

*Жизнь – бесконечное познание.
Бери свой посох и иди...
И я иду...*

М. Волошин

Как научить Учителя понимать Ученика

В

науке и культуре проблема понимания существует в узком и широком смысле. Узкий – это познавательный подход, попытка научными средствами изучить, что такое понимание. Широкий смысл появился с середины XX века, когда понимание стало принимать экзистенциальный характер, стало рассматриваться не как одна из

процедур человеческого мышления, а как нечто большее, как универсальная психическая способность и даже как способ бытия человека в мире. Крупные мыслители (М. Хайдеггер, Х. Гадамер, П. Рикёр и др.) стали рассуждать о том, что понимание – это вообще главное, что нужно человеку в мире.

Что нужно для того, чтобы человек что-то понял? Необходимо выделить, прежде всего, **два наиболее общих условия понимания**, которые должны реализоваться.

Первое – это мнемическое (от греческого слова «память») условие понимания: человек может понять только то, что находит отклик в его памяти. Если у нас нет никаких знаний о предмете, мы понять его в принципе не сможем. Человек никогда не понимает знания. Знание – это нечто вроде очков, которые сидят у него на носу и через которые он видит мир. Говоря о понимании, мы говорим о том, как человек понимает мир. Этот мир бывает или природным, или социальным, связанным с другими людьми. Поэтому, говоря о мнемическом условии понимания, мы имеем в виду тот запас знаний по теме, который позволяет

понимать и природные явления, и другого человека. Предварительные знания являются базой, на которой возникает понимание. Это первое, мнемическое условие. Если его нет, возникают проблемы.

Второе общее условие понимания – целевое. Его можно сформулировать следующим образом: обычно человек понимает только то, что соответствует его внутренним установкам, прогнозам, гипотезам... Если что-то не соответствует его ожиданиям, то обычно первой реакцией бывает непонимание. Без понимания как особого состояния субъекта невозможно продолжение общения, **координация** действий и вообще любые осмысленные действия и воздействия.

Существует особая **наука** о понимании – **герменевтика** (направление в философии XX века, выросшее на основе теории интерпретации литературных текстов). Понимание не следует отождествлять со знанием – способностью усвоить и воспроизвести сумму сведений, в правильности которых человек не сомневается – ибо возможно **знание** без понимания и понимание без **знания**.

Для понимания характерно **ощущение** ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемых явлений. Это может быть логическая упорядоченность, ясное «видение» причинно-следственных связей, когда ранее механически перечисляемые **факты** объединяются в единую логическую систему (понимание доказательства теоремы, понимание формулы, естественного закона и пр.). Возможно ясное ощущение связанности и осмысленности явлений и без усмотрения их логического каркаса. В этом случае **явление** выступает как направленное на некую **цель**, сопостави-

мую с целями субъекта: человек понимает **поведение** другого человека, его мысли, мотивы и прочее. Подобным же образом возможно и понимание социокультурных, в том числе исторических событий, письменных памятников; на этой же базе возможно понимание поведения животных и явлений природы, связанное с их антропоморфизацией, приписыванием им аналогий с поведением людей.

Возможно и понимание на основе сопереживания, **идентификации**: понимание эмоций другого человека; нерасчленимое «понимание человека»; понимание этических и эстетических явлений и пр. Результат понимания – смысл – субъективно уникален для субъекта, но произволен, ибо понимание определяется в конечном счете социокультурными условиями, независимыми от индивида.

Исследования показывают, что понимание – это всегда компонент мышления. Причем такой компонент мышления, который направлен не на получение новых знаний, а на их осмысление. Ключевым для обозначения понимания является слово «смысл». Нам понятны только те действия, которые приобретают для нас какой-то смысл. **Результатом осмысления является понимание.** Понятие «смысл» – очень тонкое понятие. И всегда непонимание между людьми возникает из-за того, что они вкладывают в одинаковые слова разные смыслы. Любое слово многозначно, но смысл для человека имеет одно из значений, которое он выбирает, которое ему безразлично и к которому он активно относится. Разработанная М. М. Бахтиным идея «понимания», по мнению В. С. Библера, углубляет роль и смысл разума. «Бахтинский подход предполагает, – пишет В. С. Библер, – что «понимание» (взаимопонимание – общение умов) возможно только как момент самосознания, общения с самим собой, возможно как включение другого сознания и бытия в перипетию моего несовпадения с самим собой» [1].

Если же говорить о понимании человека человеком, о взаимопонимании, то к двум основным условиям понимания (мнемическому и целевому) нужно, в ситуации общения, добавить еще два.

