

Понимание: определение и механизмы

В.Д. Шадриков*,
ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ
shadrikov@hse.ru

В статье дается определение понимания как факта нашей психической жизни. Рассматривается отражение понимания в языке, в философской литературе, в теологии. Проблеме понимания посвящено значительное количество исследований в психологии, но явно недостаточно изучен процесс понимания со стороны механизмов, обращенных к пониманию процесса учения и обучения. Ставятся вопросы: когда возникла проблема понимания? Каковы механизмы понимания? Выделяются три фактора понимания—непонимания: связь понимания с порождением мысли; отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение; индивидуальные модели мира ребенка, которые начинают формироваться еще до усвоения языка и продолжают развитие в житейских понятиях. Предпринимается попытка дать ответ на поставленные вопросы с позиций культурно-исторического подхода. На основе предложенных представлений о механизмах понимания—непонимания рассматриваются пути достижения понимания в образовательном процессе. Отмечается, что понимание всегда конкретно, оно относится к конкретному ученику, теме урока и тесно связано с мотивацией.

Ключевые слова: мысль, мышление, понимание, знание, личностный смысл, значение, познавательная деятельность, отчуждение личностного смысла, понимание и язык, педагогика понимания.

Understanding: Definition and Mechanisms

V.D. Shadrikov,
National Research University Higher School of Economics
shadrikov@hse.ru

The article defines understanding as a fact of our mental life. It reviews how understanding is reflected in language, in philosophical literature, in theology. A significant amount of research in the field of psychology is devoted to the problem of understanding, however, the process is obviously under-explored in terms of the mechanisms of understanding in teaching/learning. The following questions are raised: When did the problem of understanding arise? What are the mechanisms of understanding? The paper identifies three factors of understanding-misunderstanding: the connection of understanding with thought producing; the alienation of personal meaning of knowledge when it transforms into meaning; individual models of the child's world which begin to shape before language is acquired and continue to develop in everyday concepts. The paper attempts to give answers to the questions from the perspective of the cultural-historical approach. Basing on the proposed ideas about the mechanisms of understanding-misunderstanding, it discusses the ways of achieving understanding in the educational process. It is argued that understanding is always concrete as it refers to a particular student, particular topic of the lesson and is closely related to motivation.

Для цитаты:

Шадриков В.Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 17–24. doi:10.17759/chp.2019150402

For citation:

Shadrikov V.D. Understanding: Definition and Mechanisms. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 17–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150402

* Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор Департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: shadrikov@hse.ru
Shadrikov Vladimir Dmitrievich, Doctor in Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Moscow, Russia. E-mail: shadrikov@hse.ru

Keywords: thought, thinking, understanding, knowledge, personal meaning, meaning, cognitive activity, alienation of personal meaning, understanding and language, pedagogy of understanding.

Понимание пронизывает всю нашу жизнь. Понимание определяет во многом нашу успешность, делает жизнь счастливой или несчастной. Особое место понимание занимает в жизни ребенка, оно определяет его интеллектуальное развитие, школьные успехи, характер отношений с окружающими.

Признавая фундаментальную роль понимания в жизни человека, мы с необходимостью приходим к постановке вопросов: что такое понимание? Какова его сущность? Когда возникло понимание? Для чего оно необходимо? Какова функция понимания в общей теории организации поведения?

Отражение понимания в языке

Великий знаток русского языка Владимир Иванович Даль дает следующее определение: «Понимать, — пишет он, — это постигать умом, познавать, разуметь, уразумевать, обнять смыслом, разумом; находить в чем смысл, толк, видеть причину и последствия». И далее: «... понятие — это мысль, представление, идея; что сложилось в уме и осталось в памяти; понятный — могущий быть понятым, постижимым, доступный смыслу, уму. Понимание определяется способностью» [11, с. 286–287].

Таким образом, мы видим, что в русском языке пониманию уделяется большое значение, понимание связано с различными сторонами умственной деятельности и со способностями человека.

В философской литературе проблема понимания рассматривается уже в работах Платона. Оно включено в такие понятия, как душа, разумность, справедливость, совестливость, бескорыстие, скромность, пронизательность, калокагатия, великодушные, единомыслие, правдивость, понятливость, сообразительность, знание, мнение, опытность, благо, человек и др. [33]. В данных понятиях раскрывается разумное, направленное на благо, поведение людей, в основе которого лежит понимание обстоятельств и благочестие. Большое внимание уделяется процессу познания и знанию как результату этого процесса. «Согласно Платону, философ ревностно занимается тремя вещами: он созерцает и знает сущее, творит добро и теоретически рассматривает смысл речей. Знание сущего называется теорией, знание того, как нужно поступать, — практикой, знание смысла речей — диалектикой» [33, с. 626].

Значительный вклад в проблему понимания внесла теология, «... совокупность религиозных доктрин о сущности и действии бога, построенная в формах

идеалистического умознания на основе текстов, принимаемых как божественное откровение» [42, с. 673]. Одна из основных задач теологии связана с истолкованием религиозных текстов. В качестве примера можно привести работу Альберта Швейцера [45], в которой он пробует дать толкование мистики Павла. Другим хорошим примером является Толковая Библия или комментарий на все книги святого писания Ветхого и Нового завета (1904–1913) [40]. Каноническое издание Библии [2] насчитывает 1371 страницу текста, а комментарии к ней представлены в трех томах, каждый от 1000 до 1500 страниц, т. е. в три раза больше. Понять многие места Библии очень сложно. Достаточно указать, что комментарий на слова нагорной проповеди «Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное» насчитывает четыре страницы текста. Можно с уверенностью утверждать, что понимание текста — это сложный интеллектуальный процесс и что герменевтика* как наука связана с истолкованием религиозно-теологических текстов. В дальнейшем герменевтика [13] расширила свою проблематику до понимания любого текста, проблемы переводов, понимания в диалоге и др.

Определение понимания в психологии

Серьезные исследования по проблемам понимания в отечественной психологии проведены Л.Н. Алексеевой (1988) [1], П.П. Блонским (1935) [3], А.А. Брудным (1996) [5], А.В. Брушлинским (1994) [7], С.А. Васильевым (1972) [8], Л.С. Выготским (1991) [9], Л.Л. Гуровой (1986) [10], Л.П. Доблаевым (1982) [14], В.В. Знаковым (1995) [19], Л.И. Капланом (1947) [22], Ю.К. Корниловым (1979) [24], Г.С. Костюком (1950) [25], В.Г. Кузнецовым (1991) [26], Г.М. Кучинским (1988) [27], Д.А. Леонтьевым (1999) [30], А.Р. Лурия (1979) [31], М.С. Роговиным (1956) [35], Н.А. Рубакиным (1929) [36], С.Л. Рубинштейном (1976) [37], А.Н. Славской (2002) [38], О.К. Тихомировым и В.В. Знаковым (1982) [39], Т.Н. Ушаковой (1989) [41] и др.

В психологическом словаре понимание определяется как «... широкий по значению и сфере применения термин, не имеющий строго фиксированного содержания и объема» [4, с. 395]. При этом В.П. Зинченко ссылается на В. Дильтея, который писал: «Понимание простирается от постижения детского лепета до понимания Гамлета или «Критики чистого разума»» [4, с. 395]. Понимание рассматривается как «... процесс познания внутреннего мира другого на

* Уже в античные времена герменевтика означала систематическое учение об изложении сочинений, документов, произведений искусства. В XVIII веке пытались выработать общее учение о способах выражения мысли. Название «герменевтика» связано с именем греческого бога Гермеса, который, наряду со многими другими функциями, выступал посредником между богами и людьми, разъясняя людям послания богов [20].

основе внешних знаков (поведения), самого себя на основе интроспекции и культуры, в том числе письменных документов с помощью искусства интерпретации» [4, с. 395].

Обобщая различных авторов, В.П. Зинченко отмечает следующие наиболее часто встречающиеся и важные значения слова «понимание»: «1. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным. 2. Продукт процесса понимания — само толкование чего-нибудь (текста, поведения, сновидений и т. д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание» [4, с. 395].

С. Л. Рубинштейн определяет понимание как процесс, как психическую мыслительную деятельность, суть которой заключается в дифференцировке, анализе вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализации связей (синтез), образующих этот контекст [37, с. 235].

Для наших целей (раскрыть понимание в учебной деятельности) важно отметить, что понимание не тождественно приобретению знаний. В общем случае *знание* определяется как «... совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области» [32, с. 208], как результат познания объективной действительности и самого себя. Знания могут быть истинными и ложными. Знания как система представлены в науке (в отдельных отраслях науки). Именно в этой форме знания представлены в школьных предметах (не всегда удачно).

В учебном процессе мы имеем дело с текстом или речью учителя. И здесь понимание сводится в большинстве случаев или к пониманию того, что хотел сказать автор учебника или учитель, или к индивидуальной интерпретации текста. Но при этом в стороне часто остается важнейшая сторона знаний — их личностный смысл. В различении значения и смысла и лежит одна из сторон понимания.

Культурно-исторический подход к пониманию

Здесь уместно поставить вопрос: «А когда возникла проблема понимания»? Помочь ответить на этот вопрос может культурно-исторический подход к пониманию.

Если мы обратимся к предистории человечества, то увидим, что процессы выживания человека могли быть обеспечены только за счет внешнего мира. Человек должен раскрыть в предметах окружающего мира полезные для выживания свойства. Как показал Леви-Строс [28], человек неолита открыл для себя (в различных племенах) до 250–500 полезных растений. Этноботанический каталог, опубликованный М. Силлапс, содержит почти 8000 терминов. Язык первобытных племен насчитывает десятки наименований птиц, рыб, морских моллюсков и т. д. Именно знание многообразия полезных свойств растений,

птиц и животных и составило основу экономики пропитания. Но как открывались эти свойства? В их основе лежала мотивация выживания, поиск и апробация различных свойств предметов окружающего мира. Но главное, что в основе этого поиска всегда лежала *познавательная деятельность конкретного индивида*. Эта деятельность всегда осуществлялась под влиянием мотивации, и открытые свойства всегда имели личностный смысл. Таким образом, *познание всегда связывалось с пониманием, познание и понимание представляли единый процесс*. Мысль первобытного человека была оформлена пониманием. Это было понимание мира конкретным индивидом. Мысль представляла единство сведений о свойствах предметного мира, мотивации и переживания [подробнее: 43; 44]. Заметим, что первоначально мысль предшествует слову, и открытие полезных свойств предметов, и понимание оформлялись мыслью. Этот же процесс мы наблюдаем и у растущего ребенка.

Отметим, что сущностью культурно-исторического подхода, как писал С.Л. Рубинштейн, является процесс исторического развития самого человека, и центральным моментом здесь является положение об историчности сознания. «Формируясь в процессе исторической практики, оно развивается вместе с ней» [37, с. 31]. С этой точки зрения, исторически сформированные понятия в культурно-историческом процессе претерпевают изменения, и это необходимо учитывать, обеспечивая процесс понимания.

Механизмы понимания

Рассматривая механизмы понимания, мы выделяем три фактора: связь понимания и мысли, отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение, индивидуальные модели мира ребенка. Взаимодействие этих факторов и порождает сложный механизм понимания.

Рассмотрим более подробно отмеченные факторы.

Мысль и понимание

Как показал наш анализ [43; 44], процесс порождения мыслей есть одновременно и процесс *понимания* функциональной значимости тех или иных свойств вещей окружающего мира.

Следовательно, понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определенными функциональными для жизнедеятельности смыслами. В процессе порождения мыслей рождается понимание. Понимание есть процесс порождения мыслей, имеющих функциональный смысл. Понять процесс понимания без обращения к процессу порождения мыслей невозможно. Понимание и порождение мыслей — две стороны единого процесса, в котором мышление, с одной стороны, порождает мысли, с другой стороны, работая с этими мыслями, обеспечивает понимание. Мысль и заключает в себе понимание, а процесс понимания, с одной стороны, связан с порождением мыслей, а с другой — с установлением функционального значения мыслей. И достигается

все это в результате целенаправленной предметной деятельности.

Понимание порождается и фиксируется в мысли. Мысль — есть форма существования понимания. В форме мысли как идеальной субстанции понимание входит и сохраняется в содержании психики, неся личностный смысл. Понимание, отраженное в мыслях, представляет собой живое знание, наделенное личностным смыслом.

Отчуждение личностного смысла как фактор непонимания

Первоначально знание и понимание тесно связаны с предметным действием. Это знание и понимание предметного мира. Знания получают конкретным индивидом, и для него проблема понимания снимается по мере включения знаний в деятельность. Но в дальнейшем полученные знания передаются другим членам малой группы, и при этом они частично теряют связь с деятельностью, с тем комплексом ощущений, который был у субъекта, породившего знания. К этому надо добавить, что субъект, порождающий знания, не всегда в состоянии передать свои ощущения другим членам группы. Это критический момент: за счет огрубления знания приобретают функциональное значение для других, но теряют ряд признаков конкретности. И здесь появляется возможность их непонимания — полного или частичного. По мере расширения круга лиц, пользующихся открытыми знаниями, последние все более отрываются от конкретных условий их приобретения, а вместе с этим нарастает проблема непонимания *передаваемых* знаний.

Знания, включенные в содержание образования, требуют специального понимания, в основе которого должна лежать мотивация ребенка, мотивация конкретная, связанная с изучением конкретного материала урока. По этому поводу А.Н. Леонтьев писал: «Согласно нашему общему положению, отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено, и есть то, что мы называем смыслом. Значит, тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности... Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными “органами его индивидуальности” и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [29, с. 299]. С момента написания известным российским психологом этих строк прошло почти полвека, но в педагогической психологии в этом отношении почти ничего не изменилось. В 1998 г. другой отечественный психолог В.П. Зинченко живому знанию посвятил интересную монографию, в которой показал отличие живого знания от формального. «Работа с классическим знанием, с классическими текстами трудна, — писал он, — так как она предполагает восстановление живой стороны мысли, из-за которой они создавались, оживление тех состояний мысли, которые находятся за текстом и возникали в людях посредством этих текстов» [18, с. 34].

В учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда получающий знания пробует его передать словами другим людям, с другой — когда автор учебного текста излагает мысли, высказанные субъектом, получившим это знание. Ученик сталкивается с текстом, который прошел это двойное отчуждение от понимания (более подробно этот процесс рассмотрен на с. 5–7).

Понимание и субъективное видение мира

В дальнейшем проблема понимания усложняется тем, что ученик приходит в школу со своим видением мира. Как пишет А.Д. Кошелев, жизненный мир ребенка в своих основных чертах (в предметах и действиях) «... оказывается внеположным языку: он формируется первичным слоем концептуального мира, возникающим до усвоения языка, а стало быть, и независимо от него... Родной язык ребенка опирается на доязыковую систематизацию мира, дополняя и обогащает ее» [34, с. 34]. Этот процесс продолжается в формировании житейских понятий (Л.С. Выготский) и составляет индивидуальную систематизацию внутреннего мира конкретного ребенка (а в дальнейшем и взрослого). Таким образом, ребенок приходит в школу со своим внутренним миром и со своим языком, в котором отражается этот мир.

В этом же ключе мы можем интерпретировать исследование Дж. Брунера [6]. Он выдвинул идею категоризации, которая описывает общие свойства познания. Процессы категоризации могут осознаваться или не осознаваться. В основе этих процессов лежат операции сравнения и идентификации, их развитие связано с обучением. «Это обучение направлено на выявление признаков, определение их значения и использование решающих признаков, или сигналов, с целью группировки объектов в равноценные классы... Соответствие действительности достигается не столько за счет простой функции “представления мира”, сколько за счет «построения модели мира» [6, с. 17–18]. Процессы категоризации во многом обусловлены личностными факторами.

Индивидуальные модели мира ребенка и язык

Таким образом, ребенок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель. На основе вышесказанного мы можем увидеть всю огромную сложность в понимании учебного текста и речи учителя. В процессе понимания сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *двойного отчуждения* личностного смысла живого знания, получаемого в культурно-историческом процессе, в процессе перевода его в значение, которое выражается в потере личностной мотивации, присущей создателю этого знания; и связанная с тем, что ребенок подходит к освоению школьного знания с определенным *концептуальным* представлением о внешнем мире, которое начинает формироваться еще до освоения языка, а затем отражается в детском языке, имеющем конкретное индивидуальное значение. Ребенок осваивает новое знание на основе *своей мо-*

дели мира, которая вырастает в его языке. В общем виде эта ситуация отражается в гипотезе Сепира—Уорфа, согласно которой «... каждый язык содержит определенный взгляд на мир, который влияет на восприятие говорящего и определяет его познавательные возможности» [21, с. 32]. Как тонко отмечает М.К. Кабардов, человек, порождающий мысль, подобен архитектору, соединяющему «... в целое “язык—мысль—речь”». В этом процессе проявляется его «... индивидуальность со своим опытом, знанием, природным даром и прочее; индивидуальность, учитывающая, подбирающая и расставляющая нужные “кирпичики” в зависимости от цели и задачи, контекста, ситуации» [21, с. 16]. Проблема эта широко обсуждается в языкознании [17]. Здесь мы только отметим, что проблема речи учителя и ученика, языка текста учебной литературы во многом определяет понимание в учебном процессе. И если говорить об управлении процессом понимания, то учитель должен постоянно отслеживать по известным ему признакам, понимает ли ученик то, что говорит учитель, а ученик должен осуществлять рефлексию своего понимания. Для этого, как минимум, учитель должен видеть признаки понимания учеником учебного материала, а ученик должен владеть способами рефлексии своего понимания.

Н.И. Жинкин утверждал, что в термин «механизмы речи» «... необходимо включить не только изучение речевого процесса, но и анализ мыслительных операций, проблемы соотношения образа и слова, понятия и слова, суждения и предложения, хода мысли и строения текста, инструкции и ее выполнения в действии и, вероятно, еще многое другое» [16, с. 5]. Это же мы можем отнести и к механизму понимания. Он включает в себя отношение мысли и слова, мысли и понятия, образа и слова, мысли и мышления, мышления и понимания, мышления и рефлексии, характеристики понимаемого материала, его соотношения с содержанием психики ученика, цели учебной деятельности, роли способностей в понимании и многое другое.

Таким образом, механизмы понимания лежат в снятии двойного отчуждения содержания образования, в придании этому содержанию образования личностного смысла, в учете житейских понятий ребенка, наличия у него индивидуальных моделей мира, оформленных в соответствующем языке и мышлении, а также в представленности понимания в мыслях ребенка.

Определение понимания

Ранее мы показали многозначность термина «понимание». Попробуем теперь дать определение понимания, исходя из представлений о понимании с позиции культурно-исторического подхода и механизмов понимания, рассмотренных выше.

Понимание — есть факт нашей психической жизни, который обозначает, что что-то из того, что мы знаем, мы и понимаем, т. е. знаем, для чего это знание можно использовать, какой личностный смысл это знание имеет для нас. В развернутом виде интерпретацию понимания, как факта нашей жизни, дал В.И. Даль (см. выше).

Понимание всегда носит индивидуально-личностный характер. Понимание порождается и фиксируется в мысли. В основе понимания всегда лежит познавательная деятельность конкретного индивида. Познавание всегда связано с пониманием, познание и понимание представляют единый процесс. С учетом «огрубления» понимания при переходе от личного смысла к значению возможно непонимание знания — полное или частичное. Восстановление личностного смысла знания — есть путь к его пониманию. Понимание тесно связано с мотивацией и переживанием.

Педагогическая реализация механизмов понимания

Рассмотрев, что такое понимание и каковы его механизмы, мы можем перейти к вопросу, как обеспечить понимание в образовательном процессе. С учетом того, что понимание тесно связано с мотивацией учения, мы должны сказать несколько слов о том, каково должно быть содержание образования. Ответ на этот вопрос мы находим в работах Я.А. Коменского [23]. С одной стороны, он считал, что «... в школах всегда всех нужно учить всему». Сам автор это положение разъяснял следующим образом: «Это нельзя понимать так, однако, как будто бы мы потребовали от всех знания всех наук и искусств (особенно знания точного и глубочайшего). Это ведь, по существу дела, бесполезно и, по краткости нашей жизни, ни для кого из людей невозможно. Ведь мы видим, что любая наука (физика, арифметика, геометрия, астрономия и пр., даже сельское хозяйство или садоводство) так глубоко и так широко развилась, что даже у самых выдающихся умов, если они желают заняться теоретическими размышлениями и опытами, она могла бы наполнить всю жизнь» [23, с. 295].

Выход из этой ситуации Коменский видит в том, «... чтобы всех, явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [23, с. 126]. Из данного суждения вытекает, что знания, получаемые в школе, должны быть ориентированы на использование в деятельности и в повседневной жизни в ее различных проявлениях. Определение содержания образования требует глубокого подхода, а не отсылки к сетевым возможностям (но это отдельная очень важная тема). Правильно сформированное содержание образования, ориентированное на личностный смысл ученика, это и есть магистральный путь к его пониманию. Культурно-исторический подход к его реализации обеспечивает усвоение содержания образования.

Второй путь к пониманию указывает Р. Декарт [12]. «Все знания, — писал он, — не превышающие

возможности человеческого ума, связаны между собой столь чудесной цепочкой и могут быть выведены одно из другого с помощью столь необходимых умозаключений, что для этого вовсе не требуется особого искусства восприимчивости, если только, начав с самых простых умозаключений, мы сумеем, ступенька за ступенькой, подняться к самым возвышенным» [12, с. 155]. «Все истины взаимосвязаны, следуют одна за другой, и весь секрет заключается только в том, чтобы начать с первичных и простейших, а уже потом шаг за шагом переходить к самым отдаленным и наиболее сложным» [12, с. 177]. Надо быть уверенным в правильности положенного начала, «... не допускать в качестве истины ничего из вещей, вызывающих хоть малейшее сомнение» [12, с. 178].

Обычно из рассуждений Декарта берут положение о взаимосвязи явлений. Оно составляет основу педагогического требования «последовательности и преемственности» изложения учебного материала. И явно недостаточно внимания уделяется «правильности положенного начала». А в этом и заключается сущность понимания. Правильность же начала можно раскрыть, только опираясь на рассмотренные нами механизмы понимания. Правильно понимать — это значит понимать так, как это понимали авторы раскрытых истин и авторы текстов (в том числе учебных). Исходя из вышесказанного, все методы, обеспечивающие понимание, следует разделить на две группы:

— методы понимания основных понятий;

— методы понимания, основанные на преемственности знакомого и нового материала.

Понимание может относиться к тому, что есть данная вещь, какими качествами она описывается, почему данная вещь такая, чем отличается от других

вещей, каковы ее функциональные свойства, где она может быть использована и т. д.

«Для понимания, — отмечал С.Л. Рубинштейн, — необходимо повернуть все элементы той стороной, чтобы они выступили в том качестве, которым они включаются в данный контекст, в образующие его связи» [37, с. 235]. В педагогическом процессе эта рекомендация Рубинштейна означает, что учитель, приступая к новой теме, должен основные понятия новой темы акцентировать со стороны тех признаков, которые включили бы новый материал в освоенный ранее. Иными словами, учитель должен новый контекст предварительно проработать со стороны тех связей, которые позволят новому материалу быть связанным со старым. Одновременно, проводя подготовку к освоению нового материала, учитель должен актуализировать те свойства в старом, которые позволяют усвоить новый материал.

Добываясь понимания, мы стремимся к осознанному усвоению учебного материала. Без понимания усвоение материала превращается в зубрежку. Но следует помнить, что когда текст не содержит проблем, задач для мышления по его пониманию, когда снята всякая неоднозначность, содержание образования становится банальным, неинтересным для ученика, теряется мотивация учения [37].

Осмысливая предстоящий урок, учитель всегда должен ставить перед собой вопрос: а что значит понимание его содержания для ученика? Как добиться понимания конкретного содержания?

Ответы на эти вопросы можно найти, если иметь в виду изложенные выше механизмы понимания. При этом, как отмечает А.Н. Леонтьев [29], каждый предмет, каждая тема требуют своих приемов понимания, тесно связанных с мотивацией учения.

Литература

1. Алексеева Л.Н. Рефлексия как средство творческого понимания: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1988. 23 с.
2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового завета. М.: Изд-во Московской патриархии, 1983.
3. Блонский П.П. Развитие мышления школьников. М.: Учпедгиз, 1935. 126 с.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. М.: Олма-Пресс, 2003. 672 с.
5. Брудный А.А. Психологическая интерпретация. Фрунзе, 1996. 300 с.
6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
7. Брушлинский А.В. Проблема психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994. 109 с.
8. Васильев С.А. Уровни понимания текста // Понимание как логико-гносеологическая проблема. Киев: Наукова думка, 1972. 282 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
10. Гурова Л.Л. Процессы понимания в мышлении, общении и практической деятельности // Мышление. Общения. Практика: Сборник научных трудов. Ярославль, 1986. С. 97–108.

References

1. Alekseeva L.N. Refleksiya kak sredstvo tvorcheskogo ponimaniya: dis. ... kand. psikhol. Nauk [Reflection as a means of creative understanding]. Moscow, 1988. 23 p.
2. Bibliya. Knigi Svyashchennogo pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta [Bible. Old and New Testament Scripture Books]. Moscow: Publ. Moskovskoi patriarkhii, 1983.
3. Blonskii P.P. Razvitiya myshleniya shkol'nikov [Developing the thinking of schoolchildren]. Moscow: Uchpedgiz, 1935. 126 p.
4. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great psychological dictionary]. Meshcheryakov B.G. (eds.). Moscow: Olma-Press, 2003. 672 p.
5. Brudnyi A.A. Psikhologicheskaya interpretatsiya [Psychological interpretation]. Frunze, 1996. 300 p.
6. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoi informatsii [The psychology of knowledge. Beyond direct information]. Moscow: Progress, 1977. 412 p. (In Russ.).
7. Brushlinskii A.V. Problema psikhologii sub"ekta [The problem of subject psychology]. Moscow: IP RAN, 1994. 109 p.
8. Vasil'ev S.A. Urovni ponimaniya teksta [Levels of text understanding]. *Ponimanie kak logiko-gnoseologicheskaya problema* [Understanding as a logical-epistemological problem]. Kiev: Naukova dumka, 1972. 282 p.

11. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 3. Репр. воспроизв. изд. 1882. М.: Русский язык, 1980. 2800 с.
12. *Декарт Р.* Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1989. 654 с.
13. *Дильтей В.* Описательная психология. М.: Русский Книжник, 1924. 119 с.
14. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
15. *Дойч Д.* Структура реальности. Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. 400 с.
16. *Жинкин Н.И.* Механизм речи. М.: АПН, 1958. 378 с.
17. *Звегинцев В.А.* Очерки по общему языкознанию. М.: Либроком, 2009. 327 с.
18. *Зинченко В.П.* Живое знание. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Часть I. Самара: Самарский ГПУ, 1998. 216 с.
19. *Знаков В.В.* Психология понимания в познании и общении: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 77 с.
20. *Ирмшер Й., Йоне Р.* Словарь античности: пер. с нем. / Редкол.: В.И. Кузищин (отв. ред.) и др. М.: Прогресс, 1989. 704 с.
21. *Кабардов М.К.* Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
22. *Каплан Л.И.* Психологический анализ понимания научного текста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1953. 12 с.
23. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. / Избр. пед. соч. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
24. *Корнилов Ю.К.* Психологические проблемы понимания. Ярославль: ЯрГУ, 1979. 80 с.
25. *Костюк Г.С.* О психологии понимания: Научные записки Института психологии УССР. Т. 2. Киев, 1950. С. 7–57.
26. *Кузнецов В.Г.* Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Издательство Московского университета, 1991. 192 с.
27. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Издательство «Университетское», 1988. 210 с.
28. *Леви-Строс К.* Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. 384 с.
29. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
30. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.
31. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
32. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Просвещение, 1982. 816 с.
33. *Платон.* Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1994. 830 с.
34. Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы и язык человека. Проблема происхождения языка. Вып. 1 // Сост. А.Д. Кошелев, Т.В. Черниговская. М.: Языки славянских культур, 2008. 416 с.
35. *Роговин М.С.* Проблема понимания: автореф. дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). М.: М-во просвещения РСФСР, 1956. 15 с.
36. *Рубакин Н.А.* Психология читателя и книги: краткое введение в библиологическую психологию М.-Л.: Госиздат, 1929.
37. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
38. *Славская А.Н.* Личность как субъект интерпретации. Дубна: Феникс+, 2002. 239 с.
39. *Тихомиров О.К., Знаков В.В.* Мышление, знание и понимание // Вестник МГУ. 1989. № 2. С. 6–16.
9. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Davydov V. V. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
10. *Gurova L.L.* Protsestry ponimaniya v myshlenii, obshchenii i prakticheskoi deyatel'nosti [The processes of understanding in thinking, communication and practice]. *Myshlenie. Obshcheniya. Praktika: Sbornik nauchnykh trudov.* [Thinking. Communication. Practice]. Yaroslavl', 1986, pp. 97–108.
11. *Dal' V.I.* Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. T. 3. [Explanatory Dictionary of Russian language: in 4 vol. Vol. 3]. Repr. воспроизв. изд. 1882. Moscow: Russkii yazyk, 1980. 2800 p.
12. *Dekart R.* Sochineniya: v 2 t. T. 1. [Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Mysl', 1989. 654 p.
13. *Dil'tei V.* Opisatel'naya psikhologiya [Descriptive Psychology]. Moscow: Russkii Knizhnik, 1924. 119 p.
14. *Doblaev L.P.* Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya [The semantic structure of the educational text and the problems of text understanding]. Moscow: Pedagogika, 1982. 176 p.
15. *Doich D.* Struktura real'nosti [The structure of reality]. Izhevsk: NITs «Regulyarnaya i khaoticheskaya dinamika», 2001. 400 p.
16. *Zhinkin N.I.* Mekhanizm rechi [The mechanism of speech]. Moscow: APN, 1958. 378 p.
17. *Zvegintsev V.A.* Ocherki po obshchemu yazykoznaniiyu [Essays on General Linguistics]. Moscow: Librokom, 2009. 327 p.
18. *Zinchenko V.P.* Zhivoe znanie. Psikhologicheskaya pedagogika: materialy k kursu lektzii. Shast' I. [Living knowledge. Psychological pedagogy: materials for the course of lectures. Part I]. Samara: Samarskii GPU, 1998. 216 p.
19. *Znakov V.V.* Psikhologiya ponimaniya v poznanii i obshchenii. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Psychology of understanding in cognition and communication. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1995. 77 p.
20. *Irmsher I., et al.* Slovar' antichnosti: per. s nem. [Dictionary of Antiquity]. Kuzishchin V.I. (eds.). Moscow: Progress, 1989. 704 p.
21. *Kabardov M.K.* Yazykovye sposobnosti: psikhologiya, psikhofiziologii, pedagogika [Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy]. Moscow: Smysl, 2013. 400 p.
22. *Kaplan L.I.* Psikhologicheskii analiz ponimaniya nauchnogo teksta. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological analysis of the understanding of a scientific text. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1953. 12 p.
23. *Komenskii Ya.A.* Velikaya didaktika [Great didactics]. *Izbr. ped. soch.* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 1. 656 p.
24. *Kornilov Yu.K.* Psikhologicheskie problemy ponimaniya [Psychological problems of understanding]. Yaroslavl': YarGU, 1979. 80 p.
25. *Kostyuk G.S.* O psikhologii ponimaniya: Nauchnye zapiski Instituta psikhologii USSR: t. 2 [On the psychology of understanding: Scientific notes of the Institute of Psychology of the Ukrainian USSR: vol. 2]. Kiev, 1950, pp. 7–57.
26. *Kuznetsov V.G.* Germenevtika i gumanitarnoe poznanie [Hermeneutics and humanitarian knowledge]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1991. 192 p.
27. *Kuchinskii G.M.* Psikhologiya vnutrennego dialoga [The psychology of internal dialogue]. Minsk: Publ. «Universitetskoe», 1988. 210 p.
28. *Levi-Stros K.* Pervobytnoe myshlenie [Primitive thinking]. Moscow: Respublika, 1994. 384 p.
29. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.

40. Толковая Библия, или Комментарии на все книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. Петербург: Издание преемников А.П. Лопухина, 1904–1913.
41. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 1. С. 107–115.
42. Философский энциклопедический словарь / Сост. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
43. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. М.: Университетская книга, 2019. 280 с.
44. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
45. Швейцер А. Жизнь и мысли. М.: Республика, 1996. 528 с.
30. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 1999. 487 p.
31. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and consciousness]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1979. 320 p.
32. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 816 p.
33. Platon. Sobranie sochinenii: v 4 t: T. 4 [Collected works: in 4 vol. Vol.4]. Moscow: Mysl', 1994. 830 p.
34. Razumnoe povedenie i yazyk. Kommunikativnye sistemy i yazyk cheloveka. Problema proiskhozhdeniya yazyka [Reasonable behavior and language. Communicative systems and human language. The problem of the origin of the language]. Koshelev A.D. (eds.). Vyp. 1. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008. 416 p.
35. Rogovin M.S. Problema ponimaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk (po psikhologii). [The problem of understanding. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow: Publ. prosveshcheniya RSFSR, 1956. 15 p.
36. Rubakin N.A. Psikhologiya chitatelya i knigi: kratkoe vvedenie v bibliologicheskuyu psikhologiyu [The psychology of the reader and books: a brief introduction to the bibliological psychology]. Moscow-Leningrad: Gosizdat, 1929.
37. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of General Psychology]. Shorokhova E.V. (ed). Moscow: Pedagogika, 1976. 416 p.
38. Slavskaya A.N. Lichnost' kak sub'ekt interpretatsii. [Personality as a subject of interpretation]. Dubna: Feniks+, 2002. 239 p.
39. Tikhomirov O.K., Znakov V.V. Myshlenie, znanie i ponimanie [Thinking, knowledge and understanding]. *Vestnik MGU [Bulletin of MSU]*, 1989, no. 2, pp. 6–16.
40. Tolkovaya Bibliya ili Kommentarii na vse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo zaveta [Explanatory Bible or Commentary on all books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments]. Peterburg: Izdanie preemnikov A.P. Lopukhina, 1904–1913.
41. Ushakova T.N. Tekst kak ob'ekt psikhologicheskogo analiza [The text as an object of psychological analysis]. *Psixologicheskij zhurnal [Psikhologicheskii zhurnal]*, 1989. Vol. 10, no. 1, pp. 107–115.
42. Il'ichev L.F. (eds.), *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya, 1983. 840 p.
43. Shadrikov V.D. Mysl' i ponimanie. Ponimanie mysli [Thought and understanding]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2019. 280 p.
44. Shadrikov V.D. Neokognitivnaya psikhologiya [Neocognitive psychology]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2017. 368 p.
45. Shveitser A. Zhizn' i mysli [Life and thoughts]. Moscow: Respublika, 1996. 528 p.