своеобразным регулятором отношений в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик», что служило расширению опыта межвозрастного общения и взаимодействия, накоплению социального опыта. В таком общении создавались условия для проявления взаимопомощи, взаимовыручки, сопереживания, соучастия. Именно такие отношения, по мнению В.А. Сухомлинского, – лучшее средство воспитания<sup>101</sup>.

Неогуманистические воззрения В.А. Сухомлинского в оценке педагогического статуса игры проявлялись и в том, что он позиционировал игру в жизни детей разного возраста как наиболее важный вид деятельности, считая, что от первых стадий развития ребенка до периода взросления игра упражняет его силы и способствует подготовке к дальнейшей жизни и работе.

Сквозь все педагогические труды В.А. Сухомлинского красной нитью проходит детская игра. Игра и труд, игра и учение, игра и творчество, игра и межвозрастное взаимодействие... Порой в школе В.А. Сухомлинского возникали игры, возвращавшие детей старшего возраста в их дошкольное детство. Так появились игры в сказку. Он отмечал, что дорога через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка. Он так вводил ма-

<sup>99</sup> Соловейчик С.Л. Учитель Сухомлинский и его новая книга // Комсомольская правда. 1969. 18 сентября.

<sup>100</sup> См.: Репринцева Е.А. Игра как феномен современной молодежной культуры: аксиологический подход // Социальные проблемы человечества : альманах естеств.-гуманит. ун-та им. Яна Кухановского : на англ. яз. Кельце (Польша), 2011. С. 125–137.

<sup>101</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. ...

лышей в окружающий мир, чтобы они каждый день открывали в нем что-то новое, чтобы каждый их шаг был путешествием к истокам мышления и речи – к чудесной красоте природы... В.А. Сухомлинский отмечал, что ценность игры в сказку заключается в игре мысли, в стремлении к совместному переживанию, которое ведет за собой формирование коллектива. Кроме того, юмор и мораль сказок учат детей видеть смешное и серьезное, схватывать противоречия действительности, воспитывают способность сравнивать и сопоставлять <sup>102</sup>.

В зимние дни, когда снегом засыпало тропинки, В.А. Сухомлинский вместе с детьми сидел в школьной комнате и слушал мелодии П. Чайковского, Э. Грига, Ф. Шуберта, Ф. Шумана. Особенно большую радость приносило детям слушание сказочных мелодий в сумерках. Умудренный жизненным опытом педагог, воспитанный на традициях своего народа, рассказывал ребятам украинские народные сказки (наиболее интересной для детей была сказка о Бабе-яге), после чего все слушали мелодию П.И. Чайковского «Баба-яга». В.А. Сухомлинским отмечал, что ему самому было трудно передать словами богатство фантастических образов и представлений, родившихся под влиянием этой музыки <sup>103</sup>.

В «школу радости» превратил директор свою школу в Павлыше, обратившись к театрализованным играм по сказкам русских писателей и народным. Он считал, что сказки активизируют мышление учащихся, обогащают их речь, формируют эстетические и нравственные чувства. Не удивительно, что результатом творческого отношения к педагогической деятельности явилось создание в школе Комнаты сказки, в которой дети могли не только слушать сказки, но и сами рассказывать их, а потом разыгрывать театрализованные представления, становясь героями то одной, то другой сказки <sup>104</sup>. Без сказки В.А. Сухомлинский не представлял себе интеллектуальные взаимоотношения между детьми, их коллективные переживания – «радость, одухотворенную мыслью».

Основным «сказочником» в школе являлся учитель, и он входил в духовный мир ребенка прежде всего как сказочник. «Сказка – это зернышко, из которого прорастает эмоциональная оценка ребенком жизненных явлений» <sup>105</sup>. В школе В.А. Сухомлинского взрослые принимали участие наравне с детьми и в разыгрывании игр-сказок, и в изготовлении атрибутики для детской игры, и в осуществлении игровых проектов, связанных с трудовыми операциями на общее благо. Место взрослого в игре определяется игровым опытом детей и теми целями, которые преследуются организаторами детских игр. Многое из того, что усвоили дети в этих играх, было полезно для развития их духовного начала, человеческих отношений, эстетического и нравственного развития <sup>106</sup>.

Современное же «Детство лишается *Чистоты* и *Наивности*, теряет *Игру* и *Сказку*, наполняется Скукой и бежит от нее во взрослые удовольствия» <sup>107</sup>. Последнее десятилетие XX века показало, что в игровой культуре наметилась тенденция ее гедонизации. Коллективный характер игры сменился индивидуальным;

<sup>102</sup> См.: Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981.

<sup>103</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. С. 26–156.

<sup>104</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям ...

<sup>105</sup> Сухомлинский В.А. Методика ... С. 93–94.

<sup>106</sup> Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. ... ; Сухомлинский В.А. Методика ... ; Сухомлинский В.А. О воспитании. М. : Просвещение, 1975.

<sup>107</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. С. 7.

доминирующими мотивами игровой деятельности становятся узкоэгоистические установки личности с гедонистической подоплекой, основанные на азарте и жажде развлечений. Утрачивается развивающий и созидательный характер детской игры. Стремительно растет число новых видов и типов игровых форм, а на смену традиционным формам в виде коллективных, творческих либо настольно-печатных игр приходят игры электронные, компьютерные, виртуальные<sup>108</sup>. Современное детство утратило чувство романтики, на смену романтическим играм пришли игры агрессивного характера, требующие от участников не героизма и подвигов, а жестокости и насилия. Постоянное пребывание на виртуальном поле компьютерных сражений провоцирует нарушение эмоциональной сферы ребенка, следствием чего являются различные фобии, ночные страхи, проявление агрессии<sup>109</sup>.

Эмоционально неустойчивый ребенок подвержен формированию зависимого поведения. Увлечение компьютерной игрой сменяется устойчивой привязанностью к нереальным событиям, виртуальным героям и их подвигам, вследствие чего обнаруживаются изменения в когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сферах ребенка, коррекция которых весьма длительна и трудна<sup>110</sup>. В связи с этим понятно, почему индустрия развлечений разрабатывается с учетом знания тончайших психологических механизмов. Во-первых, если чьей-то безопасности угрожает враг, то он стимулирует пробуждение чувства страха. Ответной реакцией является включение защитных механизмов, а выброс адреналина вызывает ответную реакцию – молниеносный выбор способов устранения угрозы. Во-вторых, если участника состязаний обходит другой участник, применив при этом «плутовство», то на следующем этапе первый предпочтет обратиться не к собственным возможностям, а к изысканным ухищрениям с целью превзойти соперника. В-третьих, изысканность и изощренность состязаний, сопряженная с эмоциональными всплесками, наслаждениями и страданиями, затягивают участников гораздо сильнее, чем программы, осуществляемые в спокойном эмоциональном режиме. В-четвертых, стремление игроков к выигрышу, желание удовлетворить свою потребность в общественном признании поощряется большим выигрышем, призом, вознаграждением. Стремление к выигрышу продиктовано желанием обрести стабильность.

Современная индустрия развлечений предлагает игроку действовать от имени сомнительного героя. Участники игрового процесса осваивают приемы чуждого им, но «нужного» поведения, а на их рефлекторные реакции направлено воздействие стимулов, профессионально разработанных и мастерски смонтированных в игровое пространство. Здесь срабатывает проверенная аксиома: игровое поведение определяет установки, установки – поведение<sup>111</sup>. Современный мир в создании индустрии развлечений превзошел самого себя. Его продукция способна удовлетворить любые вкусы, запросы и потребности – от высокоинтеллектуальных, возвы-

<sup>108</sup> См.: Репринцева Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика. Курск : Кур. гос. ун-т, 2005.

<sup>109</sup> См.: Репринцева Е.А., Бушуева А.А. Компьютерные игры детей: от порождаемых компьютером страхов – к педагогическому сопровождению социально-нравственного развития младших школьников // Психол.-пед. поиск. 2012. № 2 (22). С. 125–135.

<sup>110</sup> См.: Репринцева Е.А., Завалишина О.В. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: от теоретических предпосылок – к реалиям социального воспитания // Изв. Росс. акад. образования. 2012. № 2 (22). С. 753–762.

<sup>111</sup> См.: Репринцева Е.А. Феномен игры ...

шенных до пагубных, низменных. Богатству вкусов разных слоев общества соответствует многообразие игровых форм, проектов, шоу, развлечений. Среди них – «реальные игры», организуемые по заказу богатых клиентов для их друзей, родственников, знакомых, недругов. Содержание таких программ чаще всего имеет шокирующий характер, вызывает эмоциональный взрыв и выброс адреналина<sup>112</sup>.

Современные игры далеки от созидания и не связаны с трудовыми усилиями. В практике же работы Павлышской средней школы труд сочетали с игрой, суть которой состояла в эмоционально-эстетической борьбе за утверждение красоты, человечности, дружбы, истинного товарищества, в переживании радости духовного единения в процессе, например, совместного преобразования балкона старого здания в уголок красоты, закладки виноградника или питомника, подготовки кукольных спектаклей и новогоднего праздника<sup>113</sup>.

История развития российского общества богата разнообразными примерами обращения к игре как средству социального взросления и воспитания детей. Опыт семейного воспитания великих полководцев Суворова, Раевского, знаменитого хирурга Пирогова, художников Бубновой и Бенуа и многих других выдающихся личностей нашего Отечества показывает, как игра гармонично вписывалась в традиции и быт семьи, в коллективное взаимодействие, как разнообразны были игровые формы и способы включения в них детей с целью приобщения к традициям своего народа, нравственного, интеллектуального и физического развития<sup>114</sup>.

Изучение опыта гуманистической воспитательной системы Павлышской школы позволило выделить некоторые виды и типы игр, получивших распространение в детской среде и наиболее привлекательных для детей. К их числу можно отнести подвижные игры, игры-соревнования в интеллекте, игры-сказки, игры-приключения, игры-фантазирования, игры-драматизации, игры-театрализации. Каждая из этих игр выполняла как образовательные, так и воспитательные задачи – в зависимости от места и времени ее проведения. Вместе с тем каждая из них была педагогически организованной игрой.

В.А. Сухомлинский придавал большое значение спортивным играм. С помощью старшеклассников в школе была оборудована игровая площадка, сооружены качели. Дети играли в мяч, в настольный теннис, увлеклись также метанием диска, лазанием по шесту и канату...<sup>115</sup>.

Игру и романтику В.А. Сухомлинский считал средством формирования детского коллектива, так как во время походов, в играх и соревнованиях складываются обстоятельства, способствующие лучшему раскрытию личности перед лицом коллектива, и воспитательное значение таких обстоятельств состоит в их усложнении. Особое место в воспитательной работе Павлышской средней школы занимали игры-путешествия, развивающие воображение детей, пополняющие их знания о родном крае, обогащающие их эмоциональный опыт переживаниями об

---

<sup>112</sup> См.: Репринцева Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2012. № 1. С. 181–190.

<sup>113</sup> Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М. : Просвещение, 1979.

<sup>114</sup> См.: Репринцева Е.А. Игра в жизни великих людей России // Альманах Музея игры и игрушки : на польском яз. Кельце (Польша). 2010. № 1–4. С. 215–229.

<sup>115</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце ...

утраченном, создающие прочную основу для реализации ими стремления сохранить культуру своего народа.

Если путешествия в природу приходились на последний урок, то после уроков все дети играли. Коллективную игру придумывали они сами. Мир явлений природы переплетался со сказкой. Вот, к примеру, игра, которая особенно увлекала ребят. Называется она «Поиск таинственного острова». Дети разделялись на две группы. Одна группа располагалась в каком-нибудь глухом уголке леса. Игроки окружали место игры цепочкой известных только им пометок. Это был берег острова со скалами, с множеством хищных зверей, а дети, остающиеся на таинственном острове, – путники, потерпевшие кораблекрушение. В нескольких местах они делали хорошо замаскированные пометки, означающие узкую полосу, по которой можно пробраться на остров (о пометках заранее договариваются обе группы). Надо спасти путешественников, потерпевших кораблекрушение, и дети расходятся по лесу, шаг за шагом исследуя несколько километров берега, ища места, через которые можно выбраться на остров. Здесь нужны были не только зоркий глаз и смелость, но и умение разобраться во многих явлениях природы, логично мыслить, проявлять честность и правдивость.

Опытный педагог так мог организовать игру, что дети самостоятельно находили таинственные проходы на остров, оказывали помощь путникам, отправляли в больницу больных, а при необходимости включали в игру новые роли, например, летчиков и врачей. Заканчивалась игра тем, что потерпевшие кораблекрушение и пришедшие им на помощь варили кашу и, сидя у костра, слушали новые сказки мастера, в которых тот передавал свои представления о фантастических образах.

Игра-путешествие в природу стала традицией в начальных классах. Дети всегда с нетерпением ждали, когда они пойдут в лес, в поле, к пруду, заранее придумывали игры. Любимыми стали игры, связанные с преодолением трудностей, игры, участниками которых являются сказочные и реальные герои. Как-то В.А. Сухомлинский рассказал малышам-второклассникам о Робинзоне Крузо, и началась увлекательная игра, длившаяся несколько месяцев. После рассказа о Спартаке дети устроили на высокой горе рядом с обрывом и глубоким ущельем сказочный лагерь восставших рабов. Ребят настолько увлек рассказ о скифах-скотоводах, охотниках и рыбаках, в седой древности живших в наших краях, что они создавали игры, в которых воспроизводили быт и труд этих древних тружеников<sup>116</sup>.

В поле зрения В.А. Сухомлинского были и вопросы, раскрывающие психологизм детской игры. Так, принимая во внимание то, что детская игра развивает природные силы ребенка, его волю, внимание, мышление, воображение, педагог преднамеренно включал во все виды детской деятельности разнообразные игровые приемы и ситуации, способные решить именно эти задачи.

Попытки определения и измерения ценности каждой отдельной игры, к которым обращался опытный педагог, мы считаем бессмысленными. Вся совокупность игр и каждая из них в отдельности имели то неизмеримое значение, которое трудно переоценить. Доказательством тому является всеобщее признание опыта великого мастера и использование его приемов педагогами-практиками современной отечественной и зарубежной школы.

<sup>116</sup> См.: Сухомлинский В.А. Сердце ...

Сферы применения игры не были В.А. Сухомлинским жестко ограничены. Приветствовались как педагогически организованные, так и свободные игры, причем и те и другие оценивались равнозначно как воспитательное и образовательное средство. Рассматривая игру как свободную и самостоятельную деятельность детей, он относился к ней не только как к развлечению и удовлетворению потребности в удовольствии, но и как к универсальному методу, позволяющему осуществлять гибкое и мягкое влияние на ребенка.

Педагог-неогуманист раскрыл способность игры адаптироваться к разнообразным условиям среды, что позволяет ей быть наиболее приемлемым средством и методом педагогического влияния на отношения как между детьми, так и между детьми и взрослыми. Несмотря на то, что большинство игр в опыте педагога были педагогически организованными, они обязательно предусматривали проявление самостоятельности и самодеятельности детей в выборе самой игры и в ее построении, что позволяло «затушевывать» или «камуфлировать» руководящую роль педагога.

В.А. Сухомлинский демонстрировал свою убежденность в неограниченных возможностях детской игры. Относясь к ребенку как уникальному явлению, он использовал игру в целях развития его индивидуальности, воображения, фантазии, творчества.

Своеобразное отношение педагога-неогуманиста к детской игре состояло еще и в том, что он рассматривал ее не как средство адаптации ребенка к социальной среде, а, наоборот, как средство адаптации среды к индивидуальности ребенка. Нисколько не умаляя значение ранее обнаруженных функциональных возможностей детской игры, педагог-практик обогатил арсенал ее педагогического потенциала. Акцентируя внимание на природосообразном, социокультурном развитии детей, ведя исследовательский поиск скрытых потенциалов игры, В.А. Сухомлинский заложил основания таких ее функций, как диагностическая, креативная, коррекционная и терапевтическая.

### Список использованной литературы

1. Богуславский, М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy->
2. Остапенко, А.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования [Текст] / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. – 196 с.
3. Репринцева, Е.А. Компьютерные игры детей: от порождаемых компьютером страхов – к педагогическому сопровождению социально-нравственного развития младших школьников [Текст] / Е.А. Репринцева, А.А. Бушуева // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 125–135.
4. Репринцева, Е.А. Детская игра в системе ценностей традиционной русской культуры: удастся ли вернуть игру в практику социального воспитания молодежи [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5, Т II (Психолого-педагогические науки). – С. 59–65.
5. Репринцева, Е.А. Игра в жизни великих людей России [Текст] // Альманах Музея игры и игрушки : на польском яз. – Кельце (Польша), 2010. – № 1–4. – С. 215–229.

6. Репринцева, Е.А. Игра как феномен современной молодежной культуры: аксиологический подход [Текст] // Социальные проблемы человечества : альманах естеств.-гуманит. ун-та им. Яна Кухановского : на англ. яз. – Кельце (Польша), 2011. – С. 125–137.
7. Репринцева, Е.А. Игра: мыслители прошлого и настоящего о ее природе и педагогическом потенциале [Текст]. – М. : Психол.-социальный ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2006. – 460 с.
8. Репринцева, Е.А. Педагогика игры: Теория. История. Практика [Текст]. – Курск : Кур. гос. ун-т., 2005. – 450 с.
9. Репринцева, Е.А. Педагогическая поддержка подростков, склонных к интернет-зависимости: от теоретических предпосылок – к реалиям социального воспитания [Текст] / Е.А. Репринцева, О.В. Завалишина // Изв. Росс. акад. образования. – 2012. – № 2 (22). – С. 753–762.
10. Репринцева, Е.А. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: вписывается ли оно в логику современного общества потребления? [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 113–122.
11. Репринцева, Е.А. Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу? [Текст] // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 181–190.
12. Репринцева, Е.А. Трансформация аксиологических оснований игры в современной молодежной культуре [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2010. – № 4 (16). – С. 16–30.
13. Репринцева, Е.А. Феномен игры в культуре и образовании [Текст]. – Академ. изд-во LAMBERT, ФРГ, 2011. – 417 с.
14. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
15. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Кн.-журн. изд-во «Школа», 1997. – 304 с.
16. Соловейчик, С.Л. Учитель Сухомлинский и его новая книга [Текст] // Комсомольская правда. – 1969. – 18 сентября.
17. Сухомлинский, В.А. Избр. пед. соч. [Текст] : в 3 т. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 103–104.
18. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст]. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
19. Сухомлинский, В.А. О воспитании [Текст]. – М. : Просвещение, 1975. – 148 с.
20. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст]. – М. : Просвещение, 1979. – 210 с.
21. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст]. – Киев : Радянська школа, 1974. – С. 26–156.

*А.Г. Пашков*

### **ТРУД В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО КАК ФАКТОР ОБОГАЩЕНИЯ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ШКОЛЫ И КАЖДОГО ПИТОМЦА**

В воспитательную систему Павлышской школы труд входил как важное средство, с помощью которого учащиеся учились выражать нравственное – доброе, заботливое, бескорыстное отношение к людям. Опыт трудового воспитания в школе В.А. Сухомлин-

ского оставил образец целостной педагогической системы, на фоне которого становится ясно, что труд «ушел» из практики современного образования и социального воспитания.

воспитательная система, педагогическая концепция В.А. Сухомлинского, трудовая деятельность школьников, формирование нравственной культуры личности.

Будущих исследователей творчества павлышского педагога ожидает сложная работа. На первый взгляд, идеи и опыт В.А. Сухомлинского достаточно полно отражены в многочисленных публикациях самого автора - несомненно, талантливого писателя. Но при чтении толстых книг и монографий возникает навязчивый вопрос: какова цена больших тиражей, выпущенных главными издательствами во времена всесильной цензуры? Цена эта – уступки редакторским требованиям по приведению работ к «нормальному» виду.

Эти уступки видны и в названиях многих книг, за которыми просматривается явная подгонка к социальному заказу, вытекающему из очередных исторических решений («воспитание коммунистического отношения к труду, советского патриотизма, всесторонне развитой личности» и т.д.). Они и в том, что оригинальный целостный школьный опыт всякий раз «загонялся» в уже проложенные и одобренные идеологией теоретические русла – в теорию коллективного воспитания, всестороннего и гармонического развития ... Уступки редактуре заметны также в многословии, которое показывает, как трудно было тонкому образному мышлению, оценивающему педагогические явления как факты этики и эстетики, выразить себя в формах клишированных понятий и теоретических моделей.

Поэтому фундаментальные труды, или Сухомлинский, которого мы знаем, – это еще не весь Сухомлинский. Интересны статьи педагога, значительно менее стилизованные под официальную теорию коммунистического воспитания, опубликованные в либеральных изданиях 1960-х годов, которым цензурный прессинг был просто не к лицу: «Коммунист», «Комсомольская правда», «Литературная газета». Эти статьи открывают нам Сухомлинского таким, каким мы его мало знаем, – далекого от безоглядного оптимизма по поводу программных установок о приближении коммунизма; не разделяющего педагогический апофеоз производительного труда школьников; сомневающегося в окончательной истинности макаренковской коллективности.

И через все публикации педагога в периодических изданиях, большинство из которых собрано в пятом томе его сочинений, изданных в Киеве в 1980 году, красной нитью проходят идеи «защитного воспитания». Дети, страдающие от духовной и моральной эрозии общества, нуждаются в защите от насилия над телом и душой; от огрубения, озлобления и бессердечно тупого отношения к жизни; от лжи, нечестности и эгоизма; от духовного убожества семьи, одиночества, внутренней пустоты и ограниченности интересов. В защитном воспитании нуждаются и заласканные в семье дети, избалованные полной и ничем не ограниченной свободой самовыражения<sup>117</sup>.

В практическом опыте, преумноженном войной и послевоенным лихолетьем, вызрела мысль о том, что школа защитит детей, если поможет им утвердиться в собственном достоинстве, увидеть себя в «зеркале» преодоления трудно-

---

<sup>117</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пр. : в 5 т. Киев, 1980. Т. 5. С. 320–321.



стей, пробудит чуткость к горестям других людей, приобщит к высшей человеческой радости – радости творения добра для других. Соответствующий путь воспитания – облагораживание растущей детской энергии работой ума, рук и сердца, когда вместе с требующими выхода физическими и психическими силами раскрывается богатство интеллектуальной, нравственной, эмоциональной сфер личности. «Там, где забывают об этом, где силы, от которых чешутся руки и трещит парта, пребывают в состоянии первобытной дикости, – там появляется поражающее нас, взрослых, дремучее нравственное невежество»<sup>118</sup>.

Известно, что многое из того, что составило воспитательную систему Павлышской школы, было найдено и проверено самим В.А. Сухомлинским, который с 1949 по 1959 годы провел группу детей от подготовительного класса до окончания средней школы. Ряд идей и находок был открыт, конкретизирован и развит в опыте его коллег и учеников – М.Н. Верховининой, Е.Е. Коломийченко, М.А. Лысак, А.А. Филиппова и других. В результате интенсивной поисковой деятельности павлышских педагогов к началу 1960-х годов в основном сформировался трудовой компонент воспитательной системы, представляющий собой несколько взаимосвязанных линий вхождения труда в духовную жизнь школы и воспитанников.

Прежде всего, педагоги стремились к тому, чтобы в опыте детей труд становился средством познания мира, чтобы работа вела к решению увлекательной познавательной задачи.

Эта идея родилась в конце 1940-х годов, когда школа занялась созданием своего виноградника. Первое время воспитанников привлекала новизна дела – в то время в Павлыше виноград не выращивался. Необычность труда, заманчивость его цели поддерживали интерес ребят к текущим заботам, в том числе и не совсем приятным (например, приготовление и внесение жидких органических удобрений). Однако после получения первого урожая, когда труд стал привычным, интерес к нему заметно ослаб. Наблюдения и размышления убеждали: простой повседневный труд детей должен быть не конечной целью, «а лишь средством открывать одну за другой изумительные страницы великой книги природы»<sup>119</sup>.

С этого времени усилиями педагогов обыденная работа стала превращаться в «физический познавательный труд». Находилась масса вопросов, не дававших покоя учителям и учащимся:

- можно ли прямо к корню привить виноградную почку?
- а что вырастет, если к корням морозостойких сортов привить почки южных?
- как сделать, чтобы корни виноградного куста пошли вглубь почвы, где им не страшны самые сильные морозы?

Кстати, важно, что и самому директору был не совсем ясен метод работы, который поможет решить последний вопрос. Этот метод определился в совместных поисках: к черенку (будущему саженцу) стали прикреплять трубку с минеральными веществами, потом трубка убиралась, а оставшиеся питательные вещества указывали корню путь строго вниз.

Затем был длительный период, когда вся школа искала способы восстановления почвенного гумуса. С этим исследовательским трудом сочеталась опытно-селекционная работа в овощеводстве, полеводстве и садоводстве, причем не про-

<sup>118</sup> Там же. С. 496.

<sup>119</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пр. С. 106.

сто подтверждающая и иллюстрирующая известные агрономические приемы, но с оригинальными и очень сложными замыслами.

Например, в середине 50-х годов путем скрещивания и вегетативной гибридизации томатов школьниками были получены помидоры необычайной величины, без семян и рассада, устойчивая к заморозкам. В то же время были проведены сложные и кропотливые исследовательские работы по увеличению периода плодоношения овощей в два и даже в три раза; по выведению высокоурожайных сортов зерновых и технических культур; по сохранению и накоплению влаги в почве. Воспитательные возможности познавательного труда в овощеводстве, полеводстве, садоводстве, животноводстве, шелководстве и других отраслях подробно охарактеризованы В.А. Сухомлинским<sup>120</sup>.

Постижению того, что основой окружающего ребят труда является работа рук, соединенная с познанием и использованием сил и секретов природы, помогали кабинеты живой природы, теплица и опытно-учебное поле. Трудовой лабораторией мысли становились школьный двор, сад и огород. Многих учеников увлекал познавательный труд, связанный с техникой, – моделированием машин и механизмов, созданием действующих приборов, устройств, сельскохозяйственных агрегатов.

Одновременно школьниками приобретались трудовые умения. Причем овладение ими подчинялось логике конкретных трудовых дел, соединяющих в себе умственные и физические усилия, а не логике программ трудового обучения. Отстаивание этого принципа воспитательной системы в условиях содержательно-методического единообразия доставляло директору Павлышской школы немало хлопот.

С повышением интеллектуального уровня трудового компонента в целом и по мере развития материальной базы труда росла его притягательная сила, вовлекающая большинство учеников в занятия понравившимся трудом. С первых дней пребывания в школе дети попадали в атмосферу всеобщей увлеченности творческим трудом и могли испытать свои силы и способности в теплице, плодовом саду либо на опытном участке; на пасеке или кролиководческой ферме, на винограднике и в плодовом питомнике; в мастерских и рабочих комнатах для технического творчества, моделирования и конструирования; в кабинетах для занятий автоматикой и телемеханикой; на детской электростанции и метеорологической станции; в строительных звеньях и других местах. Необычайно разветвленная и хорошо оснащенная сфера трудовых занятий предназначалась для того, чтобы каждый ребенок мог найти в школе тот вид трудовой деятельности, который в наибольшей мере соответствует его задаткам и способностям.

Идея труда как средства самоосуществления воспитанников и развития их творческой индивидуальности реализовалась на основе нескольких принципов.

Во-первых, рядом с детьми должен быть педагог, страстно влюбленный в свое дело и достигший мастерства в одном или нескольких видах труда. Только в этом случае личный пример воспитателя помогает открыться «живинке» ребенка – его творческой индивидуальности. Павлышские педагоги, многие из которых были еще и прекрасными агрономами, садоводами, пчеловодами, электротехниками, конструкторами, вполне отвечали этому требованию<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> Сухомлинский В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду. М., 1959. С. 212–271.

<sup>121</sup> См.: Сухомлинский В.А. Воспитание ...

Во-вторых, состав кружков, в которых организовывался творческий труд, был разновозрастным. Рядом с учителем любимым трудом занимались старшеклассники и те учащиеся младших и средних классов, у которых проявлялись склонности к данному виду трудовой деятельности. Это обеспечивало преемственность содержания, обмен социальным и трудовым опытом, возможность продвижения вперед в индивидуальном темпе, в том числе и обгонять сверстников.

В-третьих, незыблемым правилом работы кружков являлось стремление к достижению того «потолка», который был доступен ребятам в силу их возрастных и, что особенно важно, индивидуальных особенностей. В тщательности и аккуратности выполнения отдельных трудовых операций, в отшлифованности навыков владения инструментом, в завершенности воплощения замысла в продукт, изделие или в свой индивидуально выполненный элемент ребенок должен достигать степени мастерства, чуть опережающей сегодняшней уровень развития. Только так, «вставая на цыпочки» и постоянно совершенствуясь, получаешь успех и с ним – радость труда; растут самооценка и требовательность к себе, укрепляется чувство собственного достоинства.

Кроме того, постоянное внимание в Павлышской школе уделялось расширению содержания трудовых занятий: в отдельные годы увлечениям воспитанников открывалось до ста направлений трудовой деятельности, включая занятия художественным рукоделием<sup>122</sup>.

В воспитательную систему В.А. Сухомлинского труд входил и как средство, с помощью которого учащиеся учились выражать нравственное – доброе, заботливое, бескорыстное отношение к людям. Уже первые трудовые дела малышей-первоклассников окрашивались добрыми чувствами по отношению к близким людям. Так, в один из осенних дней проходил Праздник Розы: каждый первоклассник получал в школе саженец розы и высаживал его у родительского дома. Последующий несложный труд, требующий, однако, постоянного внимания, заботы и настойчивости, поддерживался (с помощью учителя) радостью делать добро – дарить розы со своего куста самым дорогим людям.

Одновременно шла подготовка к Празднику первого хлеба. Для этого нужно было вырастить пшеницу на пустыре, где раньше ничего не росло. Надо нанести много ила и перегноя, перекопать и разрыхлить почву, подготовить семена... Много нужно потрудиться, чтобы получить налитые колосья, сжать и обмолотить их, смолоть муку, испечь румяный каравай и угостить родителей и других людей своим первым хлебом.

Нравственный смысл носила также давняя школьная традиция дарить близким людям в день рождения цветы, выращенные самими детьми в теплице или в открытом грунте. Ко второму – третьему году обучения, когда у детей укреплялась терпеливая привычка трудом нести людям добро и радость, каждый ребенок закладывал свой домашний «сад благодарности». На отведенном месте он сажал и выращивал для родителей яблони, вишни, виноградные кусты, подаренные школой. В четвертом – пятом классе каждый ученик сажал еще одно дерево в школьном саду и ухаживал за ним до окончания школы.

---

<sup>122</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пр. ... С. 130–147.

Павлышские педагоги стремились к тому, чтобы в жизнь каждого поколения питомцев входила трудовая забота о больных, престарелых и одиноких односельчанах. Дети знали: есть люди, которым надо помочь принести воды, хлеба, нарубить дров. Но еще больше людей, нуждающихся в человеке, в тепле его души, в сердечности, сочувствии и добром слове. Таким трудом души для детей была, к примеру, тревожная и нужная забота о пятилетнем Феде, которого неизлечимая болезнь приковала к постели<sup>123</sup>. Большого напряжения волевых и нравственных сил, беспокойной и жертвенной любви к конкретным людям требовала и та забота, которой были окружены одинокие павлышские пенсионеры<sup>124</sup>.

Кроме того, труд входил в жизнь воспитанников Сухомлинского и как средство увидеть мир таким, каким он должен быть благодаря человеку. В школе была особая сфера труда, направленная на утверждение красоты, на сохранение и преумножение природных богатств и тем самым помогающая понять природу «как сучок, на котором находится гнездо, где живем мы, птенцы природы»<sup>125</sup>.

Многолетней традицией Павлышской школы было восстановление плодородия земли. Для этого брались заброшенные участки пустырей, неплодородной глины, которые за шесть – семь лет упорного труда (всего несколько миллиметров гумуса в год!) превращались в плодородные угодья и передавались под огороды колхозникам. Каждое поколение питомцев школы трудилось над укреплением склонов оврагов, над разведением ценных лесных пород (липовый Сад Матери, школьный питомник), над созданием Уголков Красоты на местах зарослей чертополоха, над превращением родного села в цветущий сад. Такой труд, в котором соединялось создание красоты и добра, одновременно утверждал гражданскую заботу воспитанников о сохранении и преумножении природных богатств в качестве важной жизненной ценности.

Не следует думать, что трудовой компонент воспитательной системы Сухомлинского представлял собой сплошь «педагогическую экзотику», недоступную рядовой школе. Интеллектуальным, нравственным, эстетическим, гражданским смыслом наполнялись трудовые дела, обычные для сельской школы: сбор семян плодовых и декоративных растений, охрана птиц, выращивание зеленой подкормки для колхозных ягнят и телят, помощь хозяйству в страдное время. Но при этом труд обязательно обогащался творческими идеями, социально-нравственными и гражданскими замыслами, разнообразными чувствами, т.е. становился фактором духовной жизни, превращался в «воспитательный труд».

Становление труда средством познания и улучшения окружающего мира, средством утверждения нравственного отношения к людям и творческого самоутверждения личности воспитанников поддерживалось богатой эмоциональной окраской трудовой деятельности. Внимание воспитателей постоянно направлялось на пробуждение и поддержание детской радости трудового открытия мира и тайн природы, радости успеха и переживания удовлетворенности трудом своим и коллектива, его результатами. С помощью педагогов трудовые дела детей окрашивались удивлением и восхищением, добротой, участливой отзывчивостью, нежной чуткостью и жалостью, а также беспокойством, волнением и тревожными

---

<sup>123</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пр. ... С. 495–498.

<sup>124</sup> См.: Сухомлинский В.А. Воспитание ...

<sup>125</sup> Сухомлинский В.А. Избр. пр. ... С. 585.

переживаниями. Такая работа педагогов являлась важной частью методики трудового воспитания в школе Сухомлинского.

Наконец, будем помнить, что труд принимался павлышскими педагогами и воспитанниками как средство образования личности также благодаря общему духу школы и большой, самобытной педагогической работе по развитию интеллектуальных, нравственных, эмоциональных, гражданских сил детей в сферах обучения и досуга, в семье. И это нуждается в дополнительном изучении.

### Список использованной литературы

1. Сухомлинский, В.А. Воспитание коммунистического отношения к труду [Текст]. – М., 1959.
2. Сухомлинский, В.А. Избр. пр. [Текст] : в 5 т. – Киев, 1980. – Т. 5.

*А.В. Репринцев*

## РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЕ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

Автор размышляет о взглядах В.А. Сухомлинского на идеал учителя, его миссию, основные черты истинного служителя Культуры и Мира Детства; связывает понимание предназначения Учителя с типом культуры; говорит об опасностях «модернизации» российского образования, о выхолащивании сути учительского служения обществу, идеалам Добра, Истины, Красоты.

философия образования, социальное воспитание, история школы и образования, миссия учительства, модернизация образования.

Современный «кризис образования» оказался следствием масштабного «кризиса культуры», в котором происходит явная ревизия складывавшихся веками ценностно-смысловых основ социального бытия человека, важнейших духовных ориентиров его жизни, задававших векторы движения к истинным идеалам, способы и средства самореализации, границы долженствования в системе социальных отношений.

Глобализация культуры, унифицировав локальные этнические культуры, предложив миру «эталоны культурности», превратила в пепел духовные достижения прежних эпох, вывела на арену жизни «новый» тип личности, ориентированной на потребление благ цивилизации, на легкую и беззаботную жизнь в трущобах мегаполисов, пробудила в человеке опасные и разрушительные интенции, власть которых над ним способна превратить его в зверя, в дикое и неуправляемое животное. «Серьезные и глубокие философские дискуссии последних лет не оставляют сомнения в том, что современное общество переживает глубокий и масштабный кризис, проявляющийся во всех сферах социальной жизни. Действительно, переживаемый кризис культуры выступает сегодня чрезвычайно важной

ступеню развития цивилизации: от выбора путей дальнейшего развития общества зависит будущее всего человечества. На этом этапе происходят переоценка прежних культурных норм и смыслов, выявление в них вечного, неизменного, неизменного и рождение новых, привнесенных реалиями создаваемого самим человеком духовного и вещного мира. Каких только идей и концепций на этом этапе общественного развития ни появляется! “Смерть культуры”, “конец истории”, “человек исчезающий”, “человек понимающий”, “информационная цивилизация”... Все эти модные теории порождают непреодолимое желание заглянуть в самого человека, в его структуру и попытаться понять: а сущность человека остается неизменной при таких масштабных изменениях внешнего мира? Неужели стремительно изменяющиеся внешние условия жизни людей не влекут за собой изменения самого человека? Действительно, глубинные перемены в качестве и образе жизни людей, наступление “постиндустриальной цивилизации” настоятельно побуждают искать систему духовно-нравственных координат, неких универсальных культурных констант, которые независимо от переживаемой эпохи, особенностей содержания и характера экономических, политических, правовых отношений между людьми обеспечивают *воспроизводство в человеке человеческого*, гарантируют сохранение и ретрансляцию новым поколениям культурных ценностей, которые человечество относит к вечным, неизменным, священным»<sup>1</sup>.

1

С конца 50-х и на протяжении всего периода 60-х годов XX века одна за другой появляются работы В.А. Сухомлинского (1918 – 1970), прорвавшего пелену во многом однообразной и малопродуктивной «официальной советской педагогики» целой серией книг и статей, пропитанных подлинным гуманизмом, уважением к человеку, любовью к ребенку.

Феномен Сухомлинского состоял в том, что он вышел из учительской среды, писал ярко, образно, эмоционально, пренебрегая традициями сухого научного канцелярита и казенщины. Со страниц его книг и статей на читателя смотрят реальный ребенок, благородный и тонко чувствующий учитель. Василий Александрович рассказывает о своем опыте, не навязывая его, а лишь делясь своими сомнениями и предположениями, акцентируя внимание читателя на творческом прочтении этого опыта, но не на слепом его копировании. Даже одна из главных, концептуальных, его идей воспринималась как вызов всему укладу педагогической науки: «*через красивое – к человеческому*». За явную нестандартность, яркость, самобытность, талантливость ученые мужи от педагогики его нещадно били, обвиняя в «абстрактном гуманизме», а он продолжал писать и работать. Работал, возможно, понимая, что судьбой ему отмерено немного... Именно поэтому мы можем сегодня говорить о значительном вкладе Сухомлинского в осмысление проблемы профессионального становления учителя, формирования его гражданского и человеческого облика.

Как отмечает М.В. Богуславский, «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. Как у всякого крупного и оригинального

---

<sup>1</sup> Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–100.

нального педагогического мыслителя, система идей и взглядов В.А. Сухомлинского на процессы обучения, воспитания и социализации, с одной стороны, изначально включала в себя ряд кредоидальных положений, 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»<sup>1</sup>. Уже в первый, довоенный, период профессиональной деятельности у В.А. Сухомлинского «рельефно проявились высочайшие требования к профессионально-личностной позиции педагога. Характерно, что его честные, нелестные отзывы молодого завуча о посещаемых им уроках старших коллег не всегда находили понимание в коллективе»<sup>2</sup>.

Анализируя феномен Сухомлинского в отечественной педагогике XX столетия, М.В. Богуславский обращает внимание на то, что одной из главных, базовых, социально-педагогических концепций В.А. Сухомлинского была концепция Миссии Учителя, его роли в становлении личности ребенка: «Среди множества вопросов, которые интересовали В.А. Сухомлинского как педагогического мыслителя и директора школы, был один – можно сказать, судьбоносный для него – и связан он с Личностью Учителя. Организуя и внимательно изучая жизнь первичных коллективов (педагогического и детских), он особенно подробно и тщательно исследовал нравственные аспекты воспитания именно школьного коллектива, 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”<sup>3</sup>. 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. Однако для того, чтобы единство духовной жизни общешкольного коллектива могло стать реальностью, необходимо было, прежде всего, создать творческое ядро педагогического коллектива единомышленников-энтузиастов”<sup>4</sup>»<sup>2</sup>.

Размышляя о влиянии личности педагога на становление воспитанника, Сухомлинский предлагает вдуматься в слова К. Маркса: «...Человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу, как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к себе как к человеку»<sup>5</sup>. И далее комментирует: «...воспитываем мы прежде всего не теми или иными методами или приемами, а влиянием собственной личности, индивидуальности. Без одухотворения живой мыслью и увлеченностью педагога метод остается мертвой схемой. Ибо с того момента, как маленький человек сделал первый шаг по земле,

<sup>1</sup> Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского. URL : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy->

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. М., 1981. Т. 3. С. 207–208.

<sup>4</sup> Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива ...

<sup>5</sup> Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие.

он начинает сравнивать себя с тем, кто его воспитывает, предъявляет ему требования, вкладывает в него свои духовные силы, хочет видеть в нем свой идеал»<sup>1</sup>. По Сухомлинскому, любая методика требует присутствия личности учителя. Он, учитель, – «настройщик» коллектива – сложного инструмента «влияния на душу каждого воспитанника». А настраивается он только личностью педагога, воспитателя; точнее, настраивается он тем, как смотрят воспитанники на него, педагога, как на человека, что они в нем видят и открывают. Силой, которая побуждает каждого воспитанника взглянуть на самого себя, задуматься над собственным поведением, управлять собой, – а с этого, по существу, начинается настоящее воспитание, – является личность воспитателя, его идейные убеждения, богатство его духовной жизни. Если мы говорим, что коллектив – великая воспитательная сила, то, образно говоря, мы имеем в виду цветущую и зеленую крону дерева, которую питают глубокие и неприметные корни, и этими корнями является *человеческое богатство воспитателя*»<sup>2</sup>.

Подчеркивая огромное влияние повседневного бытия учителя, его образа жизни на усвоение воспитанниками норм и стандартов человеческих отношений, Василий Александрович акцентирует внимание на поведенческой стороне жизнедеятельности педагога, его поступках, открытости его мотивов выбора логики поведения и отношений к окружающим людям. По Сухомлинскому, педагог оказывает воспитывающее влияние «каждым шагом своим, каждым поступком. Никогда нельзя забывать, что через вас, воспитателя, маленький человек, которому только открывается мир, познает человека. Из вашего поведения, из ваших поступков, особенно из вашего отношения к другим людям, прежде всего к ним, воспитанникам, из того, как и в чем вы выражаете себя, он, маленький человек, делает вывод о том, какие люди вообще, есть ли добро и какое оно, в чем состоит идеал. Стремление воспитанника к идеалам ... нравственности зависит от того, насколько ярко перед ним раскрылись привлекательные морально-этические принципы нашей нравственности, выраженные в живом человеке – воспитателе»<sup>3</sup>.

Сухомлинский хорошо понимал роль педагогического коллектива в организации жизни всего детского сообщества. Как и А.С. Макаренко, Учитель из Павлыша знал великую силу коллектива, необходимость интеграции педагогов для достижения общих целей. «Ценностным фундаментом педагогического коллектива единомышленников стало выработанное ими совместно, в процессе многолетней работы педагогическое кредо, важнейшими компонентами которого являлись: признание всеми учителями того, что не может быть ребенка полностью безнадежного, ни к чему не способного; осознание необходимости борьбы за человеческое счастье как основы оптимизма единомышленников, чьим девизом было: «Верь в человека, и он станет человеком»»<sup>4</sup>.

Эти убеждения, по мнению М.В. Богуславского, «находили свое воплощение и в том идеале познавательной деятельности ученика, который был выражен 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 партой». Выработка общих

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981. С. 152.

<sup>2</sup> Там же. С. 152–153.

<sup>3</sup> Сухомлинский В.А. Методика ... С. 154–155.

<sup>4</sup> Богуславский М.В. Жизнь и бессмертие ...



убеждений и единого педагогического кредо способствовала складыванию своеобразной педагогической этики учителей Павлышской школы, стержнем которой являлось осознание каждым членом коллектива своего учительского долга как внутренней потребности в насыщенном творческом труде, стремлении к постоянному пополнению и развитию знаний. Все эти положения признавались павлышскими 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»<sup>1</sup>.

Отсюда рождается отношение воспитанников к личности учителя. Но отсюда же рождается и нечто значительно большее – их собственная позиция в повседневной жизни, их представление о том, каким быть в жизни, на каких идеалах и ценностях строить собственную судьбу. «Отношение воспитанников к личности своего воспитателя можно охарактеризовать так: личность воспитателя привлекает, восхищает, одухотворяет воспитанников цельностью, красотой идейно-жизненных взглядов, морально-этических принципов. Если вы хотите быть могучей силой, влияющей на коллектив, будьте для своих воспитанников, по выражению Тараса Шевченко, апостолом правды и науки, это значит, по существу – совестью народа, носителем возвышенных идеалов, соединенных в вашей повседневной жизни и в вашем слове. Помните, что с того момента, как в юной душе проснется первое желание подражать вам, быть похожим на вас, – каждое ваше слово обретает для вашего воспитанника особый вес, каждая ваша мысль становится мыслью и убеждением вашего воспитанника»<sup>2</sup>. Но знания воспитанников могут стать убеждениями лишь тогда, когда им «хочется подражать вам, быть похожими на вас, когда правда в ваших устах становится привлекательной и одухотворяющей, а наука наполняется живым, трепетным биением вашего сердца»<sup>3</sup>.

Что же привлекает воспитанников в личности учителя? Что делает их его учениками в полном и глубоком значении этого понятия? Что духовно объединяет их в идейное, моральное, духовно-психологическое единство? – спрашивает В.А. Сухомлинский. И сам же отвечает на эти вопросы: «Гармоничное единство идеалов, принципов, убеждений, взглядов, увлечений, вкусов, симпатий и антипатий, морально-этических принципов в словах и поступках педагога – вот что является тем огоньком, который притягивает юные души, становится для юношества путеводной звездой. При этом очень важно, чтобы это единство выступало как органическая потребность воспитателя, как закон его жизни, без которого он не мыслит, не представляет себе личного счастья, полноты своей духовной жизни. Только когда в личности воспитателя есть это единство, раскрывается воспитательная сила знаний, ибо все, что мы несем своему воспитаннику, проходит через нашу душу, несет в себе духовный заряд нашей ... принципиальности, верности убеждениям»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Методика ... С. 155.

<sup>3</sup> Сухомлинский В.А. Методика ...

<sup>4</sup> Там же.

И эти принципы, воплощенные в повседневной работе прекрасного педагога, увлекают, вдохновляют воспитанников. Они видят до поздней ночи огонек в доме учительницы, с любовью, благоговением и сердечным трепетом переступают порог ее дома и попадают в волшебный мир мысли, труда, верности жизненным идеалам. Часами сидят учительница и ее воспитанники за столом, решая «наихитрейшие» задачи. Источник силы учителя – красивые, привлекательные, возвеличивающие человека принципы педагога. Сухомлинский призывает к тому, чтобы дети видели в учителе прежде всего труженика, и сами зажигались желанием стать тружениками: «Работай до самозабвения, отдавай любимой работе все свои силы, относись с ненавистью к безделью, лени, легкомыслию – вот принципы, которые я несу своим воспитанникам»<sup>1</sup>.

Из этой верности профессиональным идеалам и принципам складывается авторитет педагога. Такой авторитет предстает как творение разума и души учителя, умение утверждать в коллективе глубокое уважение к своим идеалам, принципам, убеждениям. «Настоящий воспитатель – это тот, кто идет к своим воспитанникам с собственными мыслями, у кого есть духовная потребность нести свои знания людям, пережить большую радость от того, что его убеждения, возвеличивающие человека, правду, истину, ...становятся убеждениями других людей»<sup>2</sup>.

Сухомлинский особенно выделяет эмоциональную культуру учителя – его открытость, искренность, способность тонко чувствовать окружающий мир, понимать тончайшие движения человеческого сердца: «Воспитатель, если хочешь, чтобы твои мысли звали и заставляли ускоренно биться юные сердца, иди и рассказывай им о том, что поразило тебя, что заставило твое сердце трепетать от гордости или гнева, радости или ненависти»<sup>3</sup>.

