

Как организовать понимание в обучении

Е.Г. Евдокимова, С.В. Некрасова

«...если вдуматься, то окажется, что мы понимаем друг друга только потому, что и до момента коммуникации думали то же самое. Понимает тот, кто уже понимал».

М.К. Мамардашвили

Наряду с нормативным, инвариантным компонентом, сегодня в содержание образования включается личностный опыт человека (В.С. Ильин, В.В. Сериков, И.Я. Лернер и др.). Это позволяет по-новому взглянуть на феномен понимания в педагогике, которое трактуют как движение ученика от непонимания — к пониманию, а от него — к новой, ещё не понятой области знания.

Сегодня в «понимании» выделяют две плоскости. Одна из них связана с познанием и реализуется больше в области познавательной активности человека, логических операций, составляет основу изучения нового материала (познавательная процедура). Вторая является необходимым условием общения и материализуется в области смыслов, чувствования, переживания.

Сущность понимания в контексте образования рассматривается через включение личностного представления в область, где у человека отсутствуют знания или их недостаточно для воссоздания целостного образа действительности. Мы рассматриваем понимание как процедуру и результат согласования информации, представленной на уровне смысла, целей, задач, содержания, контекста, логики, обратной связи, слов, терминов, понятий.

Когда ученики узнают, *зачем* рассматривается данная информация, возникает **понимание на уровне смысла**.

В этом случае учителю важно не только выстраивать и раскрывать замыслы предстоящего обучения, но помочь детям самим подойти к обнаружению собственных смыслов. Это стоит делать в основном перед началом учебного курса, а затем конкретизировать в процессе освоения новых тем, заданий, способов деятельности. Педагогу необходимо предусмотреть разные подходы обращения к смысловой сфере:

- Предметный: «*необходимо для того, чтобы узнать больше, глубже о...*», «*интересно с точки зрения...*», «*для решения...*», «*для объяснения...*».
- Социальный: «*мы сможем...*», «*нам требуется узнать...*», «*каждый из нас...*», «*вы увидите...*».
- Психологический: «*поможет тебе...*», «*увидишь...*», «*сможешь...*», «*все увидят, что ты...*», «*пригодится в (для)...*».

Затем у школьников начинается процесс **понимания на уровне целей**, когда они выясняют, **что именно будет происходить**.

Для этого педагог описывает виды активности, которые необходимы для реализации замысла: «*будем изучать... а потом...*», «*описывать...*», «*учиться решать задачи...*», «*проанализируем и составим...*». Поскольку цели реализуются через деятельность в конкретных обстоятельствах, учителю следует подвести детей к вопросу о том, какие условия имеются в наличии и, следовательно, какие задачи им предстоит решить (или же на первом этапе обозначить это самому).

С помощью непродолжительного группового обсуждения можно организовать и **понимание на уровне задач**, создавая условия, чтобы ученики сами выстроили задачи, а учитель проверил их полноту и предложил собственное решение.

Причём совместное с учеником определение смысла, целей и задач особенно важно в индивидуальной работе и в малых группах (консультации, факультативы). В этом случае у ребёнка появляется возможность *прояснить* стратегию собственной работы, а не просто усвоить предложенную.

Понимание на уровне содержания определяется учебными программами и образо-

вательным стандартом. Но в настоящее время всё больше педагогов приходят к выводу, что разным группам учеников требуется разный акцент в содержании предмета. Кроме того, имеется возможность вариативно определять содержание предмета, исходя из уровня развития, интересов, возможностей учеников. Опытные учителя стимулируют интерес к предмету тем, что поощряют учеников привносить собственные дополнительные сведения в изучаемую тему.

Под **пониманием на уровне контекста** мы подразумеваем то, что находится «за» логикой программы как формальной схемы. С нашей точки зрения представление об освоении сложного материала только как о линейно выстроенном процессе неверно. Известно, что только возможность внимания человека постоянно переходить от текста к контексту помогает лучше осознать, выделить и тем самым понять как содержание учебного предмета, так и логику обучения.

