**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ПОНИМАНИЯ**

*Понимание является базовой способностью в познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Работа способности понимания состоит в выявлении, «схватывании» предмета: какое значение стоит за тем или иным знаком, текстом, нормами поведения или событием и какой смысл они имеют. Значение понимают как объективное содержание предмета, а смысл как субъективное.*

Каждому знакомо чувство непонимания, когда все вроде бы должно быть ясно, можно даже описать то, с чем имеешь дело, в каких-то деталях и тонкостях, а вот целостного видения, схватывания самого главного не происходит. Такое случается и в ситуации действия, и при общении с каким-либо человеком, и при попытке осмыслить какую-либо теорию. Всем приятно ощущение наступившей ясности, структурированности и упорядоченности, когда после состояния недоопределенности наступает понимание: все детали встают на свои места, обретают свой смысл и значение.

Некоторые с трудом переносят состояние непонимания, хотят, чтобы им еще и еще раз все объяснили. Все возможные объяснения состоялись, значение всех слов известно, а понимание так и не наступило, и человек отказывается продвигаться дальше в этой области, предпочитая поставить для себя на ней крест, или считает, что ему не могут все объяснить «правильными» словами. Как часто мы слышим от взрослых людей: «Математика? (Музыка? Поэзия? Компьютеры?) Что Вы, что Вы! Это не для меня». Встречаются и такие люди, которые избегают новых ситуаций, и, если уж сразу не получилось ясности в каком-то вопросе, они просто уходят от этой ситуации. И в первом, и во втором случае выявляется недостаточно развитая способность понимания. Либо человек не умеет осознанно выстраивать собственное понимание и предпочитает избегать незнакомых и непонятных ситуаций, либо он пытается понять новое, но пользуется при этом уже имеющимися у него средствами, что не всегда приводит к пониманию. Можно, например, бесконечно говорить человеку о разных видах снега и разных словах, которые его обозначают в языках народов Крайнего Севера, но если это городской житель, в сознании которого есть только три категории состояния зимней погоды — снег, гололед, метель, для него остается непонятным, для чего нужны такие сложности с этим простым явлением — снег. Но если этот городской житель по какой-то причине не захочет менять свое средство видения погоды (относительно снега), для него многообразие этого явления так и останется непонятым. Приведем пример из педагогической практики. Если воспитатель мыслит образовательный процесс через такие средства, как тема, занятие, знание, навык и т.д., ему сложно понять, как можно говорить о развитии способности, о складывании ситуации, инициирующей это развитие. Так происходит по причине того, что отсутствует привычное деление на занятия, тема занятия почему-то не важна, информацию нельзя сообщать ребенку заранее, а навык вообще неизвестно когда формируется. Поэтому человеку, мыслившему в понятиях знания, умения и навыки, придется изменить сначала сами средства мышления (начать мыслить в понятиях: культурный способ, способность, образовательная ситуация) для того, чтобы понять новый подход к образованию. Иначе новый подход может выглядеть даже абсурдным. Как минимум, разница в средствах понимания содержания образования как того, что говорится ребенку, и того, какую деятельность он должен осуществить, состоит в различении материала и содержания, описания предметной деятельности и описания обобщенного культурного способа, не зависящего от конкретного материала.

Таким образом, понимание связано не только с тем, что человек узнает что-то новое, а в большей степени с тем, что для того, чтобы узнать это новое, приходится изменять средства своего видения и наращивать их. Понимание также предполагает появление собственного смысла, т.к. простое выяснение значений слов или словосочетаний не приводит к пониманию.

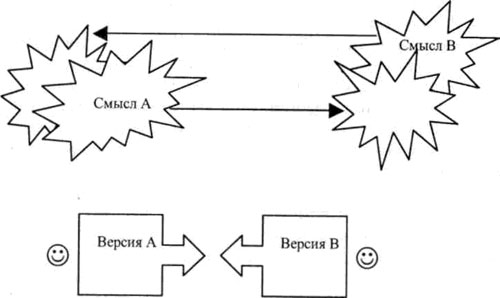
Способность понимания ребенка можно развивать. Для этого нужны специальные педагогические технологии. Часто педагогам в детских садах не хватает времени для того, чтобы заниматься не только развитием понимания ребенка, но и выяснением того, что и как он понимает. Взрослый (педагог, родитель) нередко удовлетворен «правильностью понимания», т.е. соответствием полученного ребенком результата исходному представлению, которое он, взрослый, и предполагал. В этом случае ребенок все, вроде бы, говорит правильно, но есть ли у него понимание? Является ли точное воспроизведение информации признаком состоявшегося понимания? Можем ли мы говорить о состоявшемся понимании, если человек способен объяснить значение используемых слов? Оказывается, эти знакомые и любимые многими педагогами критерии не относятся к показателям понимания.

