

В.Д. Шадриков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

# Концептуальная модель понимания

## Статья вторая\*



Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

### Понимание в человеческом измерении

Решение проблемы понимания в психологии является одной из ключевых предпосылок развития педагогики как науки, а также методики и практики обучения на всех этапах и во всех звеньях системы образования.

Ранее, в наших работах, где рассматривались биологическая мотивация и сигнальное понимание [10, 12], мы показали, что понимание присуще не только человеку, но и другим живым существам, ориентирующимся в своей среде обитания.

Когда же мы говорим о психологической концептуальной модели понимания человека, на первый план выходит не только понимание среды обитания, но и друг друга.

Вторым специфическим фактором, отличающим понимание в человеческом измерении, является осознание субъектом процесса понимания. Именно это вносит изменения в мотивацию поведения.

Если биологическая мотивация запускает автоматический механизм поиска предмета, способного удовлетворить актуальную потребность, то в случае осознанной мотивации запускается промежуточный механизм «желания» и «хотения». Другими словами, здесь к основным терминам, используемым в процессах биологической мотивации (потребность, мотив и мотивация), необходимо добавить понятия «желание» и «хотение».

*Хотение* – это процесс осознания еще не опредмеченной потреб-

ности. Например, хочу есть, пить, отдохнуть, развлечься.

*Желание* – это стремление к определенной вещи, способной удовлетворить актуальную (осознанную) потребность. Например, хочу съесть пирожок и выпить стакан сока, посмотреть телевизор, сходить на дискотеку. Желание всегда связано с конкретной целью. Человек от природы обладает *способностью* хотеть и желать.

Зададимся теперь вопросом: а что стало с биологическими потребностями, которые до этого не осознавались?

Они как были присущи человеку, как определяли поведение индивида, так и продолжают свое воздействие. Потребности после осознания *начинают действовать сразу на двух уровнях* – бессознательном и сознательном. При этом на уровне сознания они выступают как хотения и желания.

Правильно понять потребность как психологическую категорию можно только в ее единстве с биологической сущностью. Рассмотренный выше факт двойной сущности потребности имеет огромное значение. Он позволяет понять сущность принципа психофизиологического единства и положения о единстве субъективного и объективного. Благодаря осознанию потребности и переходу от хотения к желанию предметы внешнего мира приобретают определенное *значение и смысл для индивида*. Заметим также, что осознанные потребности закрепляются в слове, