

**В.Г. РЫНДАК**  
(Оренбург)

**ОТ ПОНИМАНИЯ УЧЕНИЯ  
К ПОНИМАНИЮ МИРА  
(в контексте идей  
В.А. Сухомлинского)**

*В рамках ФГОС нового поколения актуализируется проблема понимания учения в контексте понимания мира; анализируется опыт работы Павлышской средней школы по формированию понимания как осмысления, осознания в ходе наблюдения, изучения, обобщения, сравнения; рассматриваются методы и формы процесса понимания в дидактической системе В.А. Сухомлинского.*

Ключевые слова: *понимание, В.А. Сухомлинский, Павлышская средняя школа, методы и формы процесса понимания.*

Поиск способов и путей оптимизации учебно-познавательной деятельности школьников в условиях федерального государственного образовательного стандарта базируется на *понимании мира личности школьника* как структуры значимых отношений, внутри которых он действует; *понимании учения* как способа существования человека, актуализирующего идею учения как изменения себя, учения как понимания, что позволяет школьнику самоопределиваться, сохранить свою целостность, обрести идентичность. «Благодаря пониманию человек способен действовать практически, а значит, существовать. Понимание соединяет в единый узел познание и общение, понимание позволяет проникнуть в скрытое, прорицать будущее, предупреждать опасность» [2, с. 4–5]. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять, постигая новое, неизведанное, осозная [8, с. 289].

Обрести знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему – таков путь к пониманию, по В.А. Сухомлинскому. «В результате понимания знание становится частью внутреннего мира личности и влияет на регуляцию ее деятельности»

[2, с. 23]. Понимание позволяет школьнику предвидеть вероятные последствия своих действий, поэтому реализация его возможностей должна быть сбалансирована с ответственностью за их осуществление. Этот сложный многомерный процесс предопределяет объективную необходимость обращения к дидактической системе В.А. Сухомлинского, раскрывает качественно новый уровень когнитивно-познавательного и духовно-нравственного компонента феномена понимания.

Исторически сложились два подхода к пониманию действительности. Один основан на прямом превосходстве: он прост, понятен, опирается на прошлое, жесткое, но впечатляющее, черпает силу в традиции, которая выступает как эффективный заменитель поиска новых мыслей и решений. Другой подход силен критическим анализом фактов, требует понимания аргументов, выдвижения перспектив, сравнения настоящего не с прошлым, а с будущим. Первый ориентирован на прямое действие, второй – на оценку реального направления, по которому могут пойти события, и соответствующую ориентацию деятельности. Другими словами, понимание как бы включает в себе возможность выбрать правильный вариант [Там же, с. 275–276].

Уточним структуру и содержание процесса понимания в дидактической системе В.А. Сухомлинского согласно трем когнитивным полям, выявленным А.А. Брудным [Там же, с. 242]. В первом когнитивном поле правомерно выделить наблюдения окружающего мира, объяснения и описания словом предметов, явлений, признаков, действий, интересных для учащихся; воспитание пылливости, развитие мысли и обогащение речи в ходе проживания природных и социальных ситуаций. Иными словами, ученик познает мир и постепенно разгадывает законы природы. Во втором поле ученик демонстрирует последовательность доказательных суждений, отвлеченные, но достаточно прочные логические конструкции, показывая критическое восприятие; понимание правил, законов, теорем, фактов, событийных последовательностей исторических событий, текстов художественных произведений.

Однако автономность когнитивных полей в дидактической системе В.А. Сухомлинского была относительна, протекающие процессы понимания дополняют друг друга. Следовательно, ученик Павлышской средней школы понимал, чему его учили. Ибо «если ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не на запоминание материала, то эффективность образования вырастет, резко и намного» [2, с. 243].

Как правильно утверждал Г.И. Цинцадзе, когда мы говорим о понимании, мы имеем в виду то, что происходит «в уме» или шире – «в душе» субъекта [17], но вот то, что при этом происходит, уловить не так-то легко, и недаром Г. Риккерт писал об «интуиции понимания» [6, с. 161]. Он уловил очень важный признак понимания: понимание как процесс есть нечто ускользающее от рефлексии, непосредственно переживаемое. Однако это понимание как процесс. А понимание как результат? Это, конечно же, заметное, не ускользающее. Психологи называют понимание продуктивно-личностным процессом. Результатом (продуктом) этого процесса в школе В.А. Сухомлинского является личностно-новое, духовно обогащенное знание. Это требует систематического объяснения: что из учебного материала школьнику надо запомнить, чтобы с помощью этих знаний он мог добывать новые (формулы, законы, правила, выводы), какой учебный материал следует просто понять, в чем нужно только разобраться, чтобы осмыслить и иметь об этом материале ясное представление. Данному требованию В.А. Сухомлинского следовал педколлектив Павлышской средней школы.

В.А. Сухомлинский отмечал: в старших классах ученик может успешно учиться, когда в процессе письма он не думает, как правильно написать то или иное слово, а его умственные усилия направлены на обдумывание содержания того, о чем он пишет. Например, учитель предлагает ученикам подумать над таким вопросом: «Какие революционные и реакционные силы противостояли друг другу во время крестьянских движений, восстаний, войн, изученных нами?» Отвечая на этот вопрос, ученик демонстрирует умение осмыслить и проанализировать весь изученный материал, выбрать нужные примеры, сопоставить, сделать выводы, а использование при ответе учебника и дополнительной литературы позволяет проиллюстрировать ответ, подтвердить свои мысли [1, с. 54, 55].

В.А. Сухомлинский отмечал: ученики, которые плохо читают, не умеют логически вы-

ражать свои мысли. «Не умея бегло и сознательно читать, ученик не успевает думать. Чтение без вдумчивости, без мысли притупляет ум ребенка» [14, с. 509].

Быстрое и осознанное чтение в Павлышской средней школе рассматривалось как инструмент для овладения знаниями, т.к. только такое чтение позволяет думать о содержании читаемого, дает возможность мгновенно возвратиться в любое место страницы, чтобы что-то вспомнить, уметь, перелистав книгу, понять, о чем она. Если ребенок так читать не умеет, то учиться ему трудно, а часто и совсем невозможно, потому что он не в состоянии прочитать все, что необходимо. «Он не успевает это сделать, и каждый день отстает в учебе. И если внимательно заняться изучением техники чтения школьников, то увидим, что многие читать не умеют. Слушаешь, и будто все хорошо, но присмотришься и видишь, что ученика хватило всего лишь на то, чтобы прочитать, а осмыслить и запомнить прочитанное он уже не мог, потому что вся энергия ушла на чтение» [4, с. 117].

На уроках в школе В.А. Сухомлинского отводилось специальное время для углубленного самостоятельного осмысливания фактов, т.е. их понимания. «Закрепление знаний не является этапом урока, это длительный процесс, включающий специальные упражнения, лабораторные занятия, другие виды самостоятельной работы и овладение новыми знаниями. Применение знаний в разнообразных формах — важнейший, главный путь их выявления, проверки, учета» [12, с.58].

В Павлышской средней школе еще в первой половине 1950-х гг. решение проблемы «Слово, я, мысль, их взаимосвязь и взаимовлияние» привело к ясности мысли, слова ученика, сформированности его умения высказаться, ибо как мысль стимулирует слово, так и слово влияет на мысль, активизирует ее. А значит, только работая над словом, уточняя и обогащая его, учитель мог этим мысль учащихся делать точнее, гибче, сильнее. Этому способствовала система творческих работ по украинскому и русскому языкам. В качестве примера можно привести тематику для 3-го класса: «Как приходит осень», «Цветы сирени и цветы акации», «Как всходит солнце», «Осень в саду», «Как мы нашли птичье гнездо в лесу», «Роса на траве», «Домашние и дикие животные», «Почему поле удобряют», «Чем полезны пчелы», «Хлебные растения нашего края» и др.

В плане работы Павлышской средней школы в 1956/57 учебном году В.А. Сухомлин-

ский писал: «Для того, чтобы добиться глубоких знаний учащихся, учитель должен умело руководить умственным трудом ребят на уроке. Глубокие, осмысленные знания достигаются лишь тогда, когда учащиеся прилагают определенные усилия к тому, чтобы осмыслить материал, хорошо понять и крепко запомнить его». Наконец, в последнем написанном В.А. Сухомлинским плане работы школы на 1970/71 учебный год отмечено: «Мы, как и много лет раньше, свое главное внимание сосредоточим на проблеме развития способностей и умственных сил учащихся. Мысль нашего коллектива устремлена к достижению важнейшей воспитательной и образовательной цели: умственные силы и способности ребенка должны постоянно укрепляться и развиваться; прочные знания вообще немислимы, если ученик всегда остается на одном и том же уровне умственных сил и способностей. Сегодня ученик должен быть умнее, чем он был вчера, – только при этом условии у него будет желание учиться и будет успех в учении. Надо, чтобы обучение было единством двух целей: во-первых, и главное – воспитания ума ребенка; во-вторых – овладения им определенной суммой знаний. Педагог должен быть не только учителем, но и воспитателем ума учащегося» (цит. по: [4, с. 118]).