В характеристику личности педагога Сухомлинский вводит словосочетание «моральная красота», которая выражает единство нравственного и эстетического в учителе, в его отношениях с внешним миром и в первую очередь – с воспитанниками, коллегами, родителями своих учеников. «С кем поведешься, от того и наберешься» – в этой народной поговорке высказана глубокая, мудрая мысль: убеждения создаются убеждениями, стремления порождаются только стремлениями, непримиримость зажигается только от огонька непримиримости. От личности учителя, от его идейного богатства, верности правде нашей жизни зависит крепость того духовного ядра молодого человека, которое определяет его нравственное лицо, поведение, отношение к добру и злу. ...Утверждение в юных душах системы положительных взглядов невозможно без горения страстей, без горячей, беспощадной нетерпимости и непримиримости к злу, неправде, унижению человеческого достоинства, беспринципности. Добро и красота, нравственное достоинство и доблесть лишь тогда овладевают юными сердцами, когда я утверждаю

в них исключительную чувствительность к злу, внутреннюю готовность не только не допустить в свое сердце нравственные пороки, но и быть борцом против зла, где бы оно ни проявлялось. Я учу подростков и юношество жить для людей и вместе с тем ненавидеть моральную бесхребетность, беспринципность, эгоизм, шкурни-

---

<sup>1</sup> Там же. С.156.

<sup>2</sup> Там же. С.157.

<sup>3</sup> Там же. С.159.

чество. Я стремлюсь, ...чтобы уже в юные годы выработалось отвращение и непримиримость к приспособленчеству и мещанскому “моя хата с краю”. Для настоящего человека все, что совершается в мире, имеет прямое отношение к его личности, трогает его душу, становится его интересом»<sup>1</sup>.

Для Сухомлинского одной из ведущих идей всей его педагогической системы является идея профессионального долга учителя, беззаветного служения людям, максимальной самоотдачи педагога, которая не опустошает, а, напротив, обогащает личность, приносит ей радость, удовлетворение от того, что она отдает другим. Василий Александрович подчеркивает необходимость воспитания в педагоге способности «быть судьей собственной души, способности стремиться к нравственной красоте и величию», отмечая при этом, что источником этой способности является коллективная радость труда для людей<sup>2</sup>. Главное в этой самой тонкой сфере воспитания – переживание горя, забот, страданий другого человека как своих собственных, личное участие в судьбе того, кто нуждается в помощи, сочувствии<sup>3</sup>. Из этого сопереживания, сострадания, соучастия рождается не только учитель, – важнее другое, – рождается юный человек, способный тонко чувствовать и понимать мир! Именно поэтому Сухомлинский утверждает, что основным предметом в школе должно быть человековедение, которое позволит начинать познание мира с познания человеческой души: оно будет служить условием и фундаментом формирования человеческой нравственности, воспитания способности любить других людей.

Истинный гуманист, Сухомлинский полагал, что *основой профессионального успеха учителя являются его духовное богатство и щедрость души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры*, способность глубоко понимать сущность педагогических явлений, жить в идейном и эмоциональном единстве с педагогическим коллективом. «Учительский цех» служит одним из важнейших условий воспитания такого тонко чувствующего учителя, его профессионального становления, освоения всех тонкостей и секретов педагогического мастерства. Вхождение в профессиональное сообщество – в педагогический коллектив, освоение ценностей, традиций, норм учительского сообщества в школе Сухомлинского было важным этапом профессионального воспитания учителя, постижения им особого «духа школы». В школе, где «педагогический коллектив является мудрым хранителем духовных ценностей воспитания, молодой учитель быстро и безболезненно становится опытным мастером воспитания и обучения, избегает многих ошибок, которые часто становятся ему на пути в школе, где нет такого педагогического коллектива»<sup>4</sup>.

В.А. Сухомлинский подчеркивает огромное значение эмоциональной культуры учителя, его способности тонко чувствовать других людей, органичной сопряженности чувств и разума, без которых невозможны профессиональный успех, освоение всех тонкостей педагогической профессии. Для него первостепенное значение имеет нравственно-эстетическое отношение учителя к реалиям окружающего мира, поскольку оно – отношение – аккумулирует в себе духовное богат-

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. Методика ... С. 161.

<sup>2</sup> Там же. С. 164.

<sup>3</sup> См.: Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. М. : Педагогика, 1979–1981. Т. 2. С. 196.

<sup>4</sup> Сухомлинский В.А. Методика ... С. 166.

ство человека, всю палитру его многообразных связей с внешним миром, понимание им своего предназначения в жизни, его человеческий облик, его гражданскую позицию. Из поля зрения Сухомлинского не уходит даже такая сфера бытия учителя, как образ его жизни, проявляющийся в множестве важных, весьма существенных деталей, частных, из совокупности которых рождаются специфичное «учительское» понимание и устройство быта, культура поведения и отношений, особая стилистика жизни учителя, в которой каждый его шаг, каждый поступок, каждая деталь имеет воспитывающее значение. Такая эстетика учительского быта – один из результатов профессионального воспитания учителя, освоения им всей палитры ценностей, традиций, стандартов педагогического сообщества.

При этом он постоянно акцентирует внимание на формировании эмоциональной культуры педагогов, их способности тонко чувствовать другого человека, сопереживать вместе с ним его радости и страдания, видеть в нем личность, бескорыстно помогать ему стать полноправным членом общества, стать человеком. Обращаясь к учителям, Сухомлинский призывает их к обретению гармонии чувств и разума: «Переступая порог школы, решив посвятить свою жизнь благородному делу творения Человека, будем помнить, друзья, что перед нами большая опасность – очутиться в плену капризных скоропроходящих коллизий настроения. Быть рекой, в которой сливаются горячее сердце и холодный разум, не допускать поспешных, непродуманных решений – одна из вечных ветвей педагогического мастерства. Если она отмирает, усыхает, – все книжные знания педагогики превращаются в прах. Настроение действует молниеносно, мысль же плетется где-то позади... – вот что часто выбивает у нас из рук сложный инструмент власти. Мы сможем пользоваться этим инструментом мудро и осмотрительно, если наша мысль будет действовать молниеносно, наше настроение будет звучать гармонично с ней в слаженном оркестре. В большой мере педагогическая мудрость зависит от того, насколько умело мы владеем своими чувствами»<sup>1</sup>.

Говоря о личности учителя в педагогической концепции В.А. Сухомлинского, следует особо отметить *высокую степень личной ответственности Учителя за судьбу ребенка*. Такая ответственность понималась Сухомлинским как важный нравственный долг, как моральная планида, как духовное служение.

«Ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею каких-то социальных или нравственных требований. ... В его историческом развитии наблюдалось множество векторов: от коллективной ответственности к индивидуальной, от внешней к внутренней, психологической, от ретроспективной (за прошлое, вина) к перспективной (за будущее, обязанность). Атрибуция ответственности может быть как внешней – с точки зрения общества, так и внутренней – с точки зрения собственного «я». По содержанию требований, предъявляемых к индивиду как носителю ответственности, она в обоих этих случаях может и не различаться (например, добросовестный труд – одновременно общественная обязанность и нравственный долг). Но в первом случае подразумеваемым субъектом социального контроля и атрибуции являются общество, коллектив, а во втором – сама личность.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 175.

С точки зрения самосознания это субъектное различие – *перед кем* личность отвечает за свои действия – весьма существенно: в первом случае речь идет об обязанности, во втором – о нравственном долге. Не менее важна объектная сторона дела – *за что* индивид ответствен перед другими или перед самим собой. Любые действия человека вплетаются в уходящую в бесконечность систему причинно-следственных связей. Должен ли он отвечать за долгосрочные последствия своих поступков и их опосредованное влияние на судьбы других людей, которых он не хотел, не предвидел, а подчас и не мог предвидеть?

Безусловно, нравственная сила и масштаб человеческой личности определяются в первую очередь ее чувством ответственности, причем не только за себя, но и за других»<sup>1</sup>.

Из такого понимания личной ответственности Учителя за судьбу своего воспитанника рождается высокий уровень его требований к себе. Как отмечает И.Е. Булатников, «нравственный потенциал личности определяется не тем, что она не ошибается, а тем, что она готова расплачиваться за свои ошибки и извлекать из них уроки. Степень порядочности работника выражается в *уровне требований личности к себе*. ... Истинно нравственный человек отличается добротой и терпимостью к другим. Осуждая безнравственные, дурные поступки других, он старается не распространять отрицательную оценку поступка на личность совершившего его человека, допускает, что корень зла – в давлении обстоятельств, неправильной оценке ситуации. Он верит, что хорошие качества другого сильнее плохих, и тем самым поддерживает его самоуважение. Проявить такую же снисходительность к себе он не может не потому, что ставит себя выше других, а потому, что не может отречься от своей субъектности»<sup>2</sup>. Следовательно, требования Учителя к себе, к своему духовному росту, к результатам своей профессиональной деятельности не имеют предела, они обращены к бесконечному самосовершенствованию.

Идеи и опыт В.А. Сухомлинского оказали значительное влияние на утверждение гуманистической парадигмы в отечественном образовании в последней четверти XX века. Вместе с тем эти идеи многим казались тогда «романтической иллюзией», мифом, «педагогической сказкой», ибо в массовой педагогической практике они не могли быть осуществлены. Отечественное высшее педагогическое образование не было ориентировано на подготовку такого учителя, который бы соответствовал духу и высокому гуманистическому критерию школы Сухомлинского. Иначе говоря, не было на подготовку такого учителя «социального заказа»... Не случайно Василий Александрович подробно рассказывает в своих книгах о том, как много времени и сил он уделял профессиональному воспитанию своих педагогов, как терпеливо и методично возвращал в них профессионально необходимые учительские качества.

Очевидно то, что Сухомлинский во многом опередил время, ему удалось заглянуть значительно дальше своей эпохи, сформулировать важные идеи и обозначить конкретные пути профессионального воспитания учителя, формирования его нравственно-эстетического облика. Все последующее развитие отечественной педагогической мысли, в том числе и педагогики высшей школы, теории и прак-

<sup>1</sup> Булатников И.Е. Концепция ... С. 107.

<sup>2</sup> Там же. С. 108.

тики подготовки учителей, происходило с учетом взглядов и опыта В.А. Сухомлинского.

Новое время рождает новых кумиров... Они заполнили экраны телевизоров, компьютерные сети... Они блещут и сверкают... Они живут яркой и роскошной жизнью, проводят время в модных тусовках... Они ни в чем не отказывают себе... Ни в чем себя не ограничивают... Входящему в мир ребенку такая блестящая мишура может показаться истинным смыслом бытия человека на Земле, привлекательной моделью строительства своей человеческой судьбы... Очень важно, чтобы рядом с ребенком оказался мудрый взрослый, который поможет рождающемуся гражданину отделить истинное от ложного, высокое от низменного, поможет отстоять Добро и Красоту, Истину и Справедливость. Эта Миссия сохранения в человеке человеческого была и будет на Учителе, – он «инженер человеческих душ», он субъект культуры, он творец будущего!

### Список использованной литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000.
2. Богуславский, М.В. Жизнь и бессмертие Василия Сухомлинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gumannaja-pedagogika.ru/offers/2011-09-18-11-37-19/54-2011-09-18-11-35-34/599-suhomlinskiy>
3. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
4. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.
5. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 23–35.
6. Булатников, И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 1 (17). – С. 79–89.
7. Валицкая, А.П. Какой учитель нужен России? [Электронный ресурс] // Вестн. Герцен. ун-та. – 2009. – № 9 – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kakoy-uchitel-nuzhen-rossii>
8. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора [Текст]. – СПб., 1998.
9. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 24–42.
10. Репринцев, А.В. В поисках идеала Учителя: проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – 272 с.
11. Репринцев, А.В. Миссия современного российского Учителя в контексте педагогического наследия А.С. Макаренко [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 129–142.
12. Репринцев, А.В. Развитие капитализма в российском образовании: взгляд из провинциального вуза [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 2 (18). – С. 24–42.

13. Репринцев, А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» [Текст] // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 5. – С. 18–27.
14. Романов, А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности» [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2004. – № 1. – С. 40–45.
15. Романов, А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века [Текст]. – М. : Кн.-журн. изд-во «Школа», 1997. – 304 с.
16. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
17. Российское учительство в модернизации духовно-нравственной культуры общества: традиции, судьбы, идеи, опыт [Текст] / под ред. А.В. Репринцева. – Курск : Мечта, 2011. – 570 с.
18. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива [Текст]. – М. : Просвещение, 1981.
19. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. – М., 1981. – Т. 3.
20. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. – М., 1980. – Т. 2.
21. Сухомлинский, В.А. Слово к преемнику [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. произведения : в 5 т. – Киев, 1980. – Т. 5.
22. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы [Текст] // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. – М., 1981. – Т. 3.
23. Сухомлинский, В.А. Самый важный участок работы руководителя школы [Текст] // Радяньска шк. – 1965. – № 7.
24. Сухомлинский, В.А. Этика взаимоотношений в педагогическом коллективе [Текст] // Радяньска шк. – 1977. – № 11.
25. Уткин, А.В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков [Текст] : моногр. – Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2010. – 320 с.
26. Уткин, А.В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII – начала XX века [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М. : МПСУ, 2013.

*И.П. Ильинская*

### **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОПЫТЕ В.А. СУХОМЛИНСКОГО: ПОИСКИ И НАХОДКИ ВЕЛИКОГО ПЕДАГОГА-ГУМАНИСТА**

Автор анализирует теорию и опыт эстетического воспитания в концепции В.А. Сухомлинского, утверждая, что его наследие актуально и необходимо современному учителю начальной школы, несмотря на различия во времени и общественных системах, характере образовательных сред.

философия социального воспитания, эстетическое воспитание, младший школьник, воспитание средствами игры и природы, поликультурная образовательная среда.

В отечественную историю школы и образования Василий Александрович Сухомлинский вошел как яркий и смелый педагог-новатор, как великий гуманист и подвижник духа, как убежденный и страстный проповедник торжества педагогики свободы и творчества, предопределяющей жизненный путь и социальную успешность личности каждого ребенка. Сухомлинский в условиях императивной советской системы сумел отстаивать право ребенка быть самим собой, искать в себе свой собственный голос, свою индивидуальность, не подстраиваясь под безликий и невыразительный голос толпы. Поиски и находки великого педагога-гуманиста особенно интересны сегодня, в условиях кризиса и глобализации культуры, когда уже не отдельные личности, а целые народы, локальные культуры вынуждены включаться в безликий «глобальный хор» американизированной культуры.

Как отмечает И.Е. Булатников, «серьезные и глубокие философские дискуссии последних лет не оставляют сомнения в том, что современное общество переживает глубокий и масштабный кризис, проявляющийся во всех сферах социальной жизни. Действительно, переживаемый кризис культуры выступает сегодня чрезвычайно важной ступенью развития цивилизации: от выбора путей дальнейшего развития общества зависит будущее всего человечества. На этом этапе происходят переоценка прежних культурных норм и смыслов, выявление в них вечного, неизблемого, неизменного и рождение новых, привнесенных реалиями создаваемого самим человеком духовного и вещного мира. Каких только идей и концепций на этом этапе общественного развития не появляется! “Смерть культуры”, “конец истории”, “человек исчезающий”, “человек понимающий”, “информационная цивилизация”... Все эти модные теории порождают непреодолимое желание заглянуть в самого человека, в его структуру и попытаться понять: а сущность человека остается неизменной при таких масштабных изменениях внешнего мира? Неужели стремительно изменяющиеся внешние условия жизни людей не влекут за собой изменений самого человека? Действительно, глубинные перемены в качестве и образе жизни людей, наступление “постиндустриальной цивилизации” настоятельно побуждают искать систему духовно-нравственных координат, неких универсальных культурных констант, которые независимо от переживаемой эпохи, особенностей содержания и характера экономических, политических, правовых отношений между людьми обеспечивают *воспроизводство в человеке человеческого*, гарантируют сохранение и ретрансляцию новым поколениям культурных ценностей, которые человечество относит к вечным, неизблемым, священным»<sup>1</sup>. И в этом «новом» поиске духовно-нравственных координат, универсальных культурных констант опыт и концепция В.А. Сухомлинского позволяют сохранить устойчивое равновесие, помочь входящему во взрослый мир ребенку сохранить свою этнокультурную идентичность, свой собственный язык и голос, не стать безликим придатком постиндустриальной эпохи, не стать «винтиком»... Для нас, ныне живущих и творящих, ищущих и «модернизирующих», важно не потерять духовные ориентиры, найденные и апробированные нашими великими предшественниками, к числу которых по праву принадлежит и Василий Александрович Сухомлинский.

---

<sup>1</sup> Булатников И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психол.-пед. поиск. 2013. № 2 (26). С. 99–100.



Почему опыт и наследие В.А. Сухомлинского «не вписываются» в официальную идеологию и педагогику? Его идеи были ориентированы на воспитание «общественного человека», воспроизводство нравственной личности, способной к со-страданию, со-переживанию, со-участию. На этих христианских этических нормах выстроена вся система воспитания великого Учителя из Павлыша. «Значительную ценность для развития способности ребенка к эмоциональной восприимчивости имеет создание ситуаций сопереживания, сострадания, соучастия, сотрудничества, – подчеркивает А.В. Репринцев. – Крупнейший русский писатель и мыслитель XIX века Ф.М. Достоевский рассматривал через эти проявления меру нравственности личности. Эти качества органичны для менталитета русского человека, его национального характера, они – производная от общинного характера его бытия, его взаимоотношений с другими людьми, с природной и предметной средой... Чувственную сторону явления, предмета или процесса в лексике мы чаще всего обозначаем с помощью прилагательных. Их разнообразие, состав, способность добавить единственно точный и выразительный штрих, воссоздающий целостный и полный образ воспринимаемого или рисуемого воображением объекта позволяет определить с достаточной степенью вероятности и уровень развития эмоциональной культуры личности, ее способности “ставить себя” на место другого, гипотетически предполагать, что именно чувствует он в данных обстоятельствах. Такой эмоционально-психологический тренинг чрезвычайно важен для развития эмпатических способностей ребенка, восприятия и понимания им другого человека; через упражнение школьник постепенно тренирует свои чувства, обретает навык унисонного, резонансного эмоционального реагирования на различные жизненные обстоятельства и ситуации. Его сердце привыкает отзываться болью и тревогой на боль и страдания своего сверстника, другого человека; радость и восторг от ощущения победы, важного успеха, завершения нужной, полезной, но трудной работы он переживает почти так же, как переживает радость тот, кто этого успеха достиг»<sup>1</sup>.

Сухомлинский всегда признавал в образовании подрастающего поколения приоритет воспитания; его воспитательные идеи мощно пронизаны эстетическим содержанием. Воспитание красотой, приобщение к духовной культуре, к прекрасному проходят «красной нитью» через все труды педагога, особенно те, которые касаются становления личности в годы детства, в период начальной школы. Достаточно ознакомиться с оглавлением одного из наиболее известных произведений Учителя – «Сердце отдаю детям», чтобы убедиться в его особом отношении к эстетическому воспитанию младших школьников. «Ребенок мыслит образами», «каждый ребенок – художник», «забота о живом и прекрасном» – эти и многие другие выражения Василия Александровича стали крылатыми в отечественной педагогике, а воспитание красотой, приобщение ребенка к прекрасному – едва ли не основными воспитательными ориентирами<sup>2</sup>.

Понимая и принимая эстетику жизни, окружающего мира и человеческих отношений как нечто пронизывающее все существование и все сферы деятельности человека, Василий Александрович все же выделял эстетическое воспитание

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников. Курск : Изд-во КГПУ, 1998. С. 42–43.

<sup>2</sup> См.: Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 25–266.

в качестве отдельного, самостоятельного направления образовательного процесса. Описывая сущность, цели, задачи, средства эстетического воспитания, В.А. Сухомлинский, с одной стороны, рассматривал его как средство формирования духовной культуры, гражданственности, нравственности, а с другой – выделял собственные средства эстетического воспитания, к которым относил прежде всего природу, искусство, музыку, живопись, творчество<sup>1</sup>.

Размышляя о вкладе Учителя из Павлыша в развитие теории и практики эстетического воспитания школьников, А.В. Репринцев подчеркивает: «Идеи и опыт В.А. Сухомлинского в деле эстетического совершенствования человека сегодня как никогда прежде актуальны, зиждутся на лучших гуманистических традициях отечественной педагогики, ибо основным законом для педагога-новатора стал путь *“от красивого – к человечному”*. И даже идеологический флер той эпохи не смог скрыть подлинного, а не абстрактного гуманизма педагога-новатора. Многочисленные книги, воспоминания воспитанников, коллег, оппонентов дают возможность выделить три наиболее важные, новаторские идеи в его подходе к организации эстетического воспитания школьников»<sup>2</sup>.

Какие же идеи В.А. Сухомлинского можно с полным основанием отнести к новаторским? В чем оригинальность и уникальность его концепции эстетического воспитания школьников?

Здесь трудно не согласиться с мнением известного специалиста в области теории и методики эстетического воспитания А.В. Репринцева, отмечающего несколько принципиально важных моментов. В частности, он подчеркивает новаторство В.А. Сухомлинского в логике организации педагогического процесса: *от эстетических чувств – к знаниям, кругозору, от чувств и кругозора – к поступкам и эстетической деятельности*. «Как перекликается этот подход с идеями Я.А. Коменского, его *“Миром чувственных вещей в картинках”*! Интуиция подсказала ему простую и естественную логику: *от эмоциональной сферы – к когнитивной, а от нее – к деятельно-практической сфере личности*. Отправной точкой в этой работе становится окружающая ребенка природа, привычная и достаточно знакомая ему обстановка. Постепенно в детской памяти накапливается достаточно большое *“количество”* ярких и запоминающихся образов, в совокупности воссоздающих целостную картину детства. Проникая в сознание, образы становятся основой бесконечного множества ассоциаций личности, ее эмоциональной памяти. И Сухомлинский, отчетливо понимая, какие именно нужны образы ребенку в этот период, как отзовутся они в его памяти спустя многие годы, как повлияют на его нравственный и эстетический облик в зрелости, предлагает ребенку те неброские детали и черты окружающей школьника обстановки, среды, которые в совокупности образуют такие понятия, как малая родина, семья, сверстники, товарищество, мир, добро, справедливость, достоинство, честь, земля, хлеб, природа...

Конкретные способы получения ребенком эстетических чувств и связанного с ними накопления впечатлений в опыте Сухомлинского осуществлялись двумя путями – пассивным (наблюдение, созерцание, любование, рассматривание)

---

<sup>1</sup> Там же. С. 267–538.

<sup>2</sup> Репринцев А.В. Развитие теории и методики эстетического воспитания школьников в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского // Новаторство как традиция отечественной педагогики. М. : НИИ СиВ РАО, 1998. С. 152–154.

и активным (вслушивание, фантазирование, воображение, рисование, чтение, конструирование, моделирование). Их основное отличие состоит, прежде всего, в степени напряжения ребенком своей воли и связанных с нею компонентов внимания. В результате переработки чувственной информации в сознании школьника накапливаются образы воспринимаемых предметов, явлений, процессов, которые, соотносясь со сложившимися у него идеалами, вызывают в нем определенные эмоциональные состояния, оказывающиеся одной из важнейших составляющих установки личности, определенной степени готовности человека к совершению поведенческого акта»<sup>1</sup>.

Среди бесспорных заслуг В.А. Сухомлинского в разработке теории и методики эстетического воспитания следует признать тщательный отбор содержания и средств, использование которых обеспечивает высокий результат эстетического и нравственного развития детей. Сухомлинский очень точно формулирует суть, важнейший смысл обращения к Красоте: «от красивого – к человеческому!»... Иными словами, красота выступает своеобразной формой познания нравственного, утверждения Добра в окружающем мире<sup>2</sup>. Именно эту особенность наследия Сухомлинского отмечает А.В. Репринцев: «Новаторство В.А. Сухомлинского проявляется в отборе содержания эстетического воспитания: его воспитанники получали не суррогат, не ложные ценности, не поделки под искусство, – предметом эстетического осмысления для них становилась сама жизнь, многочисленные и многообразные проявления эстетического в самой действительности (и прежде всего – нравственность человека!).

Среди важнейших средств формирования эстетических навыков школьников – приучение, упражнение, подкрепление, тренинг, требование, образец, алгоритм, объяснение, пояснение, разъяснение, комментарий, чтение, изложение, пересказ, сочинительство, всматривание, вслушивание, фантазирование, рисование, лепка, музицирование, пение, игры-драматизации, чтение “по ролям”, ухаживание, озеленение и др. Сам же процесс формирования эстетических навыков предполагает усвоение ребенком ключевых компонентов, в совокупности образующих операционный или творческий навык. На его формирование активно влияют темперамент, тип высшей нервной деятельности личности, ее мотивы, природные задатки и способности к определенным видам деятельности, уровень развития внимания, памяти, речи, мышления; спектр интересов; особенности анатомо-физиологического состояния ребенка и др. Таким образом, эстетический навык аккумулирует в себе множество психологических характеристик школьника и, реализуясь в конкретных результатах его деятельности, продуктах творчества, вполне может служить важным показателем уровня эстетической воспитанности личности»<sup>3</sup>.

Следует назвать и одну из главных особенностей методики эстетического воспитания школьников, которую В.А. Сухомлинский считал важнейшим каналом сопряжения чувств, мышления и поведения ребенка: «Новаторство методики эстетического воспитания педагога – в закреплении в сознании ребенка связи между образом и эстетическим чувством, между эстетическими ориентациями и творческой деятельностью, между отношением к другим людям и самому себе; в

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Развитие теории и методики ...

<sup>2</sup> См.: Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981. С. 11–12.

<sup>3</sup> Репринцев А.В. Развитие теории и методики ...

моделировании эстетической среды, обстоятельств бытия личности, предписывающих ей стандарты эстетичного поведения и деятельности. Главной особенностью его методики является, пожалуй, то, что педагог пытается связать воедино чувства, мышление и речь ребенка, через видение обогащать его представления, воспитывать навык оценивания, выражения суждения по поводу воспринимаемых объектов и явлений. Стремясь воспитать в ребенке чувствительность к слову и его оттенкам, он намечает и логику такой работы: от культуры слова – к эмоциональной культуре, от эмоциональной культуры – к культуре чувств и отношений – таков путь к гармонии знаний, красоты и нравственности.

Через образное восприятие “включается в работу” и механизм научного, понятийного мышления ребенка, что обеспечивает углубление представлений субъекта отношения о свойствах и сущностных характеристиках воспринимаемого (или создаваемого) предмета, явления, пробуждает разнообразные ассоциации, аналогии, придает знаниям о предмете жизненный, реалистичный характер. Не случайно В.А. Сухомлинский, вслед за Аристотелем и Марксом, замечает: “Мышление начинается с удивления, с чувственного образа”<sup>1</sup>.

Оценивая заслуги В.А. Сухомлинского в развитии теории и методики эстетического воспитания школьников, необходимо подчеркнуть, что педагог хорошо понимал: никакие усилия и влияния не принесут ощутимых результатов, если не будут «поддержаны» средой школы, если не будут опираться на ее дух, на ее атмосферу. Именно по этой причине он целенаправленно организовывал среду своей школы – те обстоятельства бытия личности школьника, которые оказывают значительное влияние на его социально-нравственное развитие, освоение всех функций взрослого человека-гражданина, обеспечение комплекса условий для социального становления личности, ее гражданского и духовного роста, освоения достижений человеческой культуры.

В.А. Сухомлинский подчеркивает, что «детям свойственна замечательная способность – способность жить сердцем, отдавать свое сердце окружающим их вещам, существам... Чуткость, отзывчивость, человечность наших питомцев могут утвердиться лишь тогда, когда каждый ребенок что-то или кого-то “приручит”, что-то одухотворит, во что-то вложит свою душу... Вдумчивый педагог пробуждает у своих питомцев чувство тревоги, обеспокоенности за успехи каждого члена коллектива. Он учит познавать сердцем, приучает переживать чужую беду и чужую радость как свои личные. С этого начинается воспитание человеческой ответственности»<sup>2</sup>. Ответственность – это мера соответствия поступков, поведения, реальных отношений старшеклассника к окружающему миру, его пониманию личного долга. «Ответственный человек не способен совершить низменного, безобразного, уродливого, он чаще всего движим мотивами созидания добра, красоты, возвышенного; он излучает особую красоту внутреннего благородства и одухотворенности, придающих выразительность и утонченность всему, что он совершает, к чему прилагает свою активность»<sup>3</sup>.

Особое место среди средств эстетического воспитания в опыте В.А. Сухомлинского отводилось природе. Окружающий мир для Василия Александрови-

---

<sup>1</sup> Там же.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982. С. 135–136.

<sup>3</sup> Репринцев А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников. Курск : Изд-во КГПУ, 1999. С. 115.

ча – прежде всего природный мир, природная среда, в которой растет и развивается человек, в которой формируется его личность. Природа – это источник вдохновения, становления нравственных качеств, приобщения к красоте. Это огромный спектр педагогических средств: это и «школа под голубым небом», и «уголок мечты», и «забота о живом и прекрасном», и «уголок красоты», и детская сказка, и детская фантазия и творчество, и многое другое, посредством чего Василий Александрович находил тропинки к детским сердцам и приобщал своих учеников к прекрасному с помощью великого и мудрого «слова учителя».

Современный младший школьник имеет свои специфические особенности, которые обусловлены не природным ландшафтом, а его социокультурной средой. В век постиндустриальной цивилизации происходит отрыв ребенка от природных корней; из жизни современного младшего школьника уходят понимание природного цикла, начиная от смены времени суток и заканчивая сменой времен года, понимание жизненного цикла жизни растений, понимание глубокой и неразрывной связи человека с природой. Тенденция урбанизации жизни человека делает эти понимания ненужными для современного ребенка, неактуальными, лишними. Природный ландшафт заменяется ландшафтом из стекла и бетона, лесной массив – аллей из подстриженных деревьев и кустарников; с красотой степей и полей конкурирует красота газонов и цветочных клумб, созданных из уже «готовых», выращенных, растений, перенесенных в нужное место. Люди старших поколений возмещают себе отсутствие непосредственного контакта с природой, разбивая небольшие клумбы во дворах и зимние сады на крышах жилых многоэтажек, разводя комнатные растения. Так они пытаются компенсировать недостаток общения с природой, удовлетворить потребность в ней. Среди нынешних школьников, к сожалению, крайне редко встречаются ребята, испытывающие подобные потребности.

Смена ландшафта – не единственная причина отдаления современного ребенка от природы. Потребность в общении с природой (как и многие другие) заменяется потребностью в общении с результатами развития науки и техники. И это не только компьютер и социальные сети, это и современные игровые приставки, и мобильные телефоны и коммуникаторы, и другие достижения человека в области высоких технологий. Искусственное, экранное общение приходит на смену живому, «эмоциональному» (по А.В. Сухомлинскому), что делает невозможным или, по меньшей мере, крайне затрудняет развитие культуры чувств, эмоционального мира ребенка. Напомним, что «эстетическое» – это прежде всего чувственное познание человеком мира.

Школа остается одним из важнейших факторов приобщения детей к прекрасному средствами природы. В содержании реализуемых сегодня в начальной школе учебно-методических комплексов, образовательных программ можно отметить достаточное количество материала, направленного не только на ознакомление ребенка с природой, но и на осознание связи с нею, на формирование представления о красоте природы. Практически каждый предмет учебного цикла имеет в своем содержании соответствующие темы, цели и задачи. Опыт В.А. Сухомлинского убеждает в том, что лишь непосредственное общение с природной средой (созерцание неба, солнечного света, луны, звезд, необъятного простора полей – «красота простора»; любование живыми виноградными лозами, цветущими кустами роз, тяжестью зрелого пшеничного колоса, переливами утренних рос на

осенних травах; собственноручное созидание окружающего тебя природного уголка – «Уголка мечты», «Уголка красоты») позволяет ребенку приобщиться к миру природы, осознать ее красоту.

Эстетическая деятельность человека есть деятельность творческая. Детское творчество – это неотъемлемая часть жизни растущего ребенка, в какой-то мере его возрастная особенность. Ребенок будет проявлять творчество в своем рисунке независимо от того, как построил свою деятельность учитель – «по Сухомлинскому» или «по-современному», лишь бы было задано направление работы, создана соответствующая атмосфера. Вопрос в другом: какого качества будут результаты этого творчества и, самое главное, какие плоды принесет такая творческая деятельность, какая картина мира сложится у ребенка, каким будет его мировоззрение? Результаты наших исследований показывают, что в большинстве случаев у современного младшего школьника наблюдаются различного рода деформации в мировосприятии («нерядоположенность», отсутствие целостности, отсутствие элементарных представлений соответственно возрасту и др.), в том числе в сфере «природа – человек»<sup>1</sup>.

В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на роли учителя в деле эстетического воспитания младшего школьника: «Я буду воспитывать словом и личным примером. Дети должны читать в моих словах и поступках добро, правду, красоту. За каждым моим словом должна стоять теплота, сердечность, душевность»<sup>2</sup>. Учитель должен не просто умело, но мастерски пользоваться основным педагогическим инструментом – словом, особенно приобщая ребенка к красоте. Василий Александрович считал, что оно должно быть строго дозированным: «детям не надо много говорить», чтобы не наступило «пресыщение словом», им нужно не только слушать, но и молчать, чтобы подумать и успеть осмыслить услышанное, ведь этот процесс требует много времени и внутренних сил<sup>3</sup>. Учитель должен уметь раскрыть перед младшим школьником посредством слова мир своей эмоциональной культуры, человеческой красоты, мир человека, который глубоко переживает различные чувства. Дети должны слышать в словах наставника огромное количество оттенков чувств и ощущать «тонкую эмоционально-эстетическую реакцию на их поступки и поведение»<sup>4</sup>. Но, чтобы суметь правильно и красиво выразить сказанное, им нужно обладать внутренней человеческой красотой и богатством. В.А. Сухомлинский писал: «главной была установка на воспитание способности эмоционально относиться к красоте и потребности впечатлений эстетического характера. Важную цель всей системы воспитания я видел в том, чтобы школа научила человека жить в мире прекрасного, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы красота мира творила красоту в нем самом»<sup>5</sup>.

Вписываются ли опыт и наследие великого Учителя из Павлыша в современную жизнь? Способны ли использовавшиеся Сухомлинским средства и методика

---

<sup>1</sup> См.: Ильинская И.П., Розин В.М. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 39–49.

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 40.

<sup>3</sup> См.: Там же. С. 50.

<sup>4</sup> Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. С. 497.

<sup>5</sup> Сухомлинский В.А. Сердце ... С. 75.

преодолеть нынешнюю «антропологическую катастрофу», «кризис идентичности» и нравственные деформации? Оценивая происходящее в современной действительности, А.В. Репринцев считает, что «подобные деформации личности и неизбежная дезориентация человека в социокультурном пространстве помимо кризиса идентичности порождают еще одну опасную сторону нашего общего социального бытия – *утрату феномена детства* – со всеми его радостями, красками, состояниями и событиями! Эти эмоциональные состояния и переживания наполняют человеческую память чрезвычайно тонкими и не истребимыми на протяжении всей жизни впечатлениями, из которых произрастает человеческая личность!»<sup>1</sup>.

Об этом же предупреждают известные философы образования А.А. Остапенко и Т.А. Хагуров: «Чем дальше, тем яснее проступает грозный признак нашего времени – *утрата детства*, неизбежно влекущая за собой *утрату настоящей зрелости* (не дураки ведь называли главный школьный документ *аттестатом зрелости*). Дети, лишённые детства, превращаются во взрослых, лишённых Доброты и Ответственности. Сегодняшние дети и подростки, чьи сверстники еще 20–30 лет назад читали книги Гайдара-старшего, играли в пиратов и мечтали о полетах в Космос, сегодня пьют пиво, употребляют наркотики, смотрят порно-фильмы и воруют в магазинах. Разумеется, далеко не все, но факты говорят о тенденции. Детство лишается *Чистоты* и *Наивности*, теряет *Игру* и *Сказку*, наполняется Скукой и бежит от нее во взрослые удовольствия. Что-то почти неуловимо и страшно меняется в отношениях взрослых и детей. Разнообразие игрушек, одежды и сладостей, походы в развлекательные центры и обилие фильмов не компенсируют главного – *утраты Любви* и *Смысла*. Вместо них современная культура предлагает детям (вслед за взрослыми) Удовольствие и Комфорт. Настоящие близкие отношения (детей и родителей, учеников и учителей) становятся дискомфортными, они отвлекают нас от самих себя, требуют, пусть и небольшой, но *жертвенности*, способности сосредоточиться на ближнем, умения жить не только его радостями, но и горестями. Это становится трудно для нас – жертв потребительской культуры, трудно даже в отношении собственных детей. По сравнению с этими страшными симптомами нашей повседневности экономические и социальные факторы вторичны. Поколение наших родителей – дети войны и послевоенные дети – росли в несравнимо худших экономических и социальных условиях, но в массе своей это было *счастливое поколение*. У них было *детство*. Были неравнодушные учителя, стремившиеся наполнить их школьную жизнь важными и глубокими *Событиями*. Были *Смысл* и *Радость*. Хорошо известно, что *воспитание имеет смысл, если оно наполнено настоящими (подлинными) событиями* – совместными переживаниями глубины бытия. Главный признак события – это наличие *смысла*, обусловленного *памятью* и *опытом прошлого*, а также *целями, мечтами, планами и надеждами будущего*. Событийность воспитания и дает воспитываемому осторожный опыт Радости и Мудрости. “Итак, смотрите, поступайте осторожно, не как неразумные, но как мудрые, дорожа временем, потому что дни лукавы” (Ефес. 5; 16–17).

Что же происходит с неразумными, с теми, кто по собственной воле отказывается от *Мудрости* и *Радости* в пользу *Комфорта* и *Удовольствия*, от *Мечты* в пользу *Пользы*? Человек без цели, без мечты, без надежды, а значит и без собы-

<sup>1</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 33.

тия, пуст. “Лишенное событийности физическое время – это время распада, разложения. Оно не удерживается человеческой памятью, которая событийна, а не хронографична”<sup>1</sup>. И тогда эта пустота заполняется либо *скукой*, либо *суетой*. Вместо событий жизнь заполняется либо бесцельными поисками развлечений и удовольствий (и в таком случае мы говорим, что время «убивается» или «транжируется», а это и есть суета), либо ничем не заполняется (тогда время «тянется» и «волынится», а это есть скука и тоска). Тогда настоящее сжимается, хронотоп уменьшается и исчезает»<sup>2</sup>.

Опыт В.А. Сухомлинского позволяет вернуть Детство Детству, наполнить его высокой романтикой, интересом, игрой, наполнить Красотой и Добром. Да, мир изменился, стал прагматичнее, циничнее, изменился и сам человек: он все дальше уходит от природы, от своей естественной истории, поддаваясь искушениям «золотого тельца», многочисленным и неограниченным удовольствиям. «Действительно, прагматизм современных детей, их холодная расчетливость и рациональность уже не веселят (как мелкие шалости в «Ералаше»), а вызывают тревогу и озабоченность взрослых, страшущихся циничной ревизии собственными детьми незыблемых прежде императивов и табуированных границ нравственно должного и социально одобряемого поведения... Современный ребенок очень быстро начинает понимать безграничную власть денег и их способность решать любые проблемы: его не нужно долго просвещать и объяснять, что “деньги – зло”, что не “все продается и покупается”... Сама реальность, повседневное бытие вкупе с телевидением предлагают ему «уроки жизни» и стандарты поведения, позволяющие органично “вписаться” в жизнь, в сложившуюся систему социальных отношений»<sup>3</sup>...

Тем ценнее и значительнее оставленные нам в наследство опыт и подходы великого Учителя из Павлыша, тем уместнее обратиться к ним, возвращаясь к нашим духовным истокам, заботясь о духовном взрослении детей. Истинная забота о счастье ребенка проявляется не в способности взрослых сорить деньгами, покупая любовь детей, демонстрируя им показную щедрость, – гораздо важнее показать им истинную красоту в человеческих отношениях, когда труд и общение, любование природой и бережное отношение к ней, когда постижение искусства и радость совместного творчества станут повседневной нормой и содержанием совместной жизни детей и взрослых.

### Список использованной литературы

1. Булатников, И.Е. Воспитание ответственности [Текст] : моногр. – Курск : Мечта, 2011.
2. Булатников, И.Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А.С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 2 (26). – С. 99–113.

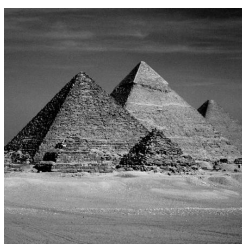
<sup>1</sup> Зинченко В.П. Человек в пространстве времен // Развитие личности. 2002. № 3. С. 41.

<sup>2</sup> Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования : моногр. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2012. С. 6–8.

<sup>3</sup> Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психол.-пед. поиск. 2013. № 1 (25). С. 26–39.



3. Булатников, И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного [Текст] / И.Е. Булатников, И.Ф. Исаев // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24) – С. 23–35.
4. Зинченко, В.П. Человек в пространстве времен [Текст] // Развитие личности. – 2002. – № 3.
5. Ильинская, И.П. Формирование эстетической картины мира младшего школьника в поликультурной образовательной среде [Текст] / И.П. Ильинская, В.М. Розин // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 39–49.
6. Репринцев, А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – №1 (25). – С. 26–39.
7. Репринцев, А.В. Развитие теории и методики эстетического воспитания школьников в педагогическом опыте В.А.Сухомлинского [Текст] // Новаторство как традиция отечественной педагогики. – М. : НИИ СиВ РАО, 1998. – С. 152–154.
8. Репринцев, А.В. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения молодежи в условиях клубно-профильной деятельности [Текст] / А.В. Репринцев [и др.]. – Курск : Изд-во КГУ, 2012.
9. Репринцев, А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса [Текст] // Психол.-пед. поиск. 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.
10. Репринцев, А.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста [Текст] // Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / под ред. В.А. Слостёнина. – 2-е изд. – М. : Академия, 2007. – С. 83–117.
11. Репринцев, А.В. Региональная культура как фактор профессионального воспитания [Текст] // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 5. – С. 46–50.
12. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании младших школьников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998.
13. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании подростков [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1998.
14. Репринцев, А.В. Учителю об эстетическом воспитании старшеклассников [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 1999.
15. Репринцев, А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, особенности формирования [Текст]. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000.
16. Романов, А.А. Повышение мотивации студентов к изучению истории педагогики как проблема современного педагогического образования [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 2. – С. 41–47.
17. Сухомлинский, В.А. Избр. пед. соч. [Текст] : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979.



## Методология историко-педагогического познания

*Г.Б. Корнетов*

### **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ СЕГОДНЯ (к итогам Первого национального форума российских историков педагогики)**

25 апреля 2013 года в Москве состоялся Первый национальный форум российских историков педагогики. Участие в работе форума приняли 42 человека (11 докторов наук) из 15 городов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Калуги, Владимира, Рязани, Таганрога, Ставрополя, Пятигорска, Волгограда, Самары, Нижнего Новгорода, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Хабаровска).

первый национальный форум российских историков педагогики, история педагогики как отрасль научного знания, история педагогики как компонент содержания педагогического образования, движение историков педагогики.

25 апреля 2013 года в Москве в ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» (АСОУ) состоялся Первый национальный форум российских историков педагогики. Форум стал закономерным этапом развития движения отечественных историков педагогики.

Академия социального управления – вуз молодой. АСОУ создана в октябре 2004 года постановлением губернатора Московской области. За прошедшие восемь с половиной лет она стала одним из ведущих российских центров истории педагогики, центром, который не только проводит фундаментальные исследования в этой области, не только издает массово историко-педагогическую литературу, не только широко пропагандирует богатейшее педагогическое наследие, но и способствует живому общению российских историков педагогики, проводит многочисленные научные мероприятия.

С 2005 года в АСОУ ежегодно проводится Национальная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия». Конференция объединяет 250 человек из различных городов Российской Федерации – от Санкт-Петербурга, Калининграда и Пскова на западе до Владивостока, Хабаровска и Благовещенска на востоке, от Перми, Нижнего Тагила и Югры на севере до Волгограда, Ставрополя и Пятигорска на юге. Активно участвуют в работе конференции историки педагогики из городов центральной России и Поволжья – Воронежа, Калуги, Владимира, Рязани, Нижнего Новгорода, Самары, а также других регионов необъятной России.

В формате конференции издается серия книг «Историко-педагогическое знание». На сегодняшний день опубликовано 64 выпуска. С 2009 года в рамках серии наряду с монографиями, сборниками научных трудов, учебными пособиями, антологиями, хрестоматиями издается периодическое издание – «Историко-педагогический ежегодник».

С 2011 года Академия социального управления активно сотрудничает с Нижнетагильской государственной социально-педагогической академией в деле издания «Историко-педагогического журнала» – первого профильного отечественного журнала, не имеющего аналогов не только в России и в странах СНГ, но также и в СССР и даже в Российской империи. В редакционный совет журнала входят ведущие российские историки педагогики из Нижнего Тагила, Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Рязани, Хабаровска – те, кто своей исследовательской, преподавательской и организационной работой сегодня способствует развитию истории педагогики в нашей стране, представляет ее на международной арене. В журнале публикуются материалы как отечественных авторов, представляющих различные регионы нашей страны, так и историки педагогики из стран ближнего и дальнего зарубежья.

В апреле 2012 года в АСОУ был проведен межрегиональный «круглый стол» по теме «Историко-педагогическое осмысление теории и практики образования: достижения, проблемы, перспективы». В работе «круглого стола» приняли участие 16 человек из семи городов России.

Все это свидетельствует о том, что движение отечественных историков педагогики, несмотря на все трудности развития истории педагогики и как отрасли научного знания, и как учебной дисциплины, набирает силу. Проведение форума – это реализация идеи создания дополнительного пространства общения для российских историков педагогики.

На форум свои статьи для публикации представили 37 авторов, в том числе 11 докторов и 16 кандидатов педагогических наук, из 15 городов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Калуги, Владимира, Рязани, Таганрога, Ставрополя, Пятигорска, Волгограда, Самары, Нижнего Новгорода, Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Хабаровска. Эти материалы опубликованы в книге «История педагогики сегодня»<sup>1</sup>. Они посвящены широкому кругу вопросов истории образования и педагогической мысли за рубежом и в России, а также проблемам теоретического осмысления историко-педагогического знания. В работе форума приняли личное участие 42 человека.

С докладом «История педагогики сегодня» выступил председатель оргкомитета форума, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук, профессор Г.Б. Корнетов.

С докладом «Образование как инструмент культурной регуляции: история и современность» выступил профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального университета, доктор педагогических наук, академик РАО Б.М. Бим-Бад.

Научный руководитель Научной педагогической библиотеки имени К.Д. Ушинского, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор педагогических наук, академик РАО Э.Д. Дне-

<sup>1</sup> История педагогики сегодня : материалы Первого национ. форума росс. историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / под ред. Г.Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2013. 344 с.

пров выступил с презентацией своей новой книги «Вехи образовательной политики. Избранные статьи и материалы. 1987 – 2012 годы»<sup>2</sup>, а также с презентацией рукописей своих книг «Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие», «Вопросы образования в документах высших государственных учреждений дореволюционной России. 1802 – 1905 годы: справочное пособие для исследователя», «Земские ходатайства по вопросам образования. 1865 – 1905 годы : справочное пособие для исследователя», «Некоторые неисследованные и малоисследованные проблемы по истории школы и педагогики дореволюционной России».

Дискуссию на тему «Перспективы развития истории педагогики в России как направления научно-педагогических исследований и компонента содержания педагогического образования» открыл заведующий лабораторией теоретической педагогики Института теории и истории педагогики РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО М.А. Лукацкий.

В дискуссии выступили доктора педагогических наук, профессора А.В. Адичев (Пермь), Т.П. Днепров (Екатеринбург), Е.Ю. Рогачева (Владимир), Н.Б. Ромаева (Ставрополь), А.А. Романов (Рязань), А.Н. Шевелев (Санкт-Петербург), кандидаты педагогических наук доцент Л.Э. Заварзина (Воронеж), В.М. Лизинский (Москва), Е.А. Мануйлова (Псков), доцент В.К. Пичугина (Волгоград), доцент М.А. Полякова (Калуга), доцент Е.А. Слепенкова (Нижний Новгород), доцент И.Е. Шкабара (Нижний Тагил) и др.

На форуме были осмыслены перспективы развития истории педагогики и движения историков педагогики в нашей стране.