Учитель, который перемежает объяснение и беседу, например, может пошутить, украсить материал тонкими ассоциациями, предоставить возможность ученикам самим создать ассоциации, метафоры, аналогии, помогает лучше освоить материал. Кстати, ученики очень благодарны тому учителю, который и в самую сложную «строгую» тему неожиданно вносит возможность контекста. Например, проводит аналогию с жизненным случаем, даёт возможность ученику самому припомнить, представить, дополнить, предположить, сравнить, разглядеть.

Обратная связь как уровень понимания так же пронизывает весь процесс обучения. Она необходима учителю, чтобы обнаружить согласованность с логикой учения ребёнка. Но это не одностороннее наблюдение и контроль за ним с репрессивными целями, а готовность к совместной работе.

Обратная связь реализуется в выполнении проверочных заданий: на обнаружение требуемого правила в тексте, на восстановление текста, условия; на дополнение, классификацию, сравнение; переформулировку, пересказ своими словами, размышление, собственные выводы; решение задачи на основе освоенного материала; формулирование правила; самостоятельное составление задания по правилу, освоенному на уроке, и т.д.

И, наконец, **понимание на уровне слов, терминов, понятий**. Заметим, что этот уровень нельзя поставить на первое или последнее место в ряду действий учителя. Можно (и нужно) начинать урок с согласования слов, понятий, терминов, можно и в каждом случае затруднения вернуться к этому согласованию. Главное, никогда не стоит упрекать ученика в том, что он пользуется не тем смыслом слова, термина, понятия.

Итак, если педагог для себя решил, что понимание на его уроке — это необходимость, то он обратит внимание не только на сообщение информации по предмету, но и продумает виды деятельности ребёнка, необходимые для освоения материала.

Чтобы «внешняя» учебная информация стала достоянием сознания, педагогу необходимо найти точку разрыва между освоенным материалом и материалом, подлежащим изучению. Для этого он взаимодействует с учениками так, чтобы спровоцировать у них вопросы, а своё объяснение выстроить как ответ на них. Для того чтобы ребёнок подхватил нить рассуждения учителя, можно использовать приём повторных обращений к ученику: *«Смотри, ещё раз объясняю...»* Этим педагог фиксирует его внимание на причинах, особенностях и области непонимания.

Подразумевается, что учащиеся могут проследить и осознать переход полученной информации в собственный багаж знания. Так ли это на самом деле, учитель проверяет, обращаясь к ребёнку с вопросом: *«Всё понятно?»* или же предлагая ему повторить то, что сказано педагогом. Но что же он проверяет таким образом? В лучшем случае — сообразительность и особенности кратковременной памяти учащихся, но не истинную картину понимания.

Только в том случае, если в обучение включено понимание ученика, что отражено в целях, содержании, формах и методах работы, критериях достижений, можно предположить, что из стихийного понимание станет в определённой мере управляемым процессом.

Например, для повышения осведомлённости учеников можно организовать работу со словарём как увлекательный поиск, продумать индивидуальные или групповые задания по составлению словаря. Для этого учителю следует обозначить смысл работы, определить её цели и задачи, показать способы составления и оформления словаря, обратить внимание на его предназначение, продумать вместе с учениками оформление и т.д. Можно обогатить данную работу не только обращением и поиску терминологии, но и ассоциаций, аналогий, синонимов, поговорок, метафор.

Для понимания научных понятий рекомендуется в процессе согласования активизировать житейские представления, выделить их признаки и связи, «обнаружить» их область применения, выйти на размышление об их недостаточности, рассмотреть возможность расширения (или пересмотра) собственных представлений об изучаемом предмете на основе научных понятий.

Задания, с помощью которых можно активизировать житейские представления, направлены на перечисление или описание свойств и условий существования: *«что такое?..», «где, когда?..»* Если же необходимо обеспечить понимание ограниченности житейских представлений, то рекомендуются вопросы, содержащие познавательный конфликт: *«обычно... а сейчас... Как это можно объяснить?»*

Эффективными зарекомендовали себя приемы обеспечения понимания посредством актуализации личного опыта по данному вопросу: *«Кто знает?..», «Кто встречал?..», «Что читали о...?», «Каждый из вас видел...», «Представьте себе...»* или в виде познавательного конфликта: *«Не может быть, что вы...», «Вы все знаете о... но сегодня мы рассмотрим с неожиданной стороны...»* То есть ситуация строится на противоречии имеющегося опыта и того, который формируется здесь и теперь.

Кроме того, личный опыт проявляется в подборе аргументов и способов действия. В качестве примера можно привести задания на преобразование материала из одной формы выражения в другую: «перевод» информации из словесной формы в другую знаковую (формулы, графики, схемы). Или задания, которые направлены на выдвижение предположений о дальнейшем (возможном) ходе событий, предсказании всех возможных последствий совершения определённых действий.

Осмысление предполагает соотнесение опыта человека, его переживаний и предметного значения происходящего. Это возможно при ответе на вопросы: *«Что это значит для тебя?», «Что, по-твоему, теперь предстоит сделать (узнать)?», «Что тебе больше всего запомнилось, понравилось?», «Что захотелось ещё рассмотреть?», «Как теперь можно посмотреть на твоё действие (ошибку)?»*

Наибольший эффект в плане понимания материала будет в том случае, если ученик осознаёт новую информацию как ответ на свой явный или неявный вопрос. Это может проявиться в высказываниях типа: *«Вот как оказывается!», «А я и не знал!», «А я думал, что...», «А как же тогда?..»* На помощь взрослым в таком случае придёт известный алгоритм развития человеческого понимания: чтобы понять, надо объяснить, но чтобы объяснить, необходимо понять. То есть если ребёнок задаёт многочисленные вопросы, демонстрируя непонимание, необходимо попросить его самого попытаться объяснить факт, явление, вызывающее у него затруднение. Кроме того, надо уточнить, о чём именно идёт речь, попросить его самостоятельно привести примеры, конкретизировать, попытаться объяснить ситуацию непонимания. Часто после подобного разговора, беседы, уточнения с заинтересованным взрослым наступает понимание.

Легко ли человеку обнаружить ограниченность собственного понимания и возможные перспективы развития?

Зачастую отсутствие понимания учеником предмета проходит незаметно и для него самого, и для педагога. О непонимании ученика учитель может судить по высказываниям, которые не соответствуют замыслу, логике разговора или задания; ответу невпопад, затянувшейся паузе, беспомощности позы и взгляда, растерянности, поиску поддержки у окружающих.

Возможно, причиной непонимания стало неумение школьника сконцентрироваться в нужный момент. Отсутствие у ученика «чувства локтя» среди сверстников, неуверенность в отношении к нему взрослых (в частности, учителя) в работе на уроке может провоцировать постоянное сосредоточение на собственных переживаниях, что затрудняет возможность открытого обмена мнениями и умозаключениями.

Каковы условия организации понимания в процессе обучения?

Они будут определяться природой самого процесса понимания и особенностями человека, который осваивает мир. Особые требования накладывает диалогическая природа понимания, когда происходит столкновение «привычного» с «непривычным». Участники диалога в процессе осмысления происходящего взаимодействуют не только на уровне понятий как социальных значений, но и на уровне переживания. Для того чтобы процесс «столкновения смыслов» мог состояться, требуется преодолеть различные препятствия, отказаться от собственных установок и стереотипов, что сопровождается эмоциональными нагрузками. Следствием этого может стать нежелание понимать другую точку зрения, открытый отказ от диалога.

Понимание в процессе образования стоит рассматривать как сложную интегральную структуру. На её целостность оказывает влияние способность педагога организовать деятельную атмосферу (поиск областей неформализованного знания в предметном содержании, направленность на организацию развивающего взаимодействия учащихся, желание услышать и понять причину непонимания). Но не в меньшей степени важно учитывать и готовность самих школьников к работе в атмосфере творчества, заинтересованности и понимания. В такой атмосфере, которая помогает обнаружить и преодолеть разрыв смысла происходящего, припомнить и узнать «свое» в материале предмета, найти выход за пределы конкретной ситуации.