Тематика творческих письменных для учащихся 1–10-х классов Павлышской средней школы включала в себя темы, связанные с наблюдениями за природой, жизнью и трудом людей, описанием трудовых процессов, а также литературные темы, нравственно-этические и другие. Писал на эти темы сочинения В.А. Сухомлинский, писали учителя, потом читали, спорили. Затем сочинения писали учащиеся. Так рождалась методика. В результате заметно возрос интерес школьников к написанию сочинений на разнообразные темы, чтению художественной литературы, к яркому грамотному слову. В отдельные тетради ученики записывали точные и удачные выражения из произведений, которые читали, выпускали стенгазету «Наше творчество», участвовали в конкурсах на лучшее сочинение, на лучшего чтеца. Еженедельно лучшие ученические сочинения читались по школьному радио. Традиционными стали читательские конференции, диспуты, обсуждение прочитанных книг.

Находились и новые формы работы, которые расширяли возможности речевой практики учащихся: это праздники книги, вечера старшекласников для населения на научно-

атеистические, общественно-политические темы, вечера художественного чтения для населения по месту жительства. Все это способствовало обогащению речи учащихся, развитию их мысли. Конечно, диалектическая взаимосвязь слова и мысли намного сложнее и, как во всяком диалектическом единстве, противоречивее, но все же время показало, что педагогический коллектив стоял на верном пути: возрос интерес учащихся к учению, более глубокими становились знания.

Постоянно закрепляя и совершенствуя достигнутое, В.А. Сухомлинский вел коллектив в решении вопросов умственного воспитания учащихся к следующей ступеньке: окружающий мир – мысль – слово. Ставилась цель научить ребенка видеть, анализировать, выражать словом то, что видишь. Здесь уже на тренировку мысли, воспитание ума действуют одновременно первая и вторая сигнальные системы. Впечатление от того, что видишь, вызывает слово, нужное для того, чтобы охарактеризовать увиденное; найденное слово закрепляется временными условными связями, входит в соприкосновение с другими условными связями, активизирует мысль [4, с. 119].

Должное внимание В.А. Сухомлинский обращал на решение проблемы развития интеллектуальных способностей школьников. Ибо дать знания – это только одна грань умственного воспитания. Ее нельзя рассматривать в отрыве от развития умственных сил ученика, отмечал В.А. Сухомлинский. «Развитие мысли и умственных сил — это развитие образного и логико-аналитического элементов мышления, воздействие на подвижность мыслительных процессов, устранение замедленности мышления» [10, с. 110].

В дидактической системе В.А. Сухомлинского следует особо выделить «уроки мышления», способствующие живому, непосредственному восприятию образов, картин, явлений, предметов окружающего мира и логическому анализу, добычанию знаний, мыслительным упражнениям, выявлению причинно-следственных взаимосвязей. Можно спорить о содержании, форме урока, он дает для этого немало оснований, но главное в том, что этот урок обнаруживает и интерес учащихся к окружающему, и желание найти причины тех явлений, которые они наблюдают. Наблюдение активизирует мысль, стимулирует поиски слова. Возможно, слово когда-то было услышано или прочитано, но находилось где-то в глубине сознания, им не поль-

зовались, а увиденный предмет вызвал слово к активной жизни.

Тематика уроков мышления, разработанная В.А. Сухомлинским вместе с учителями, очень разнообразна. Вот некоторые темы таких уроков: «Что сегодня в поле (лесу, огороде) стало не таким, как было неделю назад», «Что в природе изменяется очень быстро, что быстро и что медленно», «Солнце утром (днем)», «Знойный полдень», «Небо вечером (ночью, на рассвете, утром, днем)», «Что делается руками и что дает природа», «Наш труд зимой (весной, летом, осенью)», «Листопад», «Первые снежинки», «Оттепель в феврале», «Поле и луг», «Пчела на цветке», «Хризантемы – дети осени», «Жаворонок в голубом небе», «Что у нас в поселке сельское, а что городское», «Роса на траве», «Живое и неживое в природе», «Путешествие дождевой капли», «Каждое явление имеет свою причину», «Все в природе изменяется», «В цветущем саду» и др. «В.А. Сухомлинский назвал эти уроки уроками мышления среди природы и потому, что они способствуют развитию мышления ребят, а также и для того, чтобы подчеркнуть перед учителями еще раз исключительную важность умственного воспитания учащихся» [4, с. 119–120].

Для развития мышления необходимы программа и воля, как утверждал Ницше. «Умение думать <...> в наших школах теперь уже не имеют об этом ни малейшего понятия», – добавлял он [5, с. 163]. Конечно, говоря «думать», Ницше имел в виду «понять», ведь человек думает, когда он хочет понять.

Павлышская средняя школа и сегодня продолжает углубленно работать над проблемой развития мышления и речи. Конкретным проявлением этого является работа со сказкой, тесно связанная с уроками мышления среди природы. В.А. Сухомлинский писал, что «уроки мышления среди природы – ничем не заменимые путешествия к источнику мысли и слова. Здесь вступает в действие могучий эмоциональный стимул умственного труда – удивление, изумление, рождающие интерес, желание знать. Здесь оттачивается важнейший инструмент мышления – слово. Уроки мышления – первый шаг, первый этап творчества – наиболее активного умственного труда, в процессе которого применяются знания и развиваются умственные способности. Применение знаний – это сама сущность умственного воспитания. В процессе составления небольших рассказов слово входит в активную умственную жизнь, становится инструментом мышления.

Особенно большое внимание мы будем уделять составлению сказок, так как “сказка – исключительно сильный источник пробуждения мысли ребенка...”. В этом суть и смысл понимания, по В.А. Сухомлинскому. «Осмысленное воспроизводится как *понятное!*» [2, с. 229].

Ребенок мыслит образами, красками, звуками, полагал В.А. Сухомлинский, опираясь на исследования К.Д. Ушинского, но из этого не следует, что нужно пренебрегать развитием абстрактного мышления. Необходимо раскрывать перед детьми сущность таких понятий, как «явление», «причина», «следствие», «событие», «обусловленность», «зависимость», «различие», «сходство», «общность», «совместимость», «несовместимость», «возможность», «невозможность» [13, с. 134]. Педагог четко определил, за чем в течение четырех лет будут наблюдать дети. Результаты наблюдений были оформлены в виде «Книги природы», включающей 300 страниц картин-образов, запечатлевшихся в сознании учеников. Это и были, по сути, «уроки мышления». В.А. Сухомлинский сумел показать, что не только прогулки, но и уроки могут быть интересными и увлекательными, обогащающими духовный мир детей.

Общение с «Книгой природы» педагог считал неотъемлемым средством воспитания умственной активности. Творчески преломляя научные позиции немецкого педагога А. Дистервега («Любой метод плохой, если приучает ученика к простому восприятию или пассивности, и хороший в той мере, в какой пробуждает в нем самостоятельность»), советского психолога Г. Костюка («Самое лучшее содержание доходит до сознания учащихся тогда, когда оно включается в их собственную деятельность»), он стремился, чтобы восприятие картин и образов природы становилось началом активного мышления, теоретического познания мира.

Рассказ учителя вызывает в воображении ученика картины, предметы, явления, слова. Детское мышление В.А. Сухомлинский сравнивал с «нежным цветком розы, на котором дрожит капля росы» [13, с. 30]. Задача учителя заключалась в том, чтобы, сорвав цветок, не уронить эту каплю пыливости, вдумчивости.

Детское мышление, отмечал В.А. Сухомлинский, удивляет тонкими, неожиданными, «философскими» вопросами, потому что питается живительным источником «ручейка мысли». И важно не допустить, чтобы школьная дверь закрыла от сознания ребенка окружаю-

щий мир. В период детства окружающий мир и природа должны постоянно подпитывать сознание учащихся яркими образами, картинками, представлениями, чтобы законы мышления дети осознавали как стройное сооружение, архитектура которого подсказана еще более стройным сооружением – природой: «Чтобы не превратить ребенка в хранилище знаний, кладовую истин, правил и формул, надо учить его думать. Сама природа детского сознания и детской памяти требует, чтобы перед малышом ни на минуту не закрывался яркий окружающий мир с его закономерностями. Я убежден, что острота детской памяти, яркость мысли с поступлением в школу не только не ослабятся, но еще больше усилятся, если средой, в которой ребенок будет учиться мыслить, запоминать и рассуждать, станет окружающий мир» [13, с. 110].

В зоне пристального внимания В.А. Сухомлинского находилось мышление «трудных» учеников – тех, кто медленно мыслит, кому для осмысливания сущности материала необходимо сравнительно больше времени. *Замедленное мышление* – это во многих случаях следствие общего недомогания организма, недомогания, которого не чувствует и сам ребенок. Наблюдения убедили педагога, что кроме заболеваний, которые поддаются диагностике, профилактике и лечению, есть просто общая слабость органов, их болезненная реакция на окружающую обстановку [11, с. 45].

Эффективность умственного труда трудноуспевающих учеников зависела от того, как и каким образом было организовано первое изучение и закрепление материала именно *на уроке*: нельзя допускать, чтобы ребенок слушал только хорошие ответы, списывал с доски, «надо обязательно заставлять его самостоятельно думать и побуждать – терпеливо, тактично – достигать на каждом уроке хотя бы незначительного успеха в умственном труде» [10, с. 101–102]. В.А. Сухомлинский особое внимание обращал на собственные усилия ученика, напряжение воли, его эмоциональное состояние. Если он самостоятельно не сделал ни одного «открытия», не пережил чувства изумления, ему трудно будет что-либо запомнить.

Педагог настаивал на преодолении зубрежки и, как следствие, – школярства. Результатом постоянной зубрежки на уроке, при выполнении домашних заданий становится инфантильное отношение к учению: это приводит к отрыву знаний от жизненной практи-

ки, ограниченности сферы интеллектуальной и общественной деятельности. «Гипертрофия произвольного запоминания просто-напросто оглушает человека», – утверждал В.А. Сухомлинский [10, с. 112].

Важной находкой педагога стала опора в процессе осмысливания нового материала на уроке на «точки удивления», своеобразные «узлы», которые способствовали выявлению учениками причинно-следственных связей между явлениями. Особенно это было важно для слабоуспевающих учеников. Например, в статье «Воспитывайте разум ребенка» В.А. Сухомлинский писал о Люде Н. из многодетной семьи. Она с большим трудом запоминала буквы и цифры, затруднялась составить слово, решить задачу. «В чем дело? – задавал себе вопрос Василий Александрович. – Что происходит в твоей голове, Люда? Что ты видишь вокруг себя, что ты видишь в том, что видишь? Как ты думаешь?.. Почему ты не решишь этой простенькой задачи, ведь ты можешь считать до пятидесяти, ты помогаешь дома матери связывать лук в пучки, в каждом пучке – пятьдесят луковиц? Почему ты там жива, сообразительна, а здесь, в классе, воробьи и синички превращаются для тебя во что-то непостижимое?» [6, с. 48]. Решение в связи с этим учитель Сухомлинский принял следующее: обучение Люды он организовал на лужайке у реки. Он рассказал сказку и заметил в глазах Люды глубокую взволнованность, очарованность. «А теперь решим задачу», – сказал Василий Александрович, и сразу же лицо девочки стало замкнутым и нахмуренным. «Нет, не ту задачу, какой ты боишься». И рассказал задачу – сказку о Волке, Козле, Капусте, которых необходимо перевезти на противоположный берег. Дети стали думать, размышлять и отчаиваться – невозможно перевезти этих пассажиров. А где же Люда? Она отошла в сторонку и лепила своих Волка, Козу и Капусту, вылепила она и лодку. Сухомлинский почувствовал, что девочка в тот момент жила в своем мире сказки, и слушал, кого Люда перевозила и оставляла на противоположном берегу. Но почему же девочка не могла решить простую задачу о пяти синичках? Она воспринимала ярче всего то, что как бы скользило по поверхности ее сознания, когда она переживала радость успеха и горечь неудачи, напрягая умственные и физические силы, когда она рисовала буквы, задачи, мир, который ее окружает [Там же, с. 49–50, 52]. Таким образом, учение таких учеников можно обозначить следующей цепочкой: увидеть – узнать – понять. Ум

и сердце такого ребенка откликаются на тысячи явлений окружающего мира, узнают его. А учитель должен уметь читать тончайшие движения мысли, чувств, переживаний в каждом движении ребенка и особенно в его глазах. Разум Люды Н. воспринимал, прежде всего, красоту мира, картину природы как единое целое, т.е. взаимодействовали два мира – мир окружающей ребенка природы, труда, общественных отношений и его внутренний духовный мир [6, с. 54–55].

Научные поиски «облегчения учения» привели В.А. Сухомлинского к важным выводам. Во-первых, соотношение произвольного и непроизвольного запоминания должно равняться 1:3. Во-вторых, при организации чтения, основанного на любознательности, интересе, без изначальной установки на запоминание, можно достичь более качественных результатов. В-третьих, чтение дополнительной познавательной литературы, а не только обязательной способствует более прочному осмыслению материала. В-четвертых, чем больше непонятого открывается перед учеником, тем больше у него тяга к знаниям, интерес к учению в целом [16].

В.А. Сухомлинский проектирует механизм усвоения содержания образования – знаний, способов деятельности, творческого и личностно-субъектного опыта, отвечая на ключевые дидактические вопросы: как вести учеников от освоения материала, изученного на уроке, к его пониманию? Как добыть новое знание, опираясь на «узелки», опорные точки прежних знаний, как сделать каждый шаг обучения одновременно и этапом развития мышления ребенка? [16, с. 127–134].

Воспитание ума – значимая задача учителей, но, согласимся, что методикой воспитания ума владеет незначительное число педагогов. А ведь это важный составной компонент процесса понимания. Принципиальным отличием дидактической системы В.А. Сухомлинского является эмоциональный стимул мысли, познание процесса учения умом и сердцем.

В.А. Сухомлинский актуализировал на заседаниях семинара следующие аспекты, составляющие психолого-педагогические основания познания, например: как вести учеников от осмысления фактов к конкретным истинам? В педагогической деятельности учителя на уроке привычной является ситуация, когда ученик запоминает (заучивает) правило, закон, теорему, формулу, но не может применить их на практике. Особенно сложно данные процессы протекают на таких уроках, как русский

язык, математика, физика, химия, т.к. именно эти предметы требуют формирования умений обобщать, анализировать, делать выводы. «Запоминание (заучивание) должно основываться на понимании. Ведите учеников к запоминанию через осмысление (осознание), понимание многочисленных фактов, вещей, предметов, явлений. <...> Путь от осмысления до глубокого понимания абстрактной истины (правила, формулы, закона, вывода) лежит через практическую работу, которая как раз и представляет собой овладение знаниями» [10, с. 98–99].

Умение применять полученные знания, по В.А. Сухомлинскому, находится в прямой зависимости от *характера умственного труда*: как он мыслит, *умеет думать* над причинно-следственными, пространственными, временными, функциональными взаимосвязями. Педагог был твердо убежден, что именно первое изучение материала — качественный скачок ученика от незнания к знанию, к пониманию. На уроках первичного усвоения знаний учитель так организовывал работу, чтобы были видны результаты умственного труда всех учеников. Не на каждом уроке подобного типа принято организовывать самостоятельную работу всех учащихся, а В.А. Сухомлинский настаивал, чтобы именно на данном этапе урока реализовывались приемы самостоятельного осмысления услышанного: *выстраивание «цепочки мысли», формулирование эмоциональных вопросов, составление плана, тезисов, конспекта по рассказу учителя* и др.

На заседаниях психолого-педагогической комиссии (26 января 1966 г.) В.А. Сухомлинский рассматривал взаимосвязь процессов *понимания* и *осмысления* учеником новых знаний. После объяснения учителя ученикам предлагалось обратиться к черновой тетради, в которой они записывали в разнообразных формах то, что было услышано: *в виде рисунка, графика, таблицы, плана, собственно-го примера*. «Здесь сливается повторение знаний с их первым, элементарным применением» [10, с. 103].

Анализ уроков истории позволил В.А. Сухомлинскому сделать выводы о том, что на уроке всегда есть время и возможность организовать практическую работу для самостоятельного осмысления услышанного: «Учитель рассказал об освобождении крестьян в России от крепостной зависимости в 1861 году. Для осмысления нового (5–7 минут) даются вопросы: по какому пути пошло бы развитие сельского хозяйства в России, если

бы царское правительство не освободило крестьян? Какая взаимосвязь существовала между развитием капитализма в сельском хозяйстве и в промышленности России до 1861 года и как эта взаимосвязь проявилась после освобождения крестьян? Что продолжало тормозить развитие капитализма в России после 1861 года? Каковы причины живучести феодальных пережитков в сельском хозяйстве России — даже после реформы 1861 года?» [10, с. 105].

Ученикам предлагалось обратиться к учебникам, собственным записям в рабочих и черновых тетрадях и повторить изученный материал без «чтения всего подряд». Это, по мнению педагога, и есть прямой путь к *думанью*.

По В.А. Сухомлинскому, активность мыслительных процессов ученика находится в прямой зависимости от способов применения полученных знаний. Следовательно, *добывание знаний должно сопровождаться встречным вопросом ученика*. Продумывая урок, учитель *выявляет «узелки знаний»*, которые выступают своеобразным сцеплением причинно-следственных, временных, пространственных взаимосвязей: «Как же это так — все происходит на моих глазах, а я и не задумывался над этим?» [10, с. 98]. Для того чтобы подвести учеников к встречному вопросу, необходимо *что-то оставить «недосказанным»*.

В заключение уточним, что процесс понимания учения в Павлышской средней школе В.А. Сухомлинского строился на:

- стремлении ученика к истине и основанной на ней нравственности;
- приобретении достоверных, подкрепленных доказательствами знаний, которые вели к пониманию сущности их прикладного применения;
- построении научного познания на основе любознательности;
- предоставлении учащимся самим выяснить собственные возможности и склонности;
- побуждении к размышлению, критическому восприятию;
- формировании способности к научному творчеству, проистекающему из необходимости объяснять и согласовывать между собой неопровержимые факты; способности проникать в суть вещей;
- признании науки как источника понимания, вдохновения.

Эффективность феномена понимания В.А. Сухомлинского еще будет неоднократно доказана, и стабильный творческий диалог отечественного и зарубежного педагогического сообщества будет способствовать этому.

## Литература

1. Борисовский А.М. В.А. Сухомлинский: книга для учащихся. М. : Просвещение, 1985.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М. : Лабиринт, 2005.
3. Бэйс С. Во славу науки. Любознательность, понимание и прогресс / пер. с англ. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
4. Кодак Н. Об умственном воспитании школьников // Нар. образование. 1979. №9.
5. Ницше Ф. Сумерки кумиров. М., 1902.
6. Обережно: дитина!: В.О. Сухомлинский про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т.В. Філімонов; за наук. ред. проф. О.В. Сухомлинської. Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008.
7. Риккерт Г. Философия жизни. М., 1912.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1940.
9. Рындак В.Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008.
10. Сухомлинский В.А. Антология гуманной педагогики / сост. и авт. вступ. ст. Г.Д. Глейзер. М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997.
11. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М. : Просвещение, 1982.
12. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании // Нар. образование. 1967. №10.
13. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев : Рад. шк., 1974.
14. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю // Избранные произведения: в 5 т. Киев, 1979. Т. 2.
15. Филонов Г.Н. Ценностные смыслы понимания // Педагогика. 2012. №10. С. 11–16.
16. Челпаченко Т.В. Дидактическая система В.А. Сухомлинского: теория и практика : моногр. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2012.
17. Цинцадзе Г.И. Метод понимания в философии и проблема личности : дис. ... д-ра филос. наук. Тбилиси, 1978.

\* \* \*

1. Borisovskiy A.M. V.A. Suhomlinskiy: kniga Dlya uchashchihya. M. : Prosveschenie, 1985.
2. Brudnyiy A.A. Psihologicheskaya germe-nevtika. M. : Labirint, 2005.
3. Beys S. Vo slavu nauki. Lyuboznatelnost, ponimanie i progress / per. s angl. M. : BINOM. Laboratoriya znaniy, 2013.

4. Kodak N. Ob umstvennom vospitanii shkolnikov // Nar. obrazovanie. 1979. №9.
5. Nitshe F. Sumerki kumirov. M., 1902.
6. Oberezhno: ditina!: V.O. Suhomlinskiy pro vazhkih ditey : tematich. zb. / uporyad. T.V. Filimonov; za nauk. red. prof. O.V. Suhomlinskoi. Lugansk : Derzhavniy zaklad «Luganskiy natsionalniy universitet imeni Tarasa Shevchenka», 2008.
7. Rikkert G. Filosofiya zhizni. M., 1912.
8. Rubinshteyn S.L. Osnovy obschey psichologii. M., 1940.
9. Ryindak V.G. Uchitel Suhomlinskiy: uroki na zavtra. Orenburg : Izd-vo OGPU, 2008.
10. Suhomlinskiy V.A. Antologiya gumannoy pedagogiki / sost. i avt. vstup. st. G.D. Gleyzer. M. : Izd. dom Shalvyi Amonashvili, 1997.
11. Suhomlinskiy, V.A. Razgovor s molodyim direktorom shkolyi. M. : Prosveschenie, 1982.
12. Suhomlinskiy V.A. Etyudy o kommunisticheskom vospitanii // Nar. obrazovanie. 1967. №10.
13. Suhomlinskiy V.A. Serdtse otdayu detyam. Kiev : Rad. shk., 1974.
14. Suhomlinskiy V.A. Sto sovetov uchitelyu // Izbrannyye proizvedeniya: v 5 t. Kiev, 1979. T. 2.
15. Filonov G.N. Tsennostnyie smyislyi ponimaniya // Pedagogika. 2012. №10. S. 11–16.
16. Chelpachenko T.V. Didakticheskaya sistema V.A. Suhomlinskogo: teoriya i praktika : monogr. Orenburg : Izd-vo OGPU, 2012.
17. Tsintsadze G.I. Metod ponimaniya v filosofii i problema lichnosti : dis. ... d-ra filos. nauk. Tbilisi, 1978.

***From comprehension of learning to comprehension of world (in the context of the ideas by V.A. Sukhomlinsky)***

*In the context of the Federal state educational standards of the new generation there is updated the issue of learning comprehension in the context of world comprehension; there is analyzed the experience of Pavlyshsky secondary school in development of comprehension as conception, awareness through observation, research, synthesizing, comparison; considered the methods and forms of comprehension process in the didactic system by V.A. Sukhomlinsky.*

**Key words:** *comprehension, V.A. Sukhomlinsky, Pavlyshsky secondary school, methods and forms of comprehension process.*

(Статья поступила в редакцию 03.02.2014)

**А.А. ГЛЕБОВ**  
(Волгоград)

**АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ В ДИССЕРТАЦИОННОМ ТЕКСТЕ**

*Раскрываются ошибки, допускаемые в литературном обзоре как доминирующем компоненте диссертации. Недостатки обнаруживаются через положение «О порядке присуждения ученых степеней». Приводятся рекомендации по предупреждению ошибок в использовании иллюстративного материала.*

Ключевые слова: *аргументация, иллюстрация, компиляция, обзор, плагиат, самоплагиат, ссылка, цитата.*

Одной из специальных, строго определенных форм научных произведений является диссертация. Ценность, полезность, надёжность, пригодность диссертации как литературного источника определяется рядом обстоятельств, к числу которых относится качество её обязательного компонента – литературного обзора, в котором представлено состояние проблемы на современном уровне, и качество иллюстративного материала. В понятие качества литературного обзора вкладывается соответствие характеристики исходных источников требованиям аргументации, цитирования, переказа и ссылок, позволяющее отобрать для анализа и затем осуществить синтез фактов, но уже в других сочетаниях с целью получения выводов к решению исследуемой проблемы.

Анализ диссертаций, выполненных в разных вузах страны, свидетельствует о распространённости ошибок в аналитико-синтетической переработке информации, а поэтому существует потребность в их осознании с целью предупреждения появления в последующих работах. В этом состоит задача статьи.

Особым аспектом критики является плагиат. По разным источникам понятие плагиата не имеет вполне определённого содержания. В самом широком понимании феномен плагиата состоит в присвоении чужого авторства. Такой взгляд является достаточно проблемным, потому что не даёт однозначного ответа на вопрос: авторство на что? Известна позиция, по которой в гуманитарном, обществоведческом и искусствоведческом планах совпадение отдельных идей не является плагиатом, т.е. объ-