Обращаясь к вопросу о перспективах развития истории педагогики, прежде всего следует говорить о людях, которые ее исследуют, преподают и пропагандируют. Сейчас в нашей стране историей педагогики занимаются, как правило, только и исключительно истинные энтузиасты, горячо увлеченные своим делом, потому что это направление научных исследований не является сколько-нибудь востребованным в официальных кругах, а часы, отводимые в учебных планах вузов на изучение этой дисциплины, сжимаются подобно шагреновой коже. Но эти люди есть. Они пишут статьи и тезисы, монографии и пособия; им необходимы профессиональное общение, возможности обмениваться результатами своей работы, новые источники информации...

Развитие движения историков педагогики как профессионального сообщества, имеющего собственные интересы, запросы, ресурсы, возможно двумя путями – отстраиванием вертикальных и горизонтальных связей.

Логическое завершение движения по первому пути (вертикальные связи) – это создание **иерархической структуры**:

– во-первых, со своим лидером – официально признанным «вождем российских историков педагогики»;

– во-вторых, с объединяющей ассоциацией, которая организует и сплачивает всех историков педагогики под флагом лидера, предлагает некоторое унифицированное понимание того, что, как и во имя чего следует исследовать и преподавать;

---

<sup>2</sup> Днепров Э.Д. Вехи образовательной политики. Избр. ст. и материалы. 1987–2012 гг. : в 2 ч. М. : Мариос, 2012.

– в-третьих, с единым центром историко-педагогических исследований, естественно, возглавляемым лидером, который эти исследования по возможности координирует, направляет и контролирует;

– в-четвертых, с неким федеральным изданием, опять же возглавляемым (или хотя бы курируемым) лидером, пропагандирующим и отслеживающим формулируемую им идеологию.

В логике указанной линии развития движения историков педагогики и ассоциация, и центр, и издание оказываются инструментами реализации лидером своих планов, рычагами его организационного и идеологического влияния, консолидации и перераспределения ресурсов. Этот путь вполне типичен для отечественной традиции. В свое время еще товарищ Сталин, будучи «корифеем всех наук», их верховным жрецом и признанным лидером, имел обыкновение назначать своих доверенных заместителей лидерами различных отраслей знания, которые «возглавляли и направляли, поучали и грозили пальчиком».

Вообще-то неизбывное стремление «обрести лидера, указующего путь» в нашей стране имеет глубокие корни. Достаточно вспомнить легенду о Великом Инквизиторе Ф. М. Достоевского, людей, ползущих на коленях и молящих освободить их «от бремени свободы». Да и большие и малые лидеры встречаются у нас на каждом шагу. Еще больше людей, претендующих на лидерство. Но они, как правило, заставляют вспомнить известные строки А. Галича из «Поэмы о Сталине»:

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,  
Не бойтесь мора и глада,  
А бойтесь единственно только того,  
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»  
Кто скажет: «Идите, люди, за мной,  
Я вас научу, как надо!»

Итогом следования по второму пути (горизонтальные связи) в идеале должна стать организация **сетевого взаимодействия**:

– во-первых, с как можно бóльшим числом равноправных центров, занимающихся историко-педагогической проблематикой, как правило, специализирующихся на определенном круге вопросов и имеющих более или менее оригинальные самобытные методологические позиции;

– во-вторых, с устойчивыми саморазвивающимися горизонтальными связями между этими центрами, основанными на открытом равноправном творческом диалоге;

– в-третьих, с отсутствием навязываемого понимания, что и как должно исследовать в истории педагогики и как ее следует преподавать;

– в-четвертых, с регулярными свободными дискуссиями по значимым историко-педагогическим проблемам, предполагающими внимательное отношение к каждой высказываемой точке зрения без навязывания того, что есть хорошо и что есть плохо, без принуждения всех двигаться по «предначертанному пути»;

– в-пятых, с различными более или менее периодическими изданиями, отражающими самые разные точки зрения и подходы к вопросам истории педагогики;

– в-шестых, с преимущественно неформальным ассоциированием членом профессионального сообщества, открывающим возможности живого, осуществляющегося по мере необходимости общения;

– в-седьмых, с признанием авторитета тех исследователей, которые вносят значимый вклад в развитие истории педагогики, готовы консультировать всех заинтересованных лиц, инициировать и поддерживать различные конструктивные начинания, востребованные как собственно профессиональным сообществом, так и другими сообществами и организациями, в силу различных причин обращающимися к педагогическому прошлому.

Вопрос о создании ассоциации российских историков педагогики обсуждается давно, еще с советских времен. Вроде бы все историки педагогики в ней заинтересованы, но воз, тем не менее, и ныне там. С чем это связано? Видимо, с тем, что просто так взять и создать ассоциацию как юридическое лицо в нашей стране невозможно. Нужны регистрация, юридический адрес, систематические налоговые отчеты и т.п. Все это требует совершенно специфических организационных и бухгалтерских усилий, а также постоянного наличия хотя бы небольших финансовых средств.

Историки педагогики, которые постоянно говорят о необходимости ассоциации, никаких серьезных организационных шагов по ее созданию не предпринимают. Оказывается, одного желания объединиться недостаточно. Также, впрочем, как и желания, «объединить и возглавить, управлять и направлять» у тех, кто стремится к лидерству. Ведь на самом деле историки педагогики вполне обходятся без такой ассоциации, так как и без нее имеются и интересные мероприятия, и площадки для общения, и сетевое взаимодействие, и возможности публикаций.

Конечно, хорошо бы, чтобы ассоциация была, чтобы она имела собственные ресурсы, позволяющие проводить научные и методические мероприятия, издавать книги и журналы, ездить в командировки, финансировать исследования и публикации, открывать сайты и т.д. и т.п. Но пока слабо верится, что ассоциация сможет привлечь необходимые ресурсы, и не просто привлечь, а привлекать систематически. А те ресурсы, которые есть в наличии сейчас, пусть и очень небольшие, уже задействованы. Вопрос же о целесообразности их перераспределения вызывает большие сомнения.

Если говорить о перспективах изучения феноменов педагогического прошлого, то нам представляется, что направления историко-педагогических исследований сегодня, их методологические основания и теоретические основы, охват материала и уровень обобщений могут быть самыми различными. Такой взгляд полностью соответствует тенденциям развития научного знания, особенно в его социально-гуманитарных областях. По-существу, общепризнанной становится необходимость обращения как к широким концептуальным построениям всемирной истории педагогики, так и к повседневной педагогической реальности рядовых участников образовательного процесса.

Однако сегодня особенно остро ощущается потребность в обобщающем фундаментальном труде, посвященном всемирной истории педагогики, который еще никогда не создавался в нашей стране.

Речь идет об издании, в котором:

1) даются некоторое обобщенное понимание логики (логик) развития всемирного историко-педагогического процесса и его хотя бы относительно развернутая картина;

2) соотносятся и по возможности синтезируются различные подходы к пониманию и интерпретации всемирного историко-педагогического процесса и тем

самым по возможности преодолевается одномерность его конкретных интерпретаций;

3) представлена целостная картина становления важнейших традиций и тенденций эволюции практики образования и педагогической мысли в самых широких экономическом, социальном, политическом и духовном контекстах, в пространстве эволюции разнообразных социализирующих практик и представлений о человеке;

4) отечественный историко-педагогический процесс системно и комплексно вписан во всемирный, что обеспечит его более глубокое и адекватное понимание и создаст важную предпосылку для написания фундаментальной истории отечественного образования и педагогической мысли на основе достижений современной науки.

Такое издание может служить базой для подготовки в различных вузах учебников и учебных пособий по истории педагогики.

Важнейшим шагом к решению поставленной задачи является создание обобщающих трудов по теории истории педагогики, которые позволили бы уточнить подходы к написанию всемирной истории педагогики.

Следует признать, что развитие истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания и направления педагогических исследований во многом связано с использованием историко-педагогического знания в содержании педагогического образования всех уровней и типов. При этом апелляция к необходимости формирования «особой историко-педагогической культуры» у будущих работников системы образования в современных условиях вряд ли будет услышана. Одномерная утилитаризация и прагматизация профессионального образования вообще и педагогического образования в частности, на которые направлена политика модернизации образования в нашей стране, переносят акцент с развития культуры личности и профессионала на развитие компетенций. Это, в частности, нашло свое яркое воплощение в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) профессионального образования третьего поколения. Очевидно, что не приходится ожидать увеличения часов, отводимых на изучение историко-педагогического материала, и в рамках отдельного, еще существующего как обязательный в образовательных учреждениях курса «История образования и педагогической мысли», и в рамках хотя и редко, но все же вводимых вузами элективных курсов историко-педагогической направленности, и в рамках других педагогических дисциплин, потенциально предполагающих рассмотрение «истории вопроса», которому они посвящены. Уж слишком навязывается установка на практическую ориентированность образования при общем сокращении аудиторных часов. А узко понимаемый «практицизм» отнюдь не способствует отвлечению «на всякую там историческую проблематику».

Какой же видится выход? Конечно, надо всячески стремиться сохранять историко-педагогическую проблематику в содержании педагогического образования в любых формах. Но сегодня, пожалуй, как никогда ранее, очень важно последовательно отстаивать, пропагандировать и реализовывать мысль о том, что обращение к историко-педагогическому материалу не просто формирует особую историко-педагогическую культуру, не просто является фундаментом педагогической культуры профессионала (и личности как таковой), а оказывается исключительно эффективным способом развития педагогического мировоззрения и мыш-

ления, личностного самоопределения в пространстве теории и практики образования, воспитания и обучения. История педагогики дает ориентиры для понимания и оценки современной педагогической реальности, ее ценностной идентификации, наполнения личностными смыслами, помогает увидеть перспективы развития и возможные последствия происходящего в образовании. Обращаясь к наследию прошлого, будущий, да и уже состоявшийся, учитель, воспитатель, администратор образования получает возможность соотносить свой собственный педагогический опыт, свои профессиональные убеждения с тем, что уже было и есть, идентифицировать их с различными педагогическими традициями и тенденциями развития теории образования в регионе, стране, мире.

Формирование педагогической компетентности оказывается мало продуктивным без обращения к лучшим образцам педагогической мысли и педагогической практики прошлого, без учета тех уроков, которые дает история педагогики, показывая и объясняя, в частности, причины успехов и неудач в деле обучения и воспитания подрастающих поколений во все времена у всех народов, условия и механизмы возникновения, распространения, трансформации и отмирания различных педагогических идей, концепций, теорий, систем, технологий, методик.

Обращение к педагогическому наследию при подготовке, повышении квалификации и переподготовке работников образования есть не просто изучение прошлого – это создание пространства для продуктивного обучающего диалога, способствующего прояснению многих актуальных педагогических проблем, способов их постановки и решения. Именно поэтому сегодня при формировании содержания педагогического образования приобретает особое значение понимание истории педагогики не только как прошлого, требующего обращения к уже прошедшим событиям, но и как **наследия**, т.е. того, что существует сегодня, является органической составной частью педагогической реальности здесь и сейчас, исключительно значимого для ее постижения, ориентации в ней, ее использования и преобразования.

Педагогическое образование только тогда будет по-настоящему эффективным, когда в полном объеме сможет опираться в решении своих обучающих, воспитывающих и развивающих задач на органичный синтез личного педагогического опыта каждого обучающегося, значимого именно для него, и исторического педагогического опыта, значимого для каждого учителя и воспитателя. Именно личный педагогический опыт, неразрывно связанный с теми педагогическими ситуациями, в которых участвовал, участвует и будет участвовать в качестве воспитателя или воспитанника каждый обучающийся, по-настоящему актуализирует опыт исторический, который осваивается и присваивается им, обогащая опыт личный. Поэтому историко-педагогический материал, независимо от характера и особенностей учебных дисциплин педагогической направленности, может и должен проходить через все их содержание, и не только (а может быть и не столько) в качестве традиционных «историй рассматриваемых вопросов», сколько в качестве живого эвристического материала, раскрывающего:

- механизмы развития и противоречия педагогической реальности;
- неоднозначность последствий конкретных способов проектирования и осуществления педагогической деятельности;
- обоснованность, продуктивность и ограниченность различных подходов и точек зрения на проблемы воспитания и обучения;
- неизбежность и необходимость вариативности их решений.



Вполне обоснованным является все усиливающееся стремление погрузить обучающихся в самостоятельную работу с источниками и литературой, что, во-первых, соответствует требованиям современных стандартов и, во-вторых, развивает познавательную активность и способствует формированию исследовательской компетентности. Однако следует иметь в виду, что данный вид учебной работы требует специальной подготовки, умения отыскивать и отбирать необходимые тексты, понимать и интерпретировать их как с точки зрения исторических реалий, так и в контексте современных достижений и проблем теории и практики образования. Кроме того, важно помнить, что углубленная самостоятельная познавательная работа является весьма затратной по времени, что неизбежно требует сокращения широты учебного материала, за счет чего и достигаются возможность погружения в него, самостоятельный поиск знания, его осмысление и оценка. Например, возникает противоречие между стремлением дать некий общий обзор истории образования и педагогической мысли за рубежом и в России, уделить внимание главным событиям, персонажам, идеям и практикам (коим, на самом деле, «несть числа») всемирного историко-педагогического процесса, и попыткой сформировать понимание этих самых событий, идей, практик, дать почувствовать их «вкус», соотнести их с собственным опытом и с современной ситуацией в теории и практике образования.

К сожалению, вопрос о включении отдельного историко-педагогического курса в программу подготовки педагогических кадров во многих случаях остается открытым. Дело в том, что новые ФГОС высшего профессионального образования 050000 «Образование и педагогика» включают четыре направления подготовки бакалавров и магистров: 050100 «Педагогическое образование», 050400 «Психолого-педагогическое образование», 050700 «Специальное (дефектологическое) образование», 051000 «Профессиональное обучение (по областям)». При этом далеко не все стандарты в перечнях дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий содержат упоминание об историко-педагогических курсах как обязательных дисциплинах.

Курс «История педагогики и образования» предусмотрен стандартом подготовки бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Курс «Философия и история образования» предусмотрен стандартом подготовки бакалавров по направлению «Профессиональное обучение (по областям)». Курс «История и философия специальной педагогики и образования» предусмотрен стандартом подготовки магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Курсы «История и методология педагогической науки» и «Развитие специального образования в России и за рубежом: традиции и современность» предусмотрены стандартом подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение (по областям)».

Таким образом, стандарт подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» вообще не предусматривает какого-либо историко-педагогического курса в качестве обязательного. Также как не предусматривается он и стандартами подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» и магистров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Это свидетельствует о том, что данные стандарты в принципе допускают возможность отсутствия специальных историко-педагогических курсов в программе высшего профессионального образования.

Остается открытым вопрос о том, когда должен изучаться специальный историко-педагогический курс. С одной стороны, он может изучаться в начале обучения студентов и дать им важнейшие ориентиры для дальнейшего освоения содержания педагогических дисциплин. При таком подходе сложность изучения данного курса будет связана с тем, что схематически представленный историко-педагогический материал будет, во-первых, крайне затруднителен для усвоения студентами на личностном уровне, во-вторых, весьма далек от их актуальных интересов и запросов. И, наконец, в-третьих, в его рамках будет крайне сложно совместить изучение источников, прежде всего текстов великих педагогов прошлого, и огромного, обзорного по своему объему материала, дающего сколько-нибудь внятное обобщенное представление о развитии историко-педагогического процесса в необъятных пространственно-временных границах.

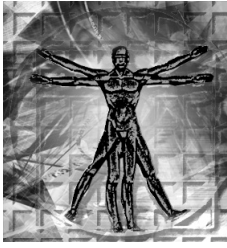
С другой стороны, специальный историко-педагогический курс может изучаться в конце обучения студентов и решать задачу обобщения и систематизации полученных ими историко-педагогических знаний при освоении других учебных курсов. Причем предлагаемые историко-педагогические схемы будут ложиться на хорошо подготовленную почву и наполняться реальным, значимым для студентов содержанием, хорошо сопрягаемым со знаниями, которыми они уже владеют. Однако при таком подходе у студентов, вероятно, могут возникать проблемы в понимании того историко-педагогического материала, к которому они будут неизбежно обращаться в рамках других педагогических дисциплин, не имея сколько-нибудь проработанных способов и схем его смысловой интерпретации в контексте исторического пространства развития педагогической культуры человечества.

Место историко-педагогического курса (раздела) в образовательной программе и тот семестр (или модуль), в рамках которого он должен изучаться, может и должен меняться в зависимости от понимания того, какие образовательные задачи с его помощью предполагается решать и как он будет соотноситься с другими курсами (разделами) образовательной программы.

Первый национальный форум российских историков педагогики – это еще один шаг к организации их сетевого взаимодействия, а тем самым к развитию их профессионального движения в нашей стране.

#### Список использованной литературы

1. История педагогики сегодня [Текст] : материалы Первого национ. форума росс. историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. / под ред. Г.Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2013. – 344 с.
2. Корнетов, Г.Б. История педагогики в поисках предмета исследования [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 2 (22). – С. 68–83.
3. Корнетов, Г.Б. Педагогика первой трети XX века [Текст] : моногр. / Г.Б. Корнетов, А.А. Романов, А.И. Салов. – М. : АСОУ, 2012. – 120 с.
4. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.



## Страницы истории

*А.А. Петренко*

### **О ВОСПИТАНИИ ДУХОВНОСТИ В ЧЕЛОВЕКЕ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ**

В статье рассматриваются философско-педагогические идеи известных отечественных ученых (К.Д. Ушинского, И.А. Ильина, В.А. Сухомлинского, В.В. Краевского и других) о сущности духовно-нравственного воспитания в антропологическом и аксиологическом контекстах.

духовно-нравственные ценности, духовность, дух и душа, отечественная педагогическая культура, антропологический и аксиологический подходы.

Труд душ, деятельность духа – это могучая сила,  
творящая сильного несгибаемого человека.

*В.А. Сухомлинский*

В основе педагогической науки о воспитании человека лежит антропологический подход, раскрывающий сущность процесса его становления и развития, обеспечивающий, в конечном итоге, «воспитание человека человеком» (Н.И. Пирогов), совершенствование как отдельной личности, так и человечества в целом. Но что определяет собственно человеческое в человеке? Ответ на данный вопрос определяет цель, средства и способы воспитания. На него достаточно четко ответил В.А. Сухомлинский: «человечество уже в седой древности убедилось, что кроме силы физической у человека есть сила духовная – верность своим убеждениям, уверенность в своей правоте, непоколебимость перед трудностями, бесстрашие. Понятия о силе духа, о мужестве и волевой стойкости являются историческими, они складывались постепенно»<sup>3</sup>.

Современный ученый-педагог В.Ю. Троицкий утверждает: «Человек, во-первых, духовен, во-вторых, он существо словесное (словомысленное), в третьих – историческое. Эти черты и определяют собственно человеческую его природу. Без них – он всего лишь высокоразвитое двуногое животное или, как выразился В.О. Ключевский, “величайшая скотина в мире”»<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Сухомлинский В.А. Верьте в человека. М. : Молодая гвардия, 1960. С. 9.

<sup>4</sup> Троицкий В.Ю. Духовность слова. М. : ИТРК, 2001. С. 34.

Однако реалии современной технократизации общества, рост антигуманных явлений в нем приводят, как пишет В.В. Краевский, к «трансформации человека по линии: индивид – личность – актер (агент деятельности), фактор (человеческий фактор)», ведет к «крайней рационализации отношений к себе, к другим людям, к миру, возникновению такого существа, как гомутер (гомо + компьютер)...». Сегодня «технология общения», по мнению В.В. Краевского, есть «путь к массовому производству гомутеров, подпитываемому всеохватной информатизацией образования – делом нужным, но не самодовлеющим и не самодостаточным. В деле гуманизации, то есть очеловечивания образования, все зависит от того, какие ценностные ориентиры мы принимаем»<sup>5</sup>. То есть автор убежден, что ценностные основания выступают как ориентир саморазвития и самосовершенствования личности.

Это становится особенно важным в ситуации подмены или потери истинных целей и ценностей. «Современные российские студенты сильно отличаются от студентов советского времени и даже студентов начала 90-х гг. По результатам исследований, проведенных центром социологических исследований МГУ во главе с директором центра С. Тумановым в самом начале XXI века, нынешние студенты рациональны, социально пассивны... Это связано с тем, что прожить на стипендию нельзя было и раньше, но с начала 90-х гг. она стала символической. Студенты в массе своей начали подрабатывать... Если не учитывать крайне узкой группы лимоновцев, наше молодое поколение по уровню активности отстает от большинства других стран, в частности, Западной Европы и США. В США около 70 % школьников и студентов принимают участие в общественной работе. У нас – 2–3 %...»<sup>6</sup>.

К.Д. Ушинский, описывая проблемы русской школы XIX века, предупреждал: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит ... в том, что *человек западный*, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией ... и т.д., а *русский человек* всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится»<sup>7</sup>. Поэтому процесс самоопределения, выбора ценностных ориентиров должен быть основным в формировании личности, и здесь необходимо, чтобы он выстраивался в русле знания ценностей отечественной культуры, ее истории и традиций, а также особенностей национального (этнического) образовательного пространства. Однако развитие личности в аспекте педагогической антропологии российской школы, основоположником которой является К.Д. Ушинский, в современной педагогической реальности рассматривается недостаточно, фрагментарно, усеченно, хотя его наследие весьма актуально для всей системы образования.

«Современный период в российской истории и образовании — время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в пери-

---

<sup>5</sup> Краевский В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике // Педагогика : науч.-теорет. журн. / ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. 2006. № 3. С. 96.

<sup>6</sup> Ашин Г.К. Мировое элитное образование. М. : Анкил, 2008. С. 205.

<sup>7</sup> Ушинский К.Д. Проблемы русской школы // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1974. Т. II. С. 207.

од крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходят девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни»<sup>8</sup>.

Имеющиеся проблемы в воспитании человека можно преодолеть лишь с помощью такого образования, которое позволило бы современному поколению молодых людей не только совершенствоваться в знаниях и профессиональных умениях, но и обрести тот духовно-нравственный стержень, без которого невозможен ни экономический, ни технологический, ни нравственный гуманный прогресс человечества, сохраняющий человека и создающий общество. Вне такого духовного стержня – гибель и разрушение.

В ответ на послания Президента России Федеральному Собранию Российской Федерации в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина... подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений»<sup>9</sup>.

Признание приоритета духовно-нравственных ценностей в воспитании личности является общей философско-педагогической и политической идеей о сущности личности. В различных концепциях воспитания духовно-нравственное образование рассматривается с различных позиций. Вместе с тем понимание и различение духовного и нравственного в сущности личности на уровне категорий в науке о человеке не сложились. Чаще всего в практике существующего воспитания формирование духовности подменяется нравственностью, моралью, гуманным отношением либо представляется частью религиозного (а значит, не столь важного и необходимого в светских учебных учреждениях) воспитания, где понятия о духе и духовности нереальны и мистичны, а значит, нереализуемы и неосуществимы.

К сожалению, в научной среде немало тех, кто использует эти понятия произвольно (в пределах своего жизненного опыта), не пытаясь проникнуть в са-

---

<sup>8</sup> Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков ; Росс. акад. образования. М. : Просвещение, 2009. С. 8.

<sup>9</sup> Там же. С. 10.

му их сущность. «Высказываясь о духе, человек может или совсем не подозревать, что тут нужен особый духовный подход, что здесь особый *опыт*, требующий особой культуры; или, зная это, он может вообразить, что он уже приобрел этот опыт, или даже удостовериться в чем-то, тогда как на самом деле он ничего не испытал и ничего не увидел. Ибо иметь естественное право на духовный опыт и естественную способность к нему не значит еще осуществлять это право и укреплять эту способность.

И так возникает эта, столь распространенная в наши дни духовная болезнь, сочетающая *самоуверенную претенциозность* в вопросах духа с *наивною слепотою*. Судящие о духе оказываются *само-уверенными*, ибо без общения с предметом уверенность не может стать *предметно-уверенною очевидностью*. Они наивны потому, что не просто не знают духовных предметов, но не знают и об этом своем незнании; и дважды незнающие, слепые и к предмету и к себе, они судят о нем так, как если бы они все видели и знали. Но именно поэтому они *претенциозны*, ибо, неосновательно посягая, они утверждают небытие духовных предметов, тогда как на самом деле они не имеют основания утверждать ни их бытие, ни их небытие.

Так слагается духовная язва нашего времени, имя этой слепоте – *пошлость*»<sup>10</sup>.