Основной результат понимания — появление смысла: «Понимание есть образование структуры смысла. Рождается структура смысла, мы ухватываем смысл. А когда мы ухватываем смысл? Когда мы, особым образом расчленив это выражение, относим его к ситуации — к объектам в этой ситуации, к действиям в этой ситуации и т.д.

Короче говоря, мы поняли текст, когда можем восстановить в нашей ситуации то, о чем в тексте шла речь».1 Смысл восстанавливается только в контексте определенного действия, совершаемого индивидуумом. «Чтобы все это было понятно в целом, я делаю первое дидактическое сообщение: понимается *не смысл* и *не текст.* Не текст есть предмет понимания, даже в специализированных ситуациях, когда мы даем человеку иностранный текст и просим перевести его на родной язык. Я утверждаю, что понимается деятельностная ситуация, в которой находится понимающий человек. Именно ситуация есть предмет, или объект, понимания. И не вообще ситуация, а деятельностная ситуация, т.е. такая, когда человек должен что-то сделать, построить определенный план действий, что-то получить... Что значит "понять", что происходит? Чтобы понять ситуацию, надо иметь набор продолжений и знать, что должно быть дальше, как и в каком направлении преобразовывать эту ситуацию. Если такого видения нет, то ничего нельзя понять, поскольку то, с чем мы имеем дело, есть хаос, а то, что организует этот хаос, есть человеческая деятельность, пролонгированная вперед, перспективная линия развития себя и вместе с тем ситуации».2

*Схема 5.* Коммуникативно-понимающая работа

В сложных системах деятельности, имея отличающиеся друг от друга позиции и работая с одним и тем же текстом, люди должны понимать его по-разному, должны восстанавливать в нем разный смысл соответственно различию своих позиций и определяемых этим ситуаций. Эти индивиды обязательно должны общаться друг с другом, коммуницировать, а следовательно, должны понимать друг друга и обмениваться своими разными смыслами (схема 5).



«Понимание — это всегда понимание Другого. Что себя отодвигает, что себя двигает тогда, когда мое слово достигает Другого, или тогда когда текст достигает своего читателя, никогда не может быть зафиксировано в жетском тождестве. Там, где должно быть понимание, там обнаруживается не только тождество. Напротив, понимание полагает, что один способен встать на место другого, чтобы сказать, что он здесь понял и что он на это должен сказать. Как раз последнее не предполагает повторения. Понимание в самом буквальном смысле означает именно то, что другой предмет перед судом или перед чем-либо еще может представить понимаемого, вступиться за него». (*Gadamer H.-G.* Dekonstrukton und Hermeneutik (1988) // *Gesamelte* Werke. — Bd. 10. — S. 138-147. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) Tubingen, 1995).

Выделим следующие моменты, связанные с процессом понимания.

1. Готовность и способность вступать в ситуацию и выстраивать понимание в соответствии с этой ситуацией. В противоположность этому выступает неспособность человека справиться с ситуацией непонимания, и если новая ситуация не опознается и не узнается, как что-то известное или похожее на известное, понимание не включается в работу. Понимание следует отличать от узнавания. Часто смешивают узнавание, «подгонку» под известное с пониманием, считая, что раз человек правильно воспроизводит чужой текст, то понимание его состоялось. Но может так оказаться, что никакой работы для понимания и не было, человек и до этого знал то, с чем столкнулся, или просто расширил или конкретизировал область значения известного. Никакой работы для понимания в этом случае не требовалось.
2. Способность обнаружения или чувствительность к разности позиций или точек зрения, связанных с разными задачами, средствами, ценностями. Понимание предполагает возможность заиметь или поймать (опираясь на этимологию слова) новое, принципиально другое видение. Как правило, возможность нового видения возникает в ситуациях коллективного действия, в коммуникации по поводу взаимодействия. Именно в коллективном взаимодействии возможна принципиальная разность позиций ее участников, а следовательно, разных видений и пониманий, так как для каждого участника будет появляться свой собственный смысл ситуации.