Одно из них – эмпатическое. Нельзя понять другого человека, не вступив в какие-то личностные отношения с ним. Здесь не имеется в виду непременно личное общение, а наше аффективно-эмоциональное отношение к объекту понимания.

Другое – так называемое ценностно-нормативное условие, потому что понимание всегда основано на нашем представлении о должном. Это очень важно для характеристики понимания. Мы всегда соотносим текущую ситуацию с той, какая должна быть по нашим представлениям. Личное представление всегда субъективно, поэтому одно и то же событие, факт разные люди воспринимают по-разному, в зависимости от того, в какой контекст личностного знания они включают понимаемый предмет.

В экспериментах выявлено **три основных формы понимания**: это понимание-узнавание, понимание-гипотеза и понимание-объединение, или конструирование целого из частей.

Психологическая специфика понимания зависит всегда от двух обстоятельств: от ситуации, в которой мы находимся, и от задачи, которую мы решаем.

И существует еще форма понимания-объяснения. Это понимание, возникающее в диалоге двух людей, которые сами не до конца понимают то, что они хотят сказать. Например, при обсуждении научной проблемы в процессе диалога, когда его участники вынуждены вербализовать свою мысль и объяснить ее собеседнику, понимание возникает в точке соприкосновения двух разных позиций (особенно это стало ясно после М. М. Бахтина). Такая форма понимания-объяснения в диалоге исследована в меньшей степени. Западные психологи эту форму понимания рассматривают как взаимный процесс определения целей друг друга в диалоге.

Совместная работа понимания-объяснения представляет собой движение от предметного социального значения, имеющего личностный смысл для одного, к его означиванию другим и обратно. Она включает в себя переживание и эмоционально-ценностное отношение к постигаемому. Поэтому подлинно диалогическое взаимодействие «учитель-



об авторе



Н.В. Тарасова, руководитель Центра дошкольного, общего и дополнительного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук.



Н.И. Пьянкова, зав. сектором основного общего образования Центра дошкольного, общего и дополнительного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук.

ученик» способно обогатить процесс обучения особым смысловым отношением, наполнить его действительно человеческим содержанием. В результате знание не просто «усваивается», оно «проживается» и «строится», как говорит В.П. Зинченко, в процессе постижения и обретения его смысла учителем и учащимся. Ученый связывает понимание с протраиванием смысла: «Живое знание отличается от мертвого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не механическое действие» [2].

Ежедневно и ежечасно искусство постижения учителем наличной ситуации развертывается в трех взаимодополняющих полях понимания – предметном, фактическом и поле смыслов.

Понимание – универсальная категория, которая относится к бытию человека в целом. Оно нужно ему, чтобы осознать, кто он, какое место занимает в мире.

Но надо различать здесь межличностное понимание и взаимопонимание. **Взаимопонимание** – это понимание людей по каким-то конкретным вопросам, оно ситуативно обусловлено и меньше связано с пониманием другого человека.

В ежедневной молитве матери Терезы были такие слова: «Да буду я трудиться понять ближнего, а не искать у него понимания...».

Для человека, как личности, важнее понимать, чем быть понятым. Труд понимания другого человека (поиск тех личностных свойств, особенностей мировоззрения и ценностей, способствующих пониманию) гораздо важнее стремления к тому, чтобы поняли тебя. Но есть и обратный процесс: когда учитель общается с учеником, то должен обращаться к тем струнам его души, которые помогают ему понять ученика.

Через понимание позиции другого осуществляется сложный путь понимания себя. По мнению М. М. Бахтина, человек смотрится, как в зеркало, в другого человека, но и он становится зеркалом для других людей [3].

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что не все они достаточно знают и понимают своих учеников. Анализ материалов наблюдений

уроков, психолого-педагогических характеристик на учащихся позволили установить степень понимания детей учителями:

- выявление системы ведущих целей и мотивов поведения;
- распознавание на основе анализа поступка ученика его личности;
- преодоление негативных стереотипов и установок при распознавании личности ученика; проникновение в скрытые резервы ее развития.

Совершенство познания учителями учащихся – один из участков работы школы. Успешность этой работы предполагает не только овладение научной психологией и ее методами, но и знание закономерностей процесса проникновения во внутренний мир ребенка, характера влияния на этот процесс конкретных условий и задач педагогической деятельности и особенностей личности самого учителя.