С целью выявления сущности духовного в человеке следует обратиться к философскому наследию отечественных ученых. Так, И.А. Ильин достаточно четко сформулировал и понятие духа (как подлинную реальность, которая придает высший смысл жизни), и способы формирования духовности (через творческое постижение окружающего мира, «развитие глубины сердца, созерцание, правосознание, любовь, совесть»), и самостоятельный путь постижения духа: «...говоря о *духовности или о духе*, не следует представлять себе какую-то непроглядную метафизику или запутанно-непостижимую философию. Дух есть нечто, что каждый из нас не раз переживал в своем опыте и что нам всем доступно: то только один переживал духовные состояния и содержания с радостным наслаждением, другой – с холодным безразличием, третий – с отвращением или даже со злобою. Дух не есть ни привидение, ни иллюзия. Он есть подлинная реальность

и притом драгоценная реальность – самая драгоценная из всех. Тот, кто жаждет духа, должен заботиться об обогащении своего опыта: не о наполнении своей памяти из чужих книг и не об изощрении своего ума умственной гимнастикой; но о разыскании в непосредственной жизни всего того, что придает жизни *высший смысл*, что ее *освящает*. Один найдет этот творческий смысл жизни в природе, другой – в искусстве, третий – в глубине собственного сердца, четвертый – в религиозном созерцании. Каждый должен найти *свою собственную дверь*, ведущую в это царство; каждый должен найти ее сам и самостоятельно переступить через ее порог...

Духовные органы – очевидность, совесть, правосознание, художественное видение, любовь – в зачатке, в возможность большего даны каждому; но они должны быть укреплены, приспособлены, изощрены и поставлены в центр жизни тем, кто желает посвятить себя философскому знанию. И тот, кто переместит свой

---

<sup>10</sup> Ильин И.А. Религиозный смысл философии. Три речи 1914–1923 // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. М. : Рус. кн., 1994. Т. 3. С. 62.

жизненный центр в эти способности и в их осуществление, не только обносит качество своих жизненных содержаний, но приобщится новому *способу быть* с его особою *подлинностью*, своеобразными *законами* и исключительною *силою*»<sup>11</sup>.

По мнению И.А. Ильина, именно духовность придает новое качество как содержанию жизненных целей и устремлений, мировоззрению в целом, так и способу жизни, где все законы жизнедеятельности определены высшими идеалами и духовно-нравственными ценностями, что и придает особую силу (стержень) внутреннему миру человека. Так, один человек в сложной жизненной ситуации, стремясь к ее разрешению, ориентируется на смысл бытия человека в мире в его высшем, истинном понимании, а другой – на выгоду для себя. Только в первом случае возможны истинное служение человека «благу» и преодоление разрывов в мыслях («суждениях») и поступках («жизненных актах»), что и является выражением «духовной компетентности личности»: «...каждый жизненный поступок есть суждение; и обратно, каждое суждение есть деяние, есть жизненный акт, который неудержимо передается во все стороны, то служит благу, то приносит вред и причиняет жизненные раны... Настоящая, серьезная жизнь доступна только тому, кто относится серьезно к своим суждениям и понимает значение умственной концентрации и духовной компетентности... Чувство ответственности вызывает в людях волю к предметному и верному суждению, и, соответственно, решение применять свою силу суждения осторожно и обоснованно. Отсюда возникает готовность – воздерживаться от суждения всюду, где нет *достаточной компетентности*, честно и храбро говорить “не знаю”, “не вижу”, “не исследовал”, “не продумал”, “не понимаю”, “не могу”. Надо приучить себя к тому, что моя сила суждения имеет свои пределы, что я не в состоянии судить там, где не вижу, не разумею; что лучше показаться кому-нибудь “неучем” или “глупцом”, чем оказаться на самом деле развязным или даже нахальным болтуном. Надо научиться смирению. Важнее и драгоценнее быть смиренным аскетом в суждении, чем самоуверенным всезнайкою. Надо отучить себя от всякого неуместного апломба, этого первого признака ограниченности, даже глупости»<sup>12</sup>.

В этом рассуждении И.А. Ильина о сущности духовной компетентности можно выделить еще и не менее важное качество – способность человека к «смирению» как первый признак его духовности, выражающейся в проявлении ответственности за свои слова, дела и поступки.

Важные «духовные органы» (смирение, воля, умственная концентрация, ответственность и др.) в своем развитии требуют не только целенаправленного воспитательного воздействия со стороны воспитателя, но и систематического самостоятельного труда самой личности в самоопределении относительно высшего духовного идеала.

В данном отношении Д.В. Чернилевский также представляет путь к духовности как «цель, процесс и результат самоопределяющейся деятельности», где «духовность есть напряжение всех человеческих сил, тяжелый труд, самоотвержение, ответственность, суровая дисциплина духа»<sup>13</sup>. При этом ученый представляет духов-

<sup>11</sup> Ильин И.А. Религиозный смысл ... Т. 3. С. 68.

<sup>12</sup> Ильин И.А. Путь к очевидности // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. М. : Рус. кн., 1994. Т. 3. С. 439–440.

<sup>13</sup> Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. М. : РИО МГТА, 2003. С. 30–31.

ность либо как проявление качеств духа в психологическо-интеллектуальной деятельности человека, либо как «систему категорий всех наук теории и практики человеческого духа», не указывая критерия истинности и направленности «духа», который может служить силам как «добра», так и «зла» (или «света» и «тьмы» по И.А. Ильину): «Духовность – это процесс и продукт интеллектуально-психологической, чувственно-волевой, интуитивной и психоэнергетической деятельности человеческого духа, ...образующих духовную реальность. Система категорий всех наук теории и практики человеческого духа, таких, как суждение, созерцание, представление, умозаключение, внимание, воображение, спокойствие, концентрация, целеустремленность, мужество, сердечность, доброжелательность, искренность, честность, моральность помысла и красота чувства, самоотверженность, любовь и т.д., составляют в своем взаимообусловленном единстве понятие духовности»<sup>14</sup>. Признание автором ценности духовного внутреннего мира человека, определяющего не только смысл и качество его жизни, но и уровень развития общества, является, несомненно, актуальным и значимым: «Именно ... духовность есть полнота сущности человеческого духа, его абсолютная ценность, вышедший интеграл общественной жизни...»<sup>15</sup>.

Таким образом, в отечественной педагогике роль и значение духовного в воспитании человека определены как способ его бытия в этом мире. Отход от духовности приводит к потере «человеческого в человеке», искажению ориентиров и смыслов существования, деформации истинных духовных целей и ценностей жизни. Великий отечественный педагог-гуманист В.А. Сухомлинский, подчеркивая важность процесса самовоспитания, так указывал на его суть: «человек становится воспитателем самого себя тем в большей мере, чем глубже познает человека и человеческое».

Проанализированные нами философско-педагогические взгляды ряда русских ученых раскрывают ценность процессов саморазвития и самосовершенствования только относительно высших духовно-нравственных ценностей. Однако необходимо и «...согласование моральных побуждений с индивидуальными потребностями, превращение первых в последние; этот путь предполагает, конечно, высшую ступень нравственного развития и для очень многих совершенно недостижим; но это именно и указывает на его большую возвышенность»<sup>16</sup>. Только на этом пути обретения духовного человеком возможно в любых сложных жизненных ситуациях сохранить совесть, любовь и веру в абсолютные ценности бытия. Ведущая миссия духовно-нравственной культуры и воспитания состоит в реальной возможности «очеловечить», воспитать – деятельностьную сущность личности, способность обретать ценности и смыслы духовного наследия Отечества, стремление к позитивному самосозиданию и самосовершенствованию, постоянному обогащению собственного внутреннего мира.

### Список использованной литературы

---

<sup>14</sup> Чернилевский Д.В. Духовно-нравственные ценности ...

<sup>15</sup> Там же. С. 31.

<sup>16</sup> Франк С.А. Ницше и этика «любви к дальнему» // Франк С.А. Соч. Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. С. 14.



1. Ашин, Г.К. Мировое элитное образование [Текст]. – М. : Анкил, 2008. – 360 с.
2. Беляева, В.А. Проблема ценностно-смысловых ориентиров студенческой молодежи и пути ее решения [Текст] / В.А. Беляева, А.А. Петренко // Псих.-пед. поиск. – 2012. – № 3 (23). – С. 25–29.
3. Ильин, И.А. Религиозный смысл философии. Три речи 1914–1923 [Текст] // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. – М. : Рус. кн., 1994. – Т. 3. – 592 с.
4. Ильин, И.А. Путь к очевидности [Текст] // Ильин И.А. Собр. соч. : в 10 т. – М. : Рус. кн., 1994. – Т. 3. – 592 с.
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [Текст] : проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков ; Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009.
6. Краевский, В.В. «Человеческий фактор» в жизни и в педагогике [Текст] // Педагогика : науч.-теорет. журн. / ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – № 3. – С. 92–101.
7. Романов, А.А. Пути повышения мотивации и интереса студентов к изучению истории педагогики [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2013. – № 1 (25). – С. 60–69.
8. Сухомлинский, В.А. Верьте в человека [Текст]. – М. : Молодая гвардия, 1960.
9. Троицкий, В.Ю. Духовность слова [Текст]. – М. : ИТРК, 2001. – 184 с.
10. Уткин, А.В. Общественно-педагогическое движение второй половины XIX века: поиск ценностных ориентиров [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2011. – № 4 (20). – С. 125–133.
11. Ушинский, К.Д. Проблемы русской школы [Текст] // Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1974. – Т. II. – 438 с.
12. Франк, С.А. Ницше и этика «любви к дальнему» [Текст] // Франк С.А. Соч. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 800 с.
13. Чернилевский, Д.В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века [Текст]. – М. : РИО МГТА, 2003. – 269 с.

*Н.И. Некрасова*

### **ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР КАК ОСНОВА ДУХОВНОГО ПРОСВЕТИТЕЛЬСТВА (на примере святителя Иоасафа Белгородского)**

В статье анализируется зависимость результатов воспитательных воздействий от личностных качеств и нравственного уровня наставника на примере опыта духовной и воспитательной деятельности святителя Иоасафа, епископа Белгородского и Обоянского (XVIII век).

духовное просветительство, духовные основы отечественного образования, личность учителя, пример как фактор педагогического воздействия.

Образование как один из самых действенных факторов развития общества во многом определяет будущность нашей цивилизации. Успешное решение глобальных проблем современности – экологической, демографической, энергетической, продовольственной и других – в значительной степени зависит от тех особенностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Однако че-

ловечество, долгое время измеряя себя только шагами научно-технического прогресса, стало забывать о том, что сам этот прогресс является производным от образования и культуры.

Профессия дает человеку возможность функционально адаптироваться в социуме, но для того, чтобы понять свое место и роль в обществе, одной лишь функциональной адаптации человеку недостаточно. Вне пространства культуры, без освоения ее смыслов и ценностей человек утрачивает роль субъекта и становится неким объектом, функции которого ограничены лишь производством и потреблением, что порождает утилитаристское отношение к человеку как к функционеру в заданной системе общественного разделения труда, как к «ученому винтику» в гигантской машине, называемой «Государством». Человеческое в человеке – это его имманентная духовность, выработанная и выстраданная им на почве присвоенной культуры. Поэтому профессия обретает человеческий смысл для личности лишь тогда, когда за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно – обретение своей индивидуальности, способность к самовыражению, свободному самоопределению, что, в свою очередь, предполагает осознанный выбор между добром и злом, альтруизмом и эгоизмом, достоинством и раболопием, насилием и толерантностью, созиданием и разрушением.

Нравственные принципы, философско-мировоззренческие установки человека формируются в процессе познания, вырабатываются собственными усилиями за счет напряженной «работы души». Задача учителя в этом процессе – помочь ученику самоопределиться, внося ясность в нравственные понятия, показывая ему связь тех или иных ценностных установок с их практическими следствиями. Для успешного решения данной задачи нужен учитель с высоким уровнем развития нравственных и интеллектуальных качеств, подлинный интеллигент. Ведь система знаний, которую излагает учитель, воспитательные воздействия, которые он осуществляет, воспринимаются лишь в преломлении его индивидуальности. Личностные особенности наставника, как свидетельствует педагогическая практика, являются одним из основных факторов, определяющих эффективность его воспитательной деятельности. Педагогике хорошо известна воспитательная сила примера. Молодые люди тянутся к личностям, широко и самостоятельно мыслящим, сильным духом. По образному выражению основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, пример – это «плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно»<sup>17</sup>.

Проблема духовной сущности учительского труда как основы, ядра, стержня человека, избравшего профессию «учитель», является одной из актуальных проблем современной отечественной педагогики. Потребность обращения к духовным основам отечественного образования для эффективного выполнения воспитательных задач сегодня в равной степени осознается представителями науки, педагогами-практиками, властными структурами и представителями Русской православной церкви.

В мае 2010 года, который был объявлен в нашей стране Годом учителя, проводился XIV Всемирный русский народный собор, посвященный теме «Национальное образование: формирование целостной личности и ответственного общества». В приветственном обращении к участникам и гостям Собора Патриарх

---

<sup>17</sup> Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Ушинский К.Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948 – 1952. Т. 2. С. 532.

Московский и всея Руси Кирилл уделил особое внимание вопросу личности учителя. В частности, он отметил: «Педагогика – это область аскетике... Люди отдают себя, свою энергию, свою силу, если надо – свою жизнь, формируя следующее поколение людей. Вот почему нравственный уровень, личная жизнь наших педагогов и профессоров не является лишь только их личной жизнью. И когда люди вступают на путь педагогического служения, они должны давать некий обет – как монахи дают обет; но не о воздержании от семейной жизни, а обет хранить высокую нравственность, чистоту жизни, святость брака, быть примером для подрастающего поколения. Это должна быть своего рода клятва Гиппократата. Потому что пример есть самый важный фактор педагогического воздействия»<sup>18</sup>.

В наше время активно ведется поиск новых форм и методов воспитания, и зачастую в этих поисках взгляд бывает направлен в сторону других народов и других стран, как будто и правда, что не было пророков в своем Отечестве. А ведь еще К.Д. Ушинский говорил: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа»<sup>19</sup>.

Вне православия нельзя понять феномен русской культуры, частью которой является и педагогика. Принятие христианства стало той отправной точкой, из которой произошла отечественная духовная традиция следования в педагогической деятельности образцам православного воспитания. Учителство на Руси генетически произрастало из монастырей и такого явления, как старчество. Главной составляющей процесса обучения и воспитания в монастырской педагогике была передача живого опыта восхождения к духовным вершинам, а истина истолковывалась, прежде всего, как «правильность внутреннего состояния мыслящего духа»<sup>20</sup>. Центральное место в системе монастырской педагогики принадлежало духовному Отцу, который имел личный опыт многолетнего, трудного самосозидания, преображения собственной природы по образу и подобию Христа. Этим опытом он делился со своими воспитанниками, собственным примером указывая им путь к самосовершенствованию, нравственному очищению и возвышению. Отношения учителя и ученика понимались как духовное наставничество, что обусловило формирование в русской православной культуре концепции учительства как наставления в праведности.

Основой отечественной педагогики всегда было воспитание на примере христианских идеалов русского народа – Александра Невского, преподобного Сергия Радонежского, святителя Тихона Задонского и многих других. Их подвижническая жизнь и деятельность оказали глубокое влияние на жизнь дальнейших поколений, а историческая перспектива сделала слова и дела, раскрывающие их духовное величие, общечеловеческим достоянием. Поэтому обращение к духовному наследию святых отцов и учителей Русской православной церкви, изучение опыта христианских любомудров, которые во все времена были и оста-

<sup>18</sup> Русское Воскресение: Национальная идея: Педагогика – это область аскетике. Слово на открытии XIV Всемирного Русского Народного Собора. URL : <http://www.voskres.ru/idea/patriarh3.htm>

<sup>19</sup> Ушинский К.Д. Проект ... С. 161–162.

<sup>20</sup> Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России // И.В. Киреевский. Эстетика и критика. М., 1979. С. 274.

ются духовными кормчими и воспитателями своего народа, может послужить богатейшим источником собственного самосозидания для современных педагогов.

Белгородская земля, именуемая Святым Белогорьем, богата великими сокровищами духа, подвижниками православной веры, которые привнесли значительный вклад в развитие российского общества и образования. На Белгородчине совершили свой духовный подвиг многие святые и подвижники Русской православной церкви: святитель Иоасаф, епископ Белгородский и Обоянский, новомученики российские епископ Никодим (Кононов) и архиепископ Онуфрий (Гагальюк), архимандрит Серафим Ракитянский. Эти имена – наше культурное достояние, нравственный капитал, духовные ориентиры на все времена.

Святитель Иоасаф как церковный строитель в широком смысле этого слова был одновременно выдающимся просветителем, наставником и проповедником своего времени. Своими трудами и заботами о православном народе он снискал себе его любовь и преданность, поэтому и доньше почитается как небесный покровитель земли Белгородской. Одной из главных задач своего пастырского служения епископ Иоасаф видел заботу о нравственном состоянии вверенной ему паствы, поэтому со всей ревностью духа отдавался устройению народной жизни на евангельских началах. Как добрый пастырь, святитель вел к Христу свою паству, следовавшую за ним, видя, как он первым исполнял то, чему учил других.

Пристальное внимание святителя Иоасафа к вопросам воспитания, духовного просветительства обнаруживается во все время управления им Белгородской епархией, а также в годы служения иноческим обителям в качестве игумена Мгарского Преображенского Лубенского монастыря и наместника Троице-Сергиевой лавры.

24 июня 1737 года архиепископ Рафаил Заборовский назначает тридцатидвухлетнего иеромонаха Иоасафа Горленко игуменом Мгарского Преображенского Лубенского монастыря, который в то время населяло довольно многочисленное братство, не отличавшееся ни благонравием, ни трудолюбием, свидетельством чему было полуразрушенное состояние обители. В 1728 году в монастыре окончательно разрушилась каменная церковь, а в 1736 пожар уничтожил все деревянные монастырские постройки, т.е. обитель нужно было практически воздвигать заново. О том, до какой степени доходила распущенность нравов некоторых насельников монастыря, можно судить, например, по письму к игумену Иоасафу монахини Ладинского монастыря Панфилии с жалобой на бесчинства ее сына, инока Викариона. В этом письме от 3 декабря 1742 года старица Панфилия просит игумена защитить ее от нападок сына-вымогателя, который довел ее до разорения и крайней нищеты <sup>21</sup>.

Письмо полтавского полковника В.В. Кочубея с просьбой к игумену Иоасафу о расследовании незаконного присвоения монахом Ильей четырех рублей, принадлежащих казаку Семену Турбаю, также свидетельствует о том, что обитель населяли не только люди, стремившиеся подвижнической жизнью, кротостью и смирением очистить свою душу и найти путь к ее спасению, но и те, для кого монастырь был лишь местом сытого довольства и спасения от труда <sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> См.: Жевахов Н.Д. Святитель Иоасаф Горленко, епископ Белгородский и Обоянский (1705–1754): Материалы для биографии, собранные и изданные князем Н.Д. Жеваховым. Киев : Тип. Киево-Печерской Успенской лавры, 1907. Т. 1, ч. 3. С. 333–335.

<sup>22</sup> Там же. С. 306–307.

Тяжело было жить и трудиться молодому настоятелю в таком окружении. Но собственный пример игумена Иоасафа – строгого инока, молитвенника и постника – смог раскрыть и привить монастырской братии правильное понимание своего нравственного долга, о чем свидетельствует в том числе значительно возросшая к концу его служения во Мгарской обители численность старшей братии монастыря, в состав которой к тому времени входил и упомянутый выше Викарион, раскаявшийся и вставший на путь праведной жизни. Под руководством неутомимого труженика игумена Иоасафа монастырской братией были отстроены большой каменный корпус для монашеских келий и главная святыня монастыря – соборный храм.

Показателем духовного подъема в управляемой им обители была также поданная тайно от него в начале 1744 года просьба митрополиту киевскому Рафаилу от монастырского братства об устройстве в обители архимандритии и назначении архимандритом игумена Иоасафа. Следует заметить, что в указанный чин возводились только игумены важнейших монастырей епархии. Эта просьба, к великой радости монастырской братии, не была оставлена без внимания, и 14 сентября 1744 года по указанию императрицы Елизаветы Петровны игумен Иоасаф был возведен в чин архимандрита.

Малороссийские монастыри XVIII века являлись крупными земельными собственниками, владея многочисленными поместьями, частью пожертвованными, частью приобретенными. С течением времени на монастырских землях селились люди; они заводили свои хозяйства, образовывали хутора, которые затем превращались в села. По законам того времени такие поселенцы считались монастырскими подданными, поэтому монастыри привлекали их к ведению своего обширного хозяйства и не только брали на себя их юридическую защиту, но и с особым рвением занимались просветительской работой, заботились о поднятии нравственности своих подопечных. С этой целью во вновь образуемых монастырских поселениях строились церкви, открывались школы. Патриархальность отношений между монастырем и прихожанами обеспечивала крепкую духовную связь между церковью и обществом.

Главное бремя мирских дел, регулирующих связь государства и монастыря, ложилось на его администрацию. Святитель Иоасаф, выпускник Киево-Могилянской академии, был образованнейшим человеком своего времени, в то время как монастырская братия Мгарской обители, как, впрочем, и большинства монастырей той эпохи, в подавляющем большинстве своем едва была знакома с азами грамоты. В связи с этим управление Лубенским Преображенским монастырем, в ведении которого к тому же были еще и Красногорская обитель, и несколько приходских храмов, становилось единоличной, многогранной и весьма тяжелой обязанностью настоятеля. Документы монастырского архива за период с 1739 по 1744 годы, представленные в третьей части первого тома сборника «Святитель Иоасаф Горленко, епископ Белгородский и Обоянский (1705–1754): Материалы для биографии, собранные и изданные князем Н.Д. Жеваховым», свидетельствуют о том, что игумену Иоасафу приходилось вникать в тысячи материальных мелочей и принимать участие в массе мирских дел. И несмотря на это ни одна просьба или жалоба, сколь зауядна она бы ни была, не оставлялась им без внимания. Чуткий к интересам своих подопечных, он не ограничивался простым занесением поступавших бумаг во входящий журнал, а в каждом конкретном случае принимал меры к по-

дробному выяснению обстоятельств дела с целью оказания действенной помощи, а в случае необходимости и защиты обратившихся к нему с просьбой людей.

Проповедуя любовь к ближнему, святитель не ограничивался пустыми воззваниями к совести и добродетелям своей паствы, а являл собой пример деятельной любви к окружающим его людям, не упуская ни одного случая проявить ее пусть в малом, но оттого не менее значимом, в том числе и с воспитательной точки зрения, доброделании. Вся жизнь великого подвижника была направлена на постоянное, неустанное делание добра.

Один из наиболее почитаемых старцев Русской православной церкви конца XX – начала XXI века – архимандрит Иоанн (Крестьянкин) – в своей проповеди «Слово о малом доброделании» говорит о том, что подчас люди пытаются найти для себя некое большое доброе дело, а не найдя его, не делают никакого. Хотя именно конкретные малые добрые поступки, совершаемые в обыденной жизни, и имеют решающее значение, потому что «гибнет человечество не от недостатка большого добра, а от недостатка именно малого добра. Большое есть крыша мира, возведенная на стенах – кирпичиках малого добра»<sup>23</sup>.

В числе прочих документов эпохи святителя Иоасафа в архиве Мгарского Преображенского Лубенского монастыря содержалось большое количество архипастырских указов о розыске и поимке беглых монахов. В то время участились случаи бегства из монастырей не только послушников, но и священнослужителей, и для установления личности бежавших и причин их бегства по указу Святейшего синода киевский митрополит обращался ко всем монастырям епархии с требованием ежегодного представления ведомости о составе монастырской братии, а также издавал множество указов об организации поиска беглых монахов. Весьма показательным является тот факт, что в архиве монастыря, управляемого игуменом Иоасафом, известным своей требовательностью и строгостью, не зарегистрировано ни одного случая подобного бегства, что также свидетельствует о плодотворности просветительской работы святителя, направленной на нравственное обновление и духовное возрастание монастырского братства.