Например, жизнь ребенка в детском саду по-разному понимается воспитателем группы и родителями ребенка, директором учреждения и педагогом, проверяющей инстанцией и членами педагогического коллектива, несмотря на то, что все они составили свое понимание об одном и том же конкретном учреждении или о конкретном ребенке. В ситуации коллективного обмена смыслами можно отстаивать свое видение как единственно верное и правильное, а можно попробовать увидеть все с другой позиции. Более того, развитая способность понимания позволяет не только схватить сказанное другим человеком, но и самому «продлить» это видение, распространив его на не обсуждавшиеся в коммуникации аспекты или ситуации.

3. Способность к порождению нового смысла о предмете, иногда выходящего не только за рамки знакомого, известного, но и за рамки имеющихся средств, лежащих в основе мировидения. Эта задача связана с такой важнейшей характеристикой понимания, как освоение и присвоение нового видения, т.е. понимание позволяет отстраненное «чужое» видение сделать своим, включить его в свой индивидуальный опыт именно как собственный опыт. Этим понимание отличается от знания, знакомства с чем-то новым. На основе понятого человек может видеть, мыслить, действовать, может распространить это понятое на новые ситуации. Если же человек знает, но не понял, подобное употребление нового знания невозможно. Все мы в школе изучали бином Ньютона (Бином Ньютона известен также в частном случае как формула сокращенного умножения: ((а + в)2 = а2 + 2ав + в2)), все решали бесконечные примеры, но многие ли из нас поняли его, построили свой собственный смысл. Знание бинома позволяло нам решать примеры, а понимание приводило к построению новых формул для самых разных степеней или к обнаружению закономерностей действий со степенями, в зависимости от смысла, возникавшего при знакомстве с открытием Ньютона.

Эти три характеристики понимания легли в основу педагогической работы с детьми. Используя их, можно создавать специальные условия для развития понимания и отслеживать, каким образом и с какой эффективностью способность понимания ребенка «прирастает».

Итак, при работе с развитием способности понимания у дошкольников должны быть решены следующие задачи. Надо научить ребенка:

1. Обнаруживать и выявлять значение предмета понимания и инициировать порождение смысла.

2. Справляться с ситуацией непонимания.

3. Обнаруживать разность точек зрения. Особенно важно научить ребенка восстанавливать точку зрения, отличную от его собственной.

Эти задачи связаны между собой. Так, продвижение ребенка в способах преодоления собственного непонимания, в организации своего понимания в коммуникации создает условия для работы с разными точками зрения. Работа с разными точками зрения, в свою очередь, позволяет выделить предмет коммуникации, уточнить его значение, «прирастить» смысл в процессе и за счет коммуникации. В то же время, нарастающая способность ребенка в удержании предмета позволяет ему осваивать новые способы преодоления ситуации непонимания, не только удерживать явные точки зрения, но и выявлять скрытые в коммуникации представления и основания.

Выделение этих задач как разных и отдельных определяется в первую очередь тем, что причины ухода ребенка из ситуаций, связанных с первоначальным непониманием, могут иметь разные источники и, следовательно, будут требовать разных педагогических воздействий. Например, чтобы научить ребенка справляться с ситуацией непонимания, необходимо всячески ему демонстрировать, что непонимание не означает, что человек глуп или плох. Даже у каждого взрослого человека всегда (очень часто) сначала возникает непонимание, и это нормально. Взрослый культурный человек умеет выстраивать свое понимание, для чего он задает вопросы собеседнику, предлагает к обсуждению и проверке свое представление о ситуации, спокойно относится к тому, что его видение критикуется и может изменить его в процессе обсуждения. Девизом в такой работе (часто не привычной для многих взрослых, особенно для родителей) выступает мысль: я обсуждаю не для того, чтобы убедить всех в своей правоте, а для того, чтобы построить истинное видение; если я вышел из коммуникации с тем же мнением, с которым и вошел в нее, я ничего не приобрел и ничего не понял.

Задача обучения ребенка действиям в ситуации непонимания, конечно же, связана с передачей ему средств и способов разрешения этой ситуации, но огромную роль здесь играет воспитание, когда признание своего непонимания и активность в его построении считается для ребенка нормальными и естественными проявлениями в жизни общности. К сожалению, практика работы с семьями и в образовательных учреждениях показывает, что в нашем укладе укоренено прямо противоположное представление о нормальном и правильном. Так, для многих людей признаться в своем непонимании (имеется в виду искреннее, а не демонстративное признание, используемое как определенное коммуникативное воздействие на собеседника) равносильно признанию себя глупым, ущербным. Для педагога традиционной формации вообще «неприлично» признаваться в своем незнании или непонимании, как будто это стыдно и понижает авторитет. Поэтому ребенку, воспитывающемуся в сообществе, озабоченном развитием понимания, необходимо понять, что стыдно не незнание и непонимание, а сокрытие того, что ты не знаешь и не понимаешь, и отсутствие попыток найти истину. У ребенка можно воспитать чувствительность к ситуациям непонимания, можно научить его обозначать свое непонимание или опасение в неправильном понимании. Для малыша должно стать естественным, что он употребляет такие фразы: «Я понял, что...», «Подождите, я не понимаю...», «Ты не понимаешь меня...». Ребенок постарше, 5-6 лет (некоторые талантливые дети делают это и раньше), может уже более отчетливо сформулировать вопрос или обозначить то, что именно в речи собеседника ему непонятно: «Это я понимаю, а вот дальше мне не ясно...», «Я не понимаю, что Вы говорите о...», «Мне не ясно, как может быть...». К 6-7 годам ребенок может задать конкретный вопрос о непонятном или зафиксировать непонимание собеседника. Это продвижение связано с решением задач удержания предмета и разных точек зрения в коммуникации. Для него вполне по силам предлагать свою версию понимания ситуации для проверки, обсуждения и коррекции. Для такого ребенка естественно употреблять в коммуникации такие фразы: «Мне кажется, что мы не поняли друг друга. Я вижу это так... А как это понимаете Вы?», «Правильно ли я понимаю, что Вы считаете... Или Вы думаете по-другому?»

Обучение ребенка удержанию и восстановлению предмета понимания в большой мере связано с формированием логических структур. Если ребенок активен в ситуациях коммуникации, но понимания у него не происходит, приходится двигаться с ним в другом направлении, учить работать в категориях, таких, например, как вещь — свойство, свойство — функция, процесс — результат, причина — следствие, род — вид, сходство — различие, *противоположное* — *разное* — *тождественное* и т.д. Не обязательно заучивать с малышом эти сложные слова, но очень важно, чтобы он овладел аппаратом, средствами, которые предполагают данные категории. Как правило, воспитываясь в семье и обучаясь по обычной программе, ребенок осваивает категориальный аппарат. Но бывает и так, что по какой-либо причине такого освоения не произошло.

Например, для некоторых детей не возникает смысла потому, что они не владеют причинно-следственными связями. Одна и та же фраза приведет одного ребенка к определенным выводам, действиям, а для другого не будет значить ничего. Например, взрослый сообщает ребенку, что на улице идет дождь, а ребенок беспечно достает из шкафчика сандальки и даже не думает захватить зонтик. Что это означает: ребенок не внимателен? он не понимает? он глуп? Конечно, он не понимает. Но не потому, что он не хочет понимать, а потому, что отсутствие причинно-следственных связей не позволяет ему сделать вывод о ситуации: раз идет дождь, следовательно, я могу промокнуть, чтобы не промокнуть, надо взять зонтик и надеть непромокаемую обувь. Простые занятия, обучающие установлению причинно-следственных связей (связный рассказ по картинкам, достраивание начала или конца рассказа, описание ситуации с применением языковых форм *потому что, следовательно, поэтому* и т.д.), помогут ребенку справиться с такого рода непониманием.

Когда ребенок подрастет, ему придется иметь дело с более сложным материалом, требующим понимания, и владение логическими формами становится принципиальным для правильного понимания. Например, первоклассникам с несформированными логическими формами может быть непонятно правило, которое они изучают в школе, не потому, что они не знают значения слов, употребляемых в формулировке, а потому, что не относят это правило к своему действию или своему случаю, т.е. это правило не имеет для ребенка смысла. Часто за этим непониманием стоит несформированность

категории род — вид, т.е. ребенок не может делать элементарного обобщения и относить частные случаи к некоторому общему.