На сайте одной из московских школ помещена работа-эссе, посвященная теме образования, или «ученичества» в последние годы. В эссе автор попытался рассмотреть, что такое образование, каким должны быть идеальные качества учителя и ученика, их взаимоотношения. Пишет о том, что часто, к сожалению, встречаются ситуации, когда учителю не важно, понял ученик материал или не понял. Понял – молодец, не понял – садись, два. У ученика нет никакой причины стремиться проявлять себя. Из-за этого не раскрываются истинные возможности обучаемого. Процесс обучения становится сложным, из-за этого ученики не любят учителя, учитель в свою очередь не любит своих «необучаемых» учеников.

Подобная ситуация была описана еще в V в. до н.э. китайским мыслителем и философом Конфуцием: «Нынче учителя читают нараспев дощечки с письменами, множат их толкования, но не задумываются над смыслом преподаваемого ими. Поэтому ученики не проявляют рвения в науках, а учителя не раскрывают их талантов. Ученики остаются невежественными и ненавидят учителя, страдают от трудностей учения и не видят в нем пользы. Даже если они закончат свое обучение, они еще больше отдалятся от знаний» [4].

За последние десятилетия процесс обучения стал сводиться к ретрансляции учи-

телем опыта человечества (содержание образования), ученик в свою очередь ретранслирует то же самое, чтобы получить одобрение учителя (садись, понял, молодец, пять). На уроках мы не слышим ученика как Личность, вступающую в мир и пытающуюся осмыслить себя в этом мире. На выяснение других смыслов личного осмысления учеником опыта человечества не остается времени. Диалог, так необходимый для понимания друг друга, практически отсутствует.

Общеизвестны педагогические ошибки, сущность которых состоит в том, что, опираясь в своей воспитательной работе лишь на оперативно-текущую информацию о личности, не учитывая ее ведущих свойств, учитель приходит к конфликту с учеником и коллегами. Ошибки этих учителей заключаются в том, что они тактикой подменяют стратегию, т. е. реагируют на отдельные проявления личности без учета перспектив ее развития. Незрелость этой сферы педагогической деятельности, несомненно, негативно отражается на судьбе ученика.

Что же делать?

1. Увеличить время для возможного диалога учителя и ученика.

2. Применять методы и формы обучения, способствующие выявлению личностных смыслов учащихся (исследовательский, проектный, интерактивные игры и т.п.).

3. Создавать ситуации для учителя и ученика, объединенные общими целями и условиями.

4. Научить разговаривать учителя с учеником на современном для него языке.

5. Расширить предлагаемый в системе профессионального образования педагогов **курс возрастной психологии** за счет увеличения учебных часов на эту дисциплину, **обновления учебников и программ курса**. Содержание курса необходимо фиксировать не столько на перечислении особенностей каждого возрастного периода, сколько на том, как необходимо строить **ОБЩЕНИЕ** с ребенком данного возраста, как разговаривать с ним, как оценивать его достижения, как управлять социальной ситуацией в классе.

6. Применять тренинговые программы, обеспечивающие:



– личностный рост педагога и формирование у него навыков эмоционального и поведенческого самоконтроля и **рефлексии** своего поведения, а также **ответственности** за свои профессиональные действия;

– развитие профессиональной **креативности**, предполагающей владение различными формами **поведения** в различных ситуациях, умение быстро принимать социальные решения, предвидя их последствия для детей;

– развитие **навыков коммуникации**.

7. Современная ситуация характерна тем, что учитель и ученик нередко оказываются в разных культурных полях. Поле ученика в значительной степени формируется литературой, кино, Интернетом и компьютерными программами, с которыми многие учителя не знакомы. Нередко у взрослых формируется заведомое отторжение этого поля, нежелание вообще воспринимать его как часть актуальной культуры – причем в ситуации незнания его реального содержания. Характерный пример – негативное отношение к книгам Д. Роулинг о Гарри Поттере. Особенно ярко оно выражалось у педагогов, которые не прочитали ни одну из этих книг и заняли позицию, будто бы чтение этой литературы ниже их человеческого и профессионального достоинства. Сходно идеологизированное негативное отношение взрослых к кукле Барби, в которой, как показывают исследования, дети видят совсем не то, что видят взрослые, и не то, что они приписывают детям.

8. **Главным в работе учителя должно быть завоевание доверия учеников. Доверие – мера популярности учителя.** Нам хорошо только тогда,

когда нам доверяют, и мы можем не опасаться довериться другим. Это очень важная потребность человеческой души. Доверительные отношения учителя с детьми имеют ряд составных частей. Во-первых, доверие означает, что ученик уверен в том, что учитель никогда не будет злоупотреблять его чувствами, и что ученик их может свободно выражать. Во-вторых, доверие означает, что учитель никогда не станет причинять боль сознательно, намеренно, и ученик в свою очередь тоже. В-третьих, доверие означает свободу быть самим собой. В-четвертых, это означает стабильность, когда завтрашнее поведение и учителя, и ученика в сходных обстоятельствах будет одним и тем же. В-пятых, доверие означает преданность в отношениях. Доверие строится постепенно, медленно и стоит очень дорого.