Святитель Иоасаф был известен не только как праведник и подвижник, но и как строгий пастырь. Но за его внешней суровостью скрывались безграничная любовь к людям, стремление помочь им избавиться от нравственных пороков и недостатков мерами кротости, а при необходимости и с применением строгого воздействия. При этом для святителя всегда важно было поставить правильный диагноз поступка, а при вынесении приговора он, прежде всего, руководствовался заботой об охране нравственных основ жизни, базирующихся на христианских заповедях, обращенных к совести человека.

Главным импульсом всей деятельности святителя, в чем бы она ни выражалась, было постоянное ощущение нравственной ответственности не только за каждый прожитый час своей жизни, но и за тех людей, бремя управления которыми он честно и добросовестно нес на своих плечах. Хорошо понимая, что жизнь каждого человека – это постоянная неустанная борьба с собственными нравственными пороками и недостатками, а деятельность человека на различного рода поприщах есть часть этой борьбы, святитель рассматривал любое попусти-

---

<sup>23</sup> Архимандрит Иоанн (Крестьянкин). Слово о малом доброделании // С.-Петербург. епарх. ведомости. 1990. №1. С. 28

тельство какому бы то ни было деянию, недопустимому с точки зрения христианской морали, как служение главному врагу человека – духу злобы.

Строгий к другим, он с еще большей строгостью относился к себе, его пастырское служение было дорогой подвигов, страданий и душевной боли, о чем знали лишь близкие ему люди. В архиве Мгарского Преображенского Лубенского монастыря времен святителя Иоасафа князем Н.Д. Жеваховым было обнаружено письмо киевского митрополита Рафаила Заборовского к наместнику Мгарскому от 9 декабря 1744 года. В нем содержится ответ на послание иеродьякона Мгарского монастыря Иустина и иеросхимонаха того же монастыря Павла, в котором они обратились к владыке за благословением и разрешением следовать в дальнейшем «куда Бог позовет»<sup>24</sup> за архимандритом Иоасафом. Этот документ является свидетельством преданности тех немногих близко знавших святителя искренних его соратников, которые, вдохновляясь личным примером подвижника-аскета, готовы были всюду следовать за своим духовным наставником.

С января 1745 года, когда состоялось назначение архимандрита Иоасафа наместником Свято-Троицкой Сергиевой лавры, круг его забот и обязанностей значительно расширился. Священно-архимандритом Лавры в то время был член Святейшего синода и придворный проповедник архиепископ Арсений Могилянский, большую часть года проводивший в Санкт-Петербурге. В ведении архимандрита Лавры находились пятнадцать монастырей, около восьмидесяти сел и деревень, расположенных на весьма далеком от нее расстоянии. Управление столь обширной митрополией требовало сложной организации и сосредоточивалось в разного рода приказах, конторах и канцеляриях, объединяемых в своей деятельности центральным органом управления – «Учрежденным Собором Лавры» во главе с наместником. Документы лаврского архива того периода свидетельствуют о том, что архимандрит Иоасаф Горленко был ревностным и полезным сотрудником настоятеля.

17 мая 1746 года в Свято-Троицкой Сергиевой Лавре произошел пожар, в связи с чем возникла необходимость обновления и переустройства монастыря. 1746 – 1748 годы вошли в историю Лавры как время непрерывной активной строительной деятельности, что еще больше осложнило обязанности и увеличило труды лаврского наместника, незадолго до этого успешно закончившего восстановление сгоревшей в пожаре 1736 года Мгарской обители.

Несмотря на постоянную занятость, святитель Иоасаф как пастырь, призванный внедрять и охранять нравственные начала, никогда не прекращал вести работу, направленную на просвещение и духовное возрастание вверенной ему паствы. Одну из главных задач своего пастырского служения он видел в постоянной непримиримой борьбе с общим духом непротивления злу, приводящим к злу еще большему – нравственному безразличию. Характер средств и способов этой борьбы меняется в зависимости от конкретной исторической эпохи, но неизменной остается преследуемая ею цель – осознание людьми недопустимости безразличного отношения к деяниям и поступкам, преступающим нравственный закон.

Никакие указы и законы, направленные на искоренение пороков и недостатков, не принесут ожидаемых результатов, если отраженные в них моральные нормы не утвердятся как личностные убеждения каждого человека и не будут им

<sup>24</sup> См.: Жевахов Н.Д. Святитель Иоасаф ... С. 341.

выполняться сознательно, добровольно, по совести и нравственному долгу. Именно поэтому святитель не позволял низводить преступление нравственного закона на степень ненаказуемого поступка и вынужден был в некоторых случаях принимать весьма жесткие меры.

Строго обличая пороки и нравственные недостатки, вынося порою суровые приговоры умышленно преступившим нравственный закон, святитель в то же время всегда был готов простить искренне раскаявшегося, осознавшего свою вину и ставшего на путь исправления. Милосердие было главным свойством души святителя.

Исполняя должность председателя Учрежденного Собора Лавры, архимандрит Иоасаф всегда старался быть объективным и открыто и смело боролся против человекоугодничества. Принимая со смирением все тяготы своей аскетической подвижнической жизни, он в то же время проявлял твердость и самостоятельность в принятии решений как наместник Лавры, не боясь высказывать свое мнение, даже если оно шло вразрез с мнением преосвященного. Для святителя истинным смирением было только смирение перед Богом, смирение же перед человеком ради корысти, лицемерия или тщеславия было для него не чем иным, как лжесмирением или человекоугодничеством, с которыми он вел неустанную борьбу.

21 июня 1746 года Учрежденный Собор Лавры под председательством архимандрита Иоасафа рассматривал дело о награждении певчего Григория Орловского. В ответ на указ преосвященного Арсения Могилянского, видимо, желавшего отличить своего певчего, наместник Лавры составил его правдивую характеристику. В ней святитель, указывая на неблагодарное поведение певчего, не только не поддержал представление его к награде, но и, напротив, высказал мнение о необходимости выслать Орловского из Лавры. Святитель никогда не покрывал порок и не оставался к нему равнодушным, так как для него это значило погубить человека, нанести вред его душе. Именно поэтому архимандрит Иоасаф в данном случае не поддержал мнение преосвященного и не принял со смирением его указ.

Духовное просветительство было одной из первостепенных задач пастырского служения святителя Иоасафа и во времена управления им Белгородской епархией, в состав которой тогда входили территории нынешних Белгородской, Курской и Харьковской областей, некоторые районы Воронежской и Сумской областей. В ней насчитывалось до 1000 приходов с весьма значительным православным населением. Однако религиозно-нравственное состояние как паствы, так и приходского духовенства было весьма печально.

Первый биограф святителя Иоасафа Илья Иванович Квитка, основываясь на воспоминаниях и свидетельствах современников преосвященного, так описывает духовенство епархии: «Священнические же места занимаемы были по большей части людьми, не имеющими совсем понятия о своей важной должности, людьми грубыми, невеждами и совсем почти неграмотными, которые через разные происки и подарки вступая в великое служение сие, имели в виду не спасение души врученного им стада, но только свои прибитки и от лени, небрежения и неразумения своего, вместо того, чтобы народ поучать догматам Святыя Веры Православного Греко-российского исповедания, правилам апостольским и другим преданиям церковным, отвращать от суеверия и лицемерия заблуждающих в пустосвятстве, они сами были повержены оным и вели жизнь зазорную. Великие



труды прилагал Святитель Иоасаф, чтобы очистить Церковь Божию от таких плевел и неустройств»<sup>25</sup>.

Архипастырь горячо заботился о христианском просвещении своей паствы. Для этого ему необходимы были образованные помощники – священники. Епископ Иоасаф составлял специальные грамоты псаломщикам, диаконам, священникам, где объяснял задачи их служения. Он выписывал множество книг для просвещения священнослужителей. В то время в Белгородской епархии существовала такая прекрасная школа, как Харьковский коллегиум – главный всеословный центр просвещения Слободской Украины. Епископ Иоасаф неустанно заботился о его развитии. Доходы своих архиерейских вотчин и зачастую свои личные средства он жертвовал на благоустройство этого учебного заведения, усовершенствование его учебного процесса, улучшение быта преподавателей и увеличение размера их жалованья.

Посещая коллегиум, епископ вникал во все нужды и лично обстоятельно знакомился с воспитанниками, присутствовал на экзаменах, служил литургии в церкви коллегиума. Лучших воспитанников архипастырь брал к себе в келейники. Пример святителя, молитвенника и труженика оказывал глубокое влияние на даровитых юношей, многие из которых впоследствии становились красноречивыми и самоотверженными пастырями. Из их числа особенно выделяется Иоасаф Погорлевский – протоирей в городе Изюме. Так же как и его наставник, он вел суровую, аскетическую жизнь и много сил отдал просвещению и нравственному подъему жизни паствы.

Обличая пороки и недостатки, архипастырь учил добродетельной жизни своими посланиями, указами, распоряжениями и живым словом. Его редко можно было застать в кафедральном городе, так как большую часть времени он проводил в поездках по своей обширной епархии. Это не были величавые шествия, принятые у иерархов того времени, с остановками в домах богатых помещиков и экзаменами приниженного духовенства, это были поездки подвижника-труженика, который мог, например, заночевать и в поле, и в доме бедного священника. Эти многочисленные поездки позволили пастве лучше узнать своего архипастыря, увидеть его суровую аскетическую жизнь, оценить его нелицеприятную правдивость, строгость, доброту и справедливость. При этом его обличительное слово было одинаково сурово в отношении и нерадивого священника, и неблагочестивого помещика, и купца или крестьянина.

Насколько строг и требователен был епископ Иоасаф в своем архипастырском служении, настолько же он был прост и скромен в обычных отношениях с людьми, особенно в частной жизни. Двери его кельи были всегда открыты для любого просителя. Он не делал никакого различия между посетителями любых сословий. В летнее время часто при посещении своих вотчин он запросто появлялся среди крестьян, беседовал с ними, интересовался их жизнью, вникал в их нужды и старался помочь. Ему принадлежит гуманнейшее для XVIII века распоряжение о том, чтобы женщины-матери, имеющие грудных детей, не посылались на полевые работы.

Заботясь о просвещении пасомых, уча их христианскому пониманию вещей, святитель Иоасаф особенно ревностно требовал должного, почтительного

<sup>25</sup> Жевахов Н.Д. Святитель Иоасаф ... С. 264.

и благоговейного отношения к христианским таинствам, в частности, к таинству брака. Одной из насущных забот архипастыря было попечение о создании прочной христианской семьи, так как именно семья является первой школой, во многом определяющей жизненный путь человека. Для ребенка важно не только то, как относятся к нему родители, но и то, как отец и мать относятся друг к другу. Очень важно, чтобы родители показывали пример глубокой взаимной любви и преданности, поскольку никакие слова о высоком, произнесенные в школе, дома или даже в церкви, не найдут отклика в душе ребенка, если на деле он будет видеть обман, лицемерие и двоедушие, если семья его будет жить безнравственной жизнью.

Святитель Иоасаф высоко ценил брак и как христианское таинство, и как богоустановленную общественную форму жизни, поэтому строго относился к его нарушению. Какое бы общественное положение ни занимал человек, он не мог избежать пронизательного взора строгого архипастыря, его внушений и наставлений, целью которых была охрана нравственности и чистоты брачной жизни.

Святитель входил во все нужды паствы. Не было страдания, горя или порока, мимо которых он прошел бы безучастно. Открытость епископа Иоасафа, живое общение с жителями епархии сделали его по-настоящему народным епископом.

Автобиография святителя и его письма к родным свидетельствуют о его слабом здоровье. Святитель Иоасаф с редким терпением переносил свои частые тяжелые болезни и почти никогда не упоминал об их истинной причине, ссылаясь на простуды, ушибы и прочее, с великой скромностью умалчивая о постоянной тяжелой борьбе духа с плотью, воспринимая ее как нечто обыденное, о чем не стоило говорить. Только один раз, перед смертью, он сказал своей сестре о том, что основной причиной его частых заболеваний была «излишняя строгость жизни»<sup>26</sup>, т.е. чрезмерные для человеческих сил подвиги поста, молитвы, бодрствования и физических трудов.

Вся жизнь святителя Иоасафа была проникнута аскетическим духом. Его келейная жизнь была исполнена высоких подвигов благочестия и воздержания. Выражением его постоянного молитвенного настроения было чтение им при каждом бое часов своей келейной молитвы. Идеалом жизни архипастыря было иноческое, подвижническое служение Богу. Пост и молитва, милостыня и благотворительность – вот главные пути его восхождения к духовным вершинам. Большие суммы богатой епархии жертвовались на благотворительность, о чем, в частности, говорит и указ Святейшего синода от 5 января 1755 года, повелевающий выделить деньги из наличных архиерейского дома на погребение и поминовение епископа Иоасафа за неимением его собственных денег. При этом дела милосердия творились им так, «чтобы левая рука не знала, что делает правая»<sup>27</sup>. Доброделание преподобного было чистосердечным и бессребренным, так как истинное добро не ждет воздаяния, но несет высшую духовную радость тому, кто его делает.

Свою подвижническую жизнь, в которой духовные подвиги часто перемежались тяжелыми болезнями, святитель Иоасаф никогда не воспринимал как некое страдание. Его никогда не покидали бодрое деятельное настроение и готов-

---

<sup>26</sup> Жевахов Н.Д. Святитель Иоасаф ... С. 258.

<sup>27</sup> Евангелие от Матфея. 6 : 3.

ность переносить любые физические и нравственные труды и испытания на пути служения Богу и людям.

Анализ публикаций периодической печати, литературы по проблемам духовно-нравственного воспитания, материалов Всемирных Русских народных соборов, Международных Рождественских образовательных чтений свидетельствует о том, что в педагогической среде укрепляется мнение, согласно которому адекватно судить о духовной традиции отечественной педагогики возможно лишь через обращение к православному контексту посредством раскрытия педагогического потенциала православия, путем знакомства с опытом духовной и воспитательной жизнедеятельности подвижников благочестия, христианских любомудров.

С другой стороны, в наши дни образование все активнее превращается в сферу своего рода коммерческих услуг, что совершенно чуждо традициям отечественной педагогики и народному менталитету. Ведь русское слово «образование» происходит от слова «образ», что отражает его главную задачу – возделывание

в каждом воспитаннике образа Божия. Образование не может сводиться только к трансляции некой суммы знаний, умений и навыков, его основная миссия – воспитание членов общества в духе моральных норм и фундаментальных ценностей, соответствующих нашей духовной культурной традиции. Именно поэтому образование не может быть просто одной из услуг, предлагаемых на рынке, а учитель как человек, прилагающий свои познания к образованию другого человека, к его духовно-нравственному становлению, должен соответствовать высочайшим нравственным нормам. Как сказал патриарх Кирилл в упомянутой выше приветственной речи, «миссия передачи культурного кода нации слишком важна, чтобы оставить ее на волю стихии, на волю свободного рыночного выбора или передать в руки людей, нравственно недостойных великой миссии педагога»<sup>28</sup>.

### Список использованной литературы

1. Архимандрит Иоанн (Крестьянкин). Слово о малом доброделании [Текст] // С.-Петербург. епарх. ведомости. – 1990. – № 1. – С. 27–29.
2. Белозерцев, Е.П. Образование: историко-культурный феномен [Текст] : курс лекций. – СПб. : Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
3. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования [Текст]. – Волгоград : Перемена, 2000. – 461 с.
4. Жевахов, Н.Д. Святитель Иоасаф Горленко, епископ Белгородский и Обоянский (1705–1754): Материалы для биографии, собранные и изданные князем Н.Д. Жеваховым [Текст]. – Киев : Тип. Киево-Печер. Успен. лавры, 1907. – Т. 1, ч. 3.
5. Киреевский, И.В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России [Текст] // И.В. Киреевский. Эстетика и критика. – М., 1979. – 440 с.
6. Русское Воскресение: Национальная идея: Педагогика – это область аскетике. Слово на открытие XIV Всемирного Русского Народного Собора [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.voskres.ru/idea/patriarh3.htm>
7. Ушинский, К.Д. Проект учительской семинарии [Текст] // К.Д. Ушинский. Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2.

<sup>28</sup> Русское Воскресение ...





## Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

*С.А. Завражин*

### ГОМИНИЦИДНЫЕ ФАНТАЗИИ СТУДЕНТОВ

Представлены результаты эмпирического исследования, высвечивающего структуру и содержание гоминицидных фантазий студентов вузов.

гоминицидные фантазии, аффилированные эмоции, сексуальное напряжение, агрессивное напряжение.

Современные представления о значении фантазий уходят корнями в гипотезу З. Фрейда, согласно которой в фантазиях реализуются наши тайные желания, не пропускаемые сознанием ввиду их несоответствия социальной и моральной нормативности и поэтому вытесняемые в область бессознательного. З. Фрейд считал, что в основе подобных желаний лежат два генерализующих драйва – агрессии и сексуальности. Если они не удовлетворяются в реальности, то их энергия переносится в мир фантазий, наполняя его агрессивными и сексуальными образами.

Логичное продолжение этих взглядов заключается в выделении двух сторон фантазии: одна – релаксационная, направленная на снятие сексуального и/или агрессивного напряжения, субъективно управляемая и сублимируемая в реальную просоциальную деятельность; вторая – регрессивная, замыкающая индивида в рамках фантастического мира, который воспринимается им как особым образом организованная реальность. Настоящая реальность в таких случаях редуцируется ввиду невозможности индивида удовлетворять через нее свои базисные потребности. Подобный уход в виртуальную реальность не снимает сексуального и агрессивного напряжения, а лишь переводит его в деструктивную плоскость (гетеро- и аутоагрессия).

Агрессивные фантазии, по мнению современных ученых, выполняют в основном защитно-компенсаторную функцию: охраняют психику от вредного воздействия фрустраторов, облегчают переработку аффилированных эмоций, служат для замещающего удовлетворения аверсивных позывов.

В то же время отдельные исследователи экспериментально доказывают, что агрессивные фантазии как инструмент снижения агрессивности малоэффективны<sup>29</sup>. А для некоторых людей план воображения служит отличным полигоном

<sup>29</sup> См.: Завражин С.А. Инфернальный ребенок // Психол.-пед. поиск. 2012. № 4 (24). С. 3–11.

для моделирования агрессивных действий, выбора подходящей мишени, идеаторного проигрывания разнообразных вариантов разрушительных поступков и т.д. Агрессивные виртуальные образы, даже если они не воплощаются в социальной практике, вплетаются в мотивацию, влияют на эмоционально-смысловую сферу личности, повышая вероятность трансгрессии.

И.Г. Морозовой установлено, что у подростков с изначально высоким индексом агрессивности регулярные агрессивно-садистические фантазии выступают как своеобразный «аутотренинг». «Ребенок, – подчеркивает исследователь, – с детских лет привыкает мысленно проигрывать конфликтную ситуацию, в финале которой совершает воображаемое убийство. Этот процесс приводит к изменению его морально-этических установок, в результате чего совершение убийства перестает ощущаться им как нечто страшное и недопустимое, человеческая жизнь в его представлении теряет всякую ценность. В решающий момент при совершении преступления, не связанного с удовлетворением агрессивных комплексов (например, кражи, грабежа, обычной драки), такой подросток легче принимает решение и без борьбы мотивов совершает убийство»<sup>30</sup>. Автор также доказывает, что и у детей, не отличающихся повышенной агрессивностью, могут формироваться агрессивно-садистические тенденции посредством закрепления агрессивных фантазий, возникающих, например, при просмотре фильмов со сценами насилия.

Среди разнообразных агрессивных фантазий самыми радикальными можно признать гоминицидные, т.е. воспроизводящие воображаемую сцену убийства человека (людей). Содержание этих образов и стало предметом нашего исследования, в котором принимали участие студенты Владимирского государственного университета (ВлГУ) и Московского государственного областного гуманитарного института (МГОГИ) – всего 100 человек. Из них девушки составляли 70 %, юноши – 30 %. Возраст реципиентов – в диапазоне 20 – 24 лет.

На условиях анонимности и конфиденциальности 56 % девушек и 72 % юношей признались, что неоднократно испытывали желание кого-то убить. Еще большим (76 % студенток и 88 % студентов) оказалось число тех, кто сообщил о том, что хотя бы раз испытывал гоминицидные фантазии. В гендерном отношении объектом таких фантазий и у студенток, и у студентов в подавляющем большинстве случаев выступал представитель сильного пола.

Палитра гоминицидных образов заметно богаче у девушек. Они думали о том, чтобы убить знакомого (ую) (46 %), отца, отчима (32 %), мать (30 %), любовника (26 %), сиблинга (24 %), незнакомца (20 %), представителя другого этноса (9 %), своего ребенка (3 %). Студенты вынашивали гоминицидные планы в отношении знакомого (52 %) либо незнакомого (40 %) мужчины, представителя другого этноса (27 %).

Исследование показало, что гоминицидные фантазии студенток во временном измерении короче, чем студентов. Большинство девушек (81 %) проинформировали, что эти фантазии продолжаются у них меньше минуты, тогда как у трети юношей подобные состояния существенно длиннее (до 1 часа), в течение дня могут возобновляться, а у некоторых (6 %) носят, возможно (для большей уверенности необходимо клиническое обследование), компульсивный характер. Кроме того, го-

---

<sup>30</sup> Морозова И.Г. Патологические формы агрессивно-насильственного поведения у детей и подростков // Дети и насилие : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. / под ред. М.Н. Лазуговой, Н.В. Вострокнутова, Г.Н. Тростанецкой. Екатеринбург, 1996. С. 85.

гоминидные фантазии девушек-студенток ситуативны, импульсивны; у юношей-студентов они более логически организованы, рационализированы, нередко с наличием определенного плана, воображаемой проработкой деталей убийства.

В контексте проводимого исследования нам виделась значимой информация респондентов о гоминидных действиях во время сновидений. Известно, что сновидения являются репрезентацией бессознательных желаний, выраженных в символической и метафорической формах. В каждом сновидении спрессованно множество значений и скрытых смыслов. В них могут найти развернутое отражение фантазии, которые человек считает табуированными. Гоминидные образы в сновидении воплощают обычно энергетику архетипа Тени – непознанной, вытесненной, отвергаемой, самой разрушительной части нашей личности. Тень нередко облачается в одежды тех, кого мы больше всего не любим и боимся, кого мы воспринимаем как своих врагов.

Почти четверть (24 %) опрошенных студенток указали, что в снах они совершают действия, которые можно расценить как убийство. Жертвой их гоминидных импульсов всегда является мужчина, причем в 97 % случаев это незнакомец без каких-либо характерных этнических, профессиональных или профессиональных признаков. Из протестированных студентов более половины (56 %) сообщили, что они видели сны, в которых выступали в качестве субъекта гоминидной активности, нацеленной, как и у студенток, на совершенно незнакомого мужчину. Большинство испытуемых (88 % студентов и 66 % студенток) проинформировали, что их сновидческое «Я» пытались уничтожить. Угроза исходила от совершенно незнакомого мужчины.

Следовательно, сны «показывают», что наибольшую опасность для испытуемых, независимо от их половой принадлежности, представляют незнакомые мужчины. На них же направлена во сне агрессия опрошенных. Заметим, что и в фантазиях испытуемых, содержание которых, в отличие от сновидений, несравнимо сильнее контролируется сознанием, незнакомый мужчина являлся объектом гоминидных желаний 20 % студенток и 40 % студентов. Эти результаты дают основание предположить, что именно фигура незнакомого мужчины репрезентирует в снах и фантазиях обобщенный образ врага.

На протяжении веков незнакомый мужчина – представитель чужой группы – воплощал для наших предков реальную угрозу смерти, что не могло не отложиться в коллективном бессознательном. Энергия образа врага продолжает оказывать на нас воздействие и через сны, и посредством фантазий. Мы умножаем ее, боясь признаться себе, насколько схожи с людьми, которых больше всего боимся. В этой связи призыв Христа любить врагов является безальтернативной стратегией сохранения человеческого рода и обеспечения психологического здоровья каждого из нас.

#### Список использованной литературы

1. Завражин, С.А. Инфернальный ребенок [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 156–160.
2. Морозова, И.Г. Патологические формы агрессивно-насильственного поведения у детей и подростков [Текст] // Дети и насилие : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. / под ред. М.Н. Лазутовой, Н.В. Вострокнута, Г.Н. Тростанецкой. – Екатеринбург, 1996. – С. 82–88.

3. Feshback, S. The Drive-reducing Function of Fantasy Behavior [Text] // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1955.