Для некоторых первоклассников даже работа в категориях часть — целое может вызывать затруднения. Провести диагностику сформированное™ этой категории очень просто. Можно дать ребенку задачу-ловушку, например, такую: «В коробке лежало 10 шаров, 5 черных шаров вытащили, сколько белых шаров осталось»? Малыш, у которого данная категория не сформировалась, ответит, что белых шаров осталось 5, а ребенок, освоивший эту категорию, ответит, что это не известно, может быть, 5, а может — и меньше. Для такого ребенка не представляет труда восстановить ситуацию с числом шаров разного цвета, он понимает, что видов цвета вовсе не два (черный и белый).

Важнейший момент, которому надо обучать ребенка, — это удержание предмета коммуникации и фиксация изменения предмета. Удержание предмета и контролируемое его изменение появляется в результате обращения внимания ребенка на этот момент в процессе коммуникации. Делается это посредством простых вопросов: «О чем мы с тобой говорим? О чем мы говорили до этого? Мы продолжаем говорить о том же или уже сменили тему?» и т.п. Ребенка 5-6 лет пора учить фиксированию изменений представления о предмете: «Ты об этом думаешь так же, как и в начале беседы, или твое видение изменилось? Что нового или что другого ты узнал? Ты узнал новое о том, о чем говорили в начале беседы, или мы стали говорить про другое?» Огромное значение здесь имеет культура коммуникации взрослого с ребенком и взрослого со взрослым. Часто смену предмета разговора взрослые используют в коммуникации с ребенком для того, чтобы отвлечь малыша от «неудобной» темы, от решения волнующего его вопроса. Используя этот прием как оружие в коммуникативной борьбе, взрослые тем самым сами способствуют ассоциативному неконтролируемому переходу с одного предмета коммуникации на другой и фактически разрушению способности понимания у ребенка.

Одним из самых интересных моментов в развитии способности понимания является инициация порождения ребенком собственного смысла. Этому способствуют такие привычные для нас формы работы, как вопросы, задаваемые ребенку после прочтения текста или после какого-либо события. Огромную роль здесь играет естественно возникающее сопереживание героям рассказов. Использовать для этого можно как литературные тексты, так и рассказы о реальных людях, с которыми можно потом побеседовать, уточнить у них понимание событий. Прочитав малышу сказку или рассказ, ему задают вопросы о мотивах поступков, о переживаниях и чувствах героев, заставляют его высказывать свое согласие или несогласие с героями, побуждают его представлять себя в подобной или похожей ситуации. Особое значение в данном случае имеют вопросы не столько по тексту (кто участвует в рассказанной истории, что они делают, какова последовательность событий), что в первую очередь направлено на удержание в памяти цепочки событий, сколько выходящие за рамки текста, заставляющие достраивать элементы событий, о которых в тексте не говорится. В работе с детьми 5-6 лет можно использовать рассказ с продолжением. По ходу рассказа дети дают свои трактовки событий, характеров и мотивов героев, предлагают продолжение рассказа. Свои предположения они проверяют в соответствии с продолжением истории, которую дает воспитатель, обязательно отмечая, насколько правильно они поняли героев, что они не учли.

Для инициации порождения смысла важно, чтобы ребенок имел возможность высказать свое понимание совместно пережитого события. Это может быть не только обмен впечатлениями после какого-либо праздника, экскурсии, спектакля и т.п., но и ежевечернее обсуждение прожитого дня, выделение самого важного и интересного. Выслушать каждого участника события и выделить разность понимания этого события очень полезно для малыша. Для него может стать открытием тот факт, что другие люди понимают событие по-другому, выделяют как самое главное совсем другие аспекты. Например, празднование 8 Марта для ребенка может иметь смысл прочитать красиво и без запинок стихотворение, и, если случится какой-то сбой, ребенок может расплакаться прямо во время праздничного концерта. Понимание же того, что для его мамы и для других гостей эти запинки не имеют такого большого значения, главное — отличное настроение, позволяет малышу спокойно и с юмором отнестись к каким-то погрешностям. Некоторые дети начинают импровизировать, «спасая положение», т.к. они ориентируются уже не столько на собственную задачу (прочитать стихотворение без запинок), сколько на новый смысл — доставить радость, создать настроение. Ребенок начинает понимать, что слезы не принесут никакой радости его маме.

К 6 годам некоторые дети сами выступают с инициативой обсудить смысл предстоящего события со взрослыми. Например, готовясь к выступлению на соревнованиях или интеллектуальном турнире, ребята часто уточняют, что будет главным — победа, просто участие, разведка (как все устроено и как происходят такие мероприятия). Большое значение для появления собственного смысла имеют такие « важные мелочи », как восстановление смысла действий и недопущение бессмысленного (с точки зрения ребенка, а не взрослого) времяпровождения. Не секрет, что в детском саду большую часть времени ребенок просто подчиняется руководству взрослого, сам же при этом не задумывается о смысле происходящего. Малыши послушно усаживаются за столики во время занятий, потому что их позвал воспитатель, послушно играют в выбранную взрослым игру, следуя установленным правилам, и т.д. Но никто не мешает воспитателю спросить у детей, для чего они сели за столики, что они

хотят сделать или чему научиться. Когда такой вопрос ребенок слышит впервые, он испытывает шок. Малыш либо не знает, что ответить, поскольку не задумывался над этим, либо честно отвечает, что сел, потому что так сказал взрослый. Если же этот вопрос становится привычным, то ребенок начинает пробовать отвечать на него и для взрослого, и, что самое важное, для себя. Конечно же, ответ на вопрос, что он здесь делает и зачем ему все это нужно, в большой мере зависит от того, что готов предложить ребенку взрослый. Но ребенок учится находить собственный смысл в сложившихся обстоятельствах, и задача воспитателя или родителей — помочь найти ему этот смысл, предлагая разные варианты и обсуждая их с малышом.

Постоянная работа, инициирующая порождение собственного смысла у детей, требует большого терпения не только в плане временных затрат на обсуждение, но и в плане просыпающейся самостоятельности и осознанности у ребенка. Если пятилетний малыш в ответ на ваше предложение дает его критику в плане осмысленности и предлагает свой, более осмысленный, с его точки зрения, вариант, с этим необходимо считаться. Если у взрослого есть свое «единственно правильное» представление о предстоящих событиях (расписание занятий, тема занятий, план дел на день и т.д.), он не готов к изменению собственного видения, не открыт к пониманию, вряд ли он сможет развивать способность понимания ребенка.

Наконец, решение третьей задачи — выделение и удержание разных точек зрения. В этом направлении работа может начинаться с самого раннего возраста, с установления согласия или несогласия разных людей в какой-либо ситуации. Ребенок, как правило, естественно реагирует на несогласие с собой, надо только обращать его внимание на то, что другие люди могут иметь свою точку зрения, и она не менее важна и обоснована, чем мнение ребенка. С возрастом ребенок учится сам выявлять согласие точек зрения, сходство мнений или их различие. Уже в 4 года ребенка можно просить повторить другую, отличную от его собственной, точку зрения, выделить тех людей, кто, по мнению ребенка, согласен с ним и кто не согласен. Ощутимый эффект приносит знаковое изображение коммуникантов и их точек зрения. Например, после состоявшейся беседы ребенка 5 лет можно попросить обозначить значками разные точки зрения о предмете (их принципиальное несогласие — противоположность или только разность) и под этими точками зрения прикрепить значки участников беседы (кто какой точки зрения придерживался). Ребенка 5-7 лет можно просить фиксировать разные точки зрения в процессе коммуникации. «Дежурный» с удовольствием будет передвигать значки участников беседы, выяснять у товарищей, правильно ли он их передвигает и в то ли место ставит. Такое выделение специальной роли — функции в коммуникации позволяет детям осознать наличие самих точек зрения как особого предмета внимания и работы, ведь этим занимается специально выделенный человек. Ребенок 6 лет уже может восстанавливать основание другой точки зрения в более-менее простых ситуациях (об этом *см.* в главе о формировании техники различительной работы).

Развитие способности понимания требует ежедневной ситуативной работы, но можно также проводить и специально посвященные этой задаче занятия и игры. Приведем примеры таких занятий.

**Выдержка: Э.С. Акопова, Е.Ю. Иванова ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА: Игры и занятия**