9. На наш взгляд, в отношениях современного учителя к ученику серьезнейшей проблемой является то, что учитель:

- перестал считать себя ответственным за результаты обучения детей; в неуспехе винит семью и нерадивость самих учеников;

- не настроен на понимание, занимает позицию диктатора по отношению к ученикам. Это тем более странно, что вектор общей социокультурной направленности общества отчетливо сместился за годы социально-экономических реформ в сторону большего уважения к другому человеку.

10. Причина тому видится в смещении системы мотивации профессиональной деятельности. Педагогическая профессия не может, не должна и никогда не мотивируется исключительно материальными стимулами. Работа в системе «человек – человек» предполагает и требует наличия в системе ценностных ориентаций личности ценностей помощи, поддержки, понимания, содействия, сотрудничества с другими людьми. Учителю необходимо осознавать свое важнейшее место в жизни общества, свою социальную миссию. Обществу необходимы макросоциальные стратегии от социальной рекламы до реформы системы управления образованием, которые позволят прояснить, выявить для самих пе-

дагогов, родителей, общества подлинное значение и смысл этой деятельности.

11. Профессиональная деятельность должна иметь **личностный смысл** для педагога и основываться на следующих методологических принципах отношений «Ученик – Учитель»:

- Учитель, как шахматист, – всегда должен думать за двоих и на несколько шагов вперед. Учитель должен понимать Ученика глубже, чем Ученик сам себя понимает, и должен понимать, как могут быть восприняты его слова с учетом апперцепции;

- Учитель должен помнить, что Ученик – это и Глина, которой нужно придать форму, и Кувшин, который нужно наполнить, и Факел, который нужно зажечь;

- Ученик и Учитель должны быть искренними в своих стремлениях и отношениях. Это значит, что Учитель должен работать с полной отдачей, а Ученик должен стремиться не к оценке, а к знаниям. Ибо культуре, реальной жизни нужен полноценный, знающий и умеющий человек, а не «человек с бумажкой».

Известны шумерские тексты, которые повествуют о жестоком отношении учителя к непослушному ученику. Еще Сократ жаловался на непослушание детей. Аврелий Августин переходил от школы к школе в поисках достойных учеников. Испанский писатель и философ, один из выдающихся интеллектуалов XX века Ортега-и-Гассет утверждал, что современную молодежь отличают два качества: непомерность притязаний и полная неблагодарность. Все эти факты говорят о «вечности» проблемы. Но такие настроения характерны для эпохи упадка. Жизнеутверждающими принципами являются все же идеи понимания и взаимопонимания Ученика и Учителя. И нашей культуре необходимо выработать новые стереотипы и образцы, исходя именно из этих принципов.

12. Чтобы обеспечить понимание, т.е. превращение «чужого» в «свое-чужое», учителю необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с другими элементами социального опыта: знаниями, умениями, навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений.

Учитель должен помнить, что Ученик – это и Глина, которой нужно придать форму, и Кувшин, который нужно наполнить, и Факел, который нужно зажечь.

Контекстуальные же смыслы существуют лишь в сфере субъект-объектных отношений, т.е. в диалоге. Диалог и понимание – вот что сегодня необходимо современной школе.

13. Накопленный учащимися опыт, с которым они приходят в школу, требует уважительного отношения со стороны учителя, он должен учитываться и так или иначе использоваться в процессе обучения, хотя личный опыт ребенка ничтожен по сравнению с тем систематизированным общественно-историческим опытом, к которому старается приобщить ученика школа. Жизненный опыт – важная часть духовного мира ребенка. В нем своеобразно запечатлены его способности и интересы. Поэтому понимание этого опыта – путь к личности школьника. Даже такой гуманист, как Януш Корчак, признавался: «У меня

еще не выкристаллизовалось понимание того, что первое, неоспоримое право ребенка – высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах. Когда мы достаем до его уважения и доверия, когда он поверит нам и сам скажет, в чем его право, загадок и ошибок станет меньше» [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В. С. М. М. Бахтин и поэтика культуры. М., 1991. С. 120.
2. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М., 2002. С. 18.
3. Бахтин М. М. Человеку зеркала// Собр. соч. М., 1996. Т. 5. С. 71.
4. Конфуций. Антология мысли. Эксмо, М., 2005. С.157.
5. Корчак Я. Как любить детей. М., 1980. С. 10.