*Г.А. Толмачева*

## **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Представлен аналитический обзор российских нормативно-правовых источников, регулирующих вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

ограниченные возможности здоровья, ребенок-инвалид, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, интегрированное образование, инклюзивное образование.

Современные подходы к анализу законодательных и правовых аспектов, обеспечивающих образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, требуют концептуализации таких понятий, как «лицо (ребенок) с ограниченными возможностями здоровья», «ограничение жизнедеятельности», «инвалид», «инвалидность», «ребенок-инвалид».

Согласно статистическим материалам Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, статус ребенка-инвалида был впервые официально введен в СССР в ходе проведения Международного года ребенка, объявленного Организацией Объединенных Наций в 1979 году. Порядок признания инвалидом ребенка в возрасте до 16 лет был определен приказом Минздрава СССР № 1265 от 14 декабря 1979 года. Позднее в соответствии со статьей 1 Федерального закона от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» ребенком-инвалидом признавалось лицо до достижения им возраста 18 лет, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеванием, последствием травм, анатомическими дефектами, подтвержденное документально при проведении медико-социального обследования (экспертизы). Таким образом, в документе подчеркивалась тесная связь понятий «инвалид» и «инвалидность» и обосновывалась необходимость юридического подтверждения статуса «ребенок-инвалид».

Вместе с тем в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и принятой на его основе федеральной комплексной программе «Социальная поддержка инвалидов» понятие «ограничение жизнедеятельности» определяется как полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. При этом, по мнению Л.П. Храпылиной, несмотря на юридическое различие, существующее между понятиями «инвалидность» и «ограничение возможностей», и вытекающую отсюда разницу между понятиями «инвалид» и «лицо с ограниченными возможностями здоровья», большинство



исследователей употребляют два последних термина как аналогичные, тем самым игнорируя существенный факт, что «инвалид» – это подтвержденный в определенном порядке статус, дающий гражданину основания для мер государственной социальной поддержки в рамках системы социальной защиты инвалидов. В то же время в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся не только инвалиды, но и другие категории граждан, имеющих отклонения в состоянии здоровья, предусмотрены различные случаи, также оговоренные в соответствующих нормативно-правовых документах<sup>31</sup>.

Необходимо подчеркнуть, что данная программа предусматривала и создание условий для многопрофильной комплексной реабилитации, направленной на восстановление способности инвалидов заниматься различными видами деятельности. В свою очередь, сформулированные в программе требования к системе обеспечения доступа инвалидов к зданиям, сооружениям, средствам транспорта, связи, информации и другим объектам социальной структуры активизировали деятельность законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации в этом направлении.

Следует отметить, что проводимые в рамках государственных и региональных программ мероприятия способствовали улучшению условий жизни, медицинского обслуживания инвалидов, проживающих, прежде всего, в российских регионах с достаточными финансово-экономическими ресурсами. В то же время система образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, и инвалидов в частности, не претерпела в этот период значительных изменений.

Анализ российских нормативно-правовых документов конца XX – начала XXI века, регулирующих вопросы социальной защиты инвалидов разного возраста, показывает, что в практике медицинской экспертизы к детям с ограниченными возможностями здоровья традиционно относят детей с физическими и (или) психическими недостатками, препятствующими освоению образовательных стандартов без создания специальных условий для получения образования<sup>32</sup>. Однако позднее в законодательную практику были внесены изменения, согласно которым вместо терминов «граждане с отклонениями в развитии», «... имеющие недостатки в психическом и (или) физическом развитии», «... имеющие отклонения в развитии или поведении», «... с отклонениями в физическом развитии» все чаще стали использоваться термины «граждане с ограниченными возможностями здоровья» или «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья»<sup>33</sup>.

Применение новой терминологии соответствовало международной тенденции и международной правоприменительной практике, а также обеспечивало унификацию понятий, применяемых в российских и межгосударственных законодательных актах.

<sup>31</sup> См.: Храпылина Л.П. Профессиональная реабилитация и трудоустройство инвалидов в условиях перехода к рыночным отношениям : дис. ... д-ра экон. наук. М., 1996. С. 198.

<sup>32</sup> См.: Лукьяненко А.М. Проблемы экспертизы, реабилитации и трудоустройства инвалидов. М. : Медицина, 1982. С. 32–34.

<sup>33</sup> См.: Об образовании : Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 ; О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ // Собр. законодательства Российской Федерации. 1995, с изм. и доп. от 1998. 1999. № 31 ; 2002. № 2, № 22, № 24, № 29, № 33, № 53 ; 2006. № 1, № 22, № 43 ; О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья : Федеральный закон от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ.

Характерным для государственной политики в отношении инвалидов в России в это время становится базирование на приоритетах развития системы их социальной защиты. Так, согласно Федеральному закону от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», социальная защита инвалидов трактуется как «система гарантированных государством экономических, социальных и правовых мер, обеспечивающих инвалидам условия для преодоления, компенсации ограничений жизнедеятельности и направленных на создание им равных с другими гражданами возможностей участия в жизни общества». Важнейшими составляющими комплекса мер по достижению целей государственной политики в области специального образования в этот период становятся следующие нормативно-правовые акты: Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 года № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы», приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 года № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», а также приоритетные национальные проекты «Образование» и «Здоровье».

Ориентирами для модернизации отечественного специального (коррекционного) образования в это же время становятся такие документы федерального уровня, как «Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006 – 2008 годы)», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 19 января 2006 года № 38-р, и федеральная целевая программа «Социальная поддержка инвалидов на 2006 – 2010 годы».

Определенным вкладом в развитие нормативно-правовой базы российского общего и специального образования следует считать разработку Концепции федеральной целевой программы «Дети России», рассчитанной на 2007 – 2010 годы, а также создание соответствующей программы и таких ее подпрограмм, как «Здоровое поколение», «Одаренные дети», «Дети и семья».

В 2008 году, ориентируясь на существующие международные и федеральные правовые документы, регулирующие вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, Министерство образования и науки Российской Федерации разрабатывает письмо «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», в котором подчеркивается, что обеспечение реализации соответствующего права этих категорий детей является одной из важнейших задач государственной политики в области не только образования, но и демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. В документе особо отмечается, что законодательство РФ в соответствии с основополагающими международными документами предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей. При этом образование рассматривается как одно из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности<sup>34</sup>. Для органов государственной власти субъектов Россий-

---

<sup>34</sup> См.: О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : письмо М-ва образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06.

ской Федерации текст этого документа становится ориентиром для принятия организационно-правовых мер, обеспечивающих решение вопросов организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

К числу приоритетных направлений деятельности субъектов РФ в этой области создатели документа относят выявление недостатков в развитии детей и организацию коррекционной работы с ними на раннем этапе. Второе важнейшее направление – создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и (или) психическом развитии, с учетом численности таких детей, проживающих на территории соответствующего субъекта Федерации, муниципального образования. Кроме того, документ констатирует наличие в России дифференцированной сети специализированных (коррекционных) образовательных учреждений, представленных дошкольными образовательными учреждениями компенсирующего вида, специальными (коррекционными) образовательными учреждениями, и подтверждает, что действующее законодательство позволяет организовывать их обучение и воспитание в обычных дошкольных и школьных образовательных учреждениях, учреждениях начального профессионального образования и образовательных учреждениях общего типа.

Вместе с тем одним из перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья разработчики документа считают развитие интегрированного образования, предусматривающего создание в образовательных учреждениях общего типа материально-технических условий, обеспечивающих возможность беспрепятственного доступа, пребывания и обучения в этих учреждениях детей с недостатками физического и психического развития<sup>35</sup>.

Важность рекомендаций по организации различных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их возможностями, особыми образовательными потребностями и не ущемляя их конституционного права на получение образования, очевидна. Понятна и обеспокоенность формальным подходом к решению вопросов интеграции, выражающимся в массовом закрытии коррекционных образовательных учреждений и фактически безальтернативном переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения общего типа без предварительного создания необходимых условий для организации их обучения. Поэтому Министерство образования и науки РФ рассматривает в качестве оптимального варианта «сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных образовательных учреждений с *параллельным* развитием интегрированного образования. При этом коррекционные образовательные учреждения могут выполнять функции учебно-методических центров, обеспечивающих оказание методической помощи педагогическим работникам образовательных учреждений общего типа, а также консультативной и психолого-педагогической помощи обучающимся и их родителям»<sup>36</sup>.

К сожалению, в российской образовательной практике последних лет просматривается тот самый формальный подход к организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, о недопустимости которого говорится в приведенном выше документе. Одним из примеров такого подхода к образова-

<sup>35</sup> См.: О создании условий ... С. 4–5.

<sup>36</sup> Там же. С. 5.

нию младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы общего типа является, на наш взгляд, значительное сокращение количества школьных психологов, логопедов и социальных педагогов в этих учреждениях. Учитывая занятость основной части родителей, являющихся людьми трудоспособного возраста, удаленность консультационных медико-психолого-педагогических служб от многих городских (тем более сельских) общеобразовательных школ, достаточно сложно в этой ситуации обеспечить качественное психолого-педагогическое сопровождение интегрированного и инклюзивного образования этой категории обучающихся.

Вместе с тем в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» законодательно обоснована необходимость создания условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе посредством организации инклюзивного образования. Можно утверждать, что только согласованная позиция представителей органов государственной власти субъектов Российской Федерации и всех представителей педагогического сообщества, учитывающая сущность интеграции и инклюзии в образовании, вкупе с четким пониманием того, что эффективность зарубежных моделей интеграции обеспечивается соответствующей нормативно-правовой базой, информационными, финансово-экономическими, учебно-методическими и кадровыми ресурсами, приведет к реализации соответствующих положений Закона № 273-ФЗ в российской образовательной практике.

Итак, сделанный нами обзор нормативно-правовых и рекомендательных источников позволяет сделать вывод о том, что российская нормативно-правовая база, необходимая для цивилизованного освоения и трансформации международного опыта образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, находится на стадии активного становления, чему в значительной мере способствуют идеи гуманизации современной российской образовательной системы, соотносимые с международными тенденциями в области прав человека. Однако успешность соответствующей правоприменительной практики будет зависеть от осознания и преодоления сопряженных с нею объективных и субъективных «барьеров» всеми субъектами этой практики, в том числе и педагогами.

### Список использованной литературы

1. Лукьяненко, А.М. Проблемы экспертизы, реабилитации и трудоустройства инвалидов [Текст]. – М. : Медицина, 1982.
2. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : Федеральный закон от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами [Текст] : письмо М-ва образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06.
4. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Текст] : Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ // Собр. законодательства Российской Федерации. – 1995, с изм. и доп. от 1998. – 1999. – № 31 ; 2002. – № 2, № 29, № 22, № 24, № 33, № 53 ; 2006. – № 1, № 22, № 43.

5. Об образовании [Текст] : Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1.
6. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
7. Толмачева, Г.А. Проблемы аттестации дефектологов: взгляд эксперта [Текст] // Психол.-пед. поиск. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–176.
8. Храпылина, Л.П. Профессиональная реабилитация и трудоустройство инвалидов в условиях перехода к рыночным отношениям [Текст] : дис. ... д-ра экон. наук. – М., 1996.

## НАШИ АВТОРЫ

**Агапова Наталья Геннадьевна** – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: n-agarova@mail.ru (Рязань).

**Байкова Лариса Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член Академии педагогических и социальных наук (АПСН) и Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). E-mail: l.baykova@rsu.edu.ru (Рязань).

**Богуславский Михаил Викторович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, председатель Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО. E-mail: hist2001@mail.ru (Москва).

**Булатников Игорь Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель Курского филиала ГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения», докторант кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета, член-корреспондент АПСН. E-mail: bulatnikov-IE@mail.ru (Курск).

**Дичек Наталья Петровна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией истории педагогики Института педагогики Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины (Киев, Украина).

**Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Владимирского государственного университета. E-mail: zavragin – sa@ya.ru (Владимир).

**Захарищева Марина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко. E-mail: zahari-ma@rambler.ru (Глазов, Удмуртия).

**Ильинская Ирина Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Белгородского государственного университета. E-mail: Ilinskaya@bsu.edu.ru; ilirpe@rambler.ru (Белгород).

**Корнетов Григорий Борисович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления. E-mail: kgb58@mail.ru (Москва).

**Костикова Лидия Петровна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: kost@post.rzn.ru (Рязань).

**Некрасова Наталия Ивановна** – старший преподаватель кафедры информатики Старооскольского технологического института имени А.А. Угарова (филиала) ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». E-mail: nine2101@yandex.ru.

**Пашков Александр Григорьевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета. E-mail: iskander5032@gmail.com (Курск).

**Петренко Антонина Анатольевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: a.petrenko@rsu.edu.ru (Рязань).

**Репринцев Александр Валентинович** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета, действительный член АПСН. E-mail: reprintsev@mail.ru (Курск).

**Репринцева Елена Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики Курского государственного университета. E-mail: lab.game@mail.ru (Курск).

**Романов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования, начальник управления научной и инновационной деятельности Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru (Рязань).

**Рындак Валентина Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, директор научно-педагогического центра, председатель Уральской ассоциации имени В.А. Сухомлинского, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: ped@bk.ru (Оренбург).

**Сухомлинская Ольга Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, академик-секретарь отделения общей педагогики и философии образования НАПН Украины. E-mail: 2991946@gmail.com (Киев, Украина).

**Толмачева Галина Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. E-mail: [tolma-galina@yandex.ru](mailto:tolma-galina@yandex.ru) (Рязань).



## TABLE OF CONTENTS

### TO THE READER

**A.A. Romanov** BRILLIANT SUMMITS OF PEDAGOGY: the Triumph of Spirit and the Tragedy of Misunderstanding

The article reviews the current issue of the journal. The issue focuses on the reforms of professional education, treats teachers' professional training, and deals with methodology of history of pedagogy. The issue is timed to commemorate the 95<sup>th</sup> anniversary of the birth of V.A.Sukhomlinsky, a founder of a holistic humanistic system of education.

humanistic pedagogy, Pavlysh secondary school, Sukhomlinsky Vassily Aleksandrovich, study of human nature.

### PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

**N.G. Agapova** EDUCATION AS A PROCESS AND A RESULT OF CULTURAL FORMATION AND DEVELOPMENT

The paper deals with the issue of people's cultural formation and development. It focuses on the formation of people's cultural qualities and abilities in the process of active participation in educational process, professional development and realization, creative and innovative activities.

people as culture makers, people formed by culture, subject of education, bearer of cultural activities, forms of educational activity, productive activity, reproductive activity.

**L.A. Baykova** GUIDELINES FOR EFFECTIVE MORAL EDUCATION IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

The paper centers on civic responsibility and social health as guidelines for effective moral education in school and university. The paper analyzes the results of a survey of school children's and university students' social health.

civic responsibility, social health, social orientation, social and psychological adaptation, self-actualization.

**L.P. Kostikova** THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES IN UNIVERSITY STUDENTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article focuses on the formation of universal moral and social values by means of foreign language learning. The author maintains that the formation of moral and social values is a prerequisite to students' value orientation and worldview formation.

moral values, moral guidelines, university students, social values, linguoculture, foreign language.

#### **MEMORABLE DATES**

##### ***In Commemoration of the 95<sup>th</sup> Anniversary of the Birth of V.A. Sukhomlinsky***

#### **O.V. Sukhomlinskaya V.A. SUKHOMLINSKY'S ATTITUDE TO CHILDREN'S HEALTH THROUGH THE PRISM OF HISTORY**

The paper centers on V.A. Sukhomlinsky's attitude to the issue of children's health. It treats the ideas of the great scholar and pedagogue through the prism of contemporary pedagogical tendencies.

V.A. Sukhomlinsky, children's health, physical and spiritual entities, system of education, pedagogical concept, folk traditions, nature, medical pedagogy.

#### **M.V. Boguslavsky V.A. SUKHOMLINSKY'S "MY HEART I GIVE TO CHILDREN": AN INTERPRETATION.**

The article presents a new interpretation of V.A. Sukhomlinsky's book "My Heart I Give to Children". The author performs a comparative analysis of the original text and its published version, which provides a multidimensional view of the essence and the content of the book.

V.A. Sukhomlinsky, "My Heart I Give to Children", humanistic pedagogy.

#### **V.G.Ryndack THE LIFELINE OF V.A.SUKHOMLINSKY, TEACHER, HEADMASTER AND SCHOLAR**

The author shares her personal views on the lifeline of V.A. Sukhomlinsky, a renowned scholar, teacher, and headmaster of Pavlysh secondary school. V.A. Sukhomlinsky's concept of the school of joy led him to develop humanistic pedagogy, which centered on the child and his needs. V.A. Sukhomlinsky's influence as an educator, an innovator, and a progressive thinker has been immense.

Vasily Aleksandrovich Sukhomlinsky, Pavlysh secondary school, pedagogical system.

#### **N.P.Dicheck AXIOLOGICAL DRAMATISM OF V.A.SUKHOMLINSKY'S PEDAGOGY**

The paper analyzes V.A.Sukhomlinsky's contribution to the formation of basic values of Soviet pedagogy. The paper analyzes V.A.Sukhomlinsky's system of educational values. It substantiates terminal (human being, personality, humanity) and instrumental (spirituality, creativity) values upheld by the pedagogue.

personality, educational values, inspired labor, activity as a basis of pedagogy.

**M.A. Zakharishcheva** V.A. SUKHOMLINSKY: WARTIME HEADMASTER

The article centers on the Uva period of V.A. Sukhomlinsky's pedagogical activity, the period when Sukhomlinsky's pedagogical views started to form. During World War II Sukhomlinsky worked as the headmaster of a secondary school in the settlement of Uva (The Udmurt Republic).

historical and pedagogical survey, V.A. Sukhomlinsky's Uva period, formation of pedagogical views.

**I.E. Bulatnikov** THE ETHICAL BASIS OF V.A. SUKHOMLINSKY'S SOCIAL PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF HISTORY AND SOCIOLOGY

The paper analyzes the essence and the ethical basis of V.A. Sukhomlinsky's social pedagogy. It treats the pedagogue's views on moral formation of a personality and traces their connection with Christian ethics. The author maintains that V.A. Sukhomlinsky's ideas contradict the contemporary theory and practice of social education, which is centered on consumption and technocracy.

social education of young people, ethization of education, moral development of a personality, history of pedagogy and education, V.A. Sukhomlinsky's social pedagogy.

**E.A. Reprintseva** V.A. SUKHOMLINSKY'S NEOHUMANIST PEDAGOGY: THE SOCIALIZING POTENTIAL OF CHILDREN'S PLAY ACTIVITIES

The article analyzes V.A. Sukhomlinsky's pedagogy, summing up his ideas about the socializing potential of children's play activities. The author questions whether it is possible to become a creator when education is consumer oriented.

humanistic pedagogy and neohumanist pedagogy, play activity, modern gaming industry, children's play activity, V.A. Sukhomlinsky's social pedagogy, socialization of a personality.

**A.G. Pashkov** THE ROLE OF LABOR IN V.A. SUKHOMLINSKY'S EDUCATIONAL SYSTEM. LABOR AS A SPIRITUAL ENRICHMENT FACTOR

At Pavlysh secondary school labor was an important pedagogical means, which taught children to be kind, unselfish and attentive to other people. Labor based education accepted in V.A. Sukhomlinsky's school can be treated as a model, which is missing in modern pedagogical practice.

education system, V.A. Sukhomlinsky's pedagogy, labor activity, moral formation of a personality.

**A.V. Reprintsev** THE EVOLUTION OF V.A. SUKHOMLINSKY'S IDEAL OF A TEACHER

The article treats V.A.Sukhomlinsky's views of an ideal teacher as a guardian of culture and childhood. It deals with an ideal teacher's mission and dwells on the dangers of modernization of education and the emasculation of teachers' cultural, social, and moral mission.

philosophy of education, social education, history of school and education, teachers' mission, modernization of education.

**I.P. Ilyinskaya** AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN: REVELATIONS OF V.A. SUKHOMLINSKY, A GREAT HUMANIST AND PEDAGOGUE

The author analyzes the theory and practice of V.A. Sukhomlinsky's aesthetic education. The author maintains that despite different social and educational contexts V.A. Sukhomlinsky's pedagogical heritage is vitally important for teachers of contemporary junior schools.

philosophy of social education, aesthetic education, junior school children, education through play and nature, multicultural education.

**METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COGNITION**

**G.B.Kornetov** HISTORY OF PEDAGOGY TODAY (The 1<sup>st</sup> National Forum of Russian Historians of Pedagogy)

On April 25, 2013 Moscow hosted the First National Forum of Russian Historians of Pedagogy. 42 scholars (11 PhDs) from 15 cities of Russia (Moscow, Saint-Petersburg, Voronezh, Kaluga, Vladimir, Ryazan, Taganrog, Stavropol, Pyatigorsk, Volgograd, Samara, Nizhny Novgorod, Yekaterinburg, Nizhny Tagil, Khabarovsk) took part in the forum.

1<sup>st</sup> National Forum of Russian Historians of Pedagogy, history of pedagogy as a branch of science, history of pedagogy as a component of pedagogical education, movement of historians of pedagogy.

**PAGES OF HISTORY**

**A.A. Petrenko** THE IDEA OF SPIRITUAL DEVELOPMENT IN THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF RUSSIAN SCHOLARS

The paper centers on the ideas of spiritual and moral education reflected in the philosophical and pedagogical heritage of renowned Russian scholars (K.D. Ushinsky, I.A. Ilyin,

V.A. Sukhomlinsky, V.V. Kraevsky, and others). The ideas of spiritual and moral education are viewed through the prism of anthropological and axiological approaches.

spiritual and moral values, spirituality, spirit and soul, Russian pedagogical culture, anthropological and axiological approaches

**N.I. Nekrasova** PERSONAL EXAMPLE AS THE BASIS OF SPIRITUAL ENLIGHTENMENT (on the Example of St. Joseph of Belgorod)

The article maintains that personal qualities of an instructor and his/her morality produce an impact on the results attained by his/her students. To prove her assumptions the author analyzes spiritual and educational activity of St. Joseph, bishop of Belgorod (the 18<sup>th</sup> century).

spiritual enlightenment, spiritual basis of Russian education, personality of a teacher, personal example as a pedagogical factor.

**SPECIAL PSYCHOLOGY AND CORRECTIONAL PEDAGOGY**

**S.A. Zavrazhin** STUDENTS' HOMICIDIAL FANTASIES

The paper presents the results of an empirical study, which aimed to investigate homicidal fantasies of students of higher educational institutions.

homicidal fantasies, afflictive emotions, sexual tension, aggressive tension.

**G.A. Tolmacheva** THE NORMATIVE BASIS OF EDUCATION FOR CHILDREN WITH LIMITED ABILITIES

The paper reviews Russian normative documents regulating education for children with limited abilities.

limited abilities, children with limited abilities, education for people with limited abilities, special education, integrated education, inclusive education.

**OUR AUTHORS**

**TABLE OF CONTENTS**

**Information for authors**

### Уважаемые авторы!

При направлении материалов в редакцию журнала просим Вас соблюдать следующие условия.

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом **0,5–0,75** авторского листа (20000–30000 знаков). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных ниже требований. Материалы высылаются по адресу: 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46, РГУ имени С.А. Есенина, профессору А.А. Романову. E-mail: a.romanov@rsu.edu.ru

Статья должна содержать аннотацию, ключевые слова, УДК, а также перевод названия статьи, Ф.И.О. автора.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилия, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемая должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности присылать текст статьи не только на бумажном носителе, но и в электронной версии на диске с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых статья была набрана.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.

На цитаты обязательны подстрочные ссылки. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список использованной или рекомендуемой литературы должны быть затекстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и диски не возвращаются.

Поступающие **статьи рецензируются** членами редколлегии или ведущими специалистами в предложенной сфере научного поиска.

**Материалы аспирантов** принимаются при наличии рекомендации научного руководителя. **Публикуются бесплатно.**

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 36248.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

2013

№ 3 (27)

Научно-методический журнал

Главный редактор  
*Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *И.Б. Карпова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *И.И. Савело*  
Переводчик *Ж.Д. Томина*

Подписано в печать 04.09.2013. Поз. № 024. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1/8</sup>  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 14,9. Тираж 300 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина  
390000, г. Рязань, ул. Ленина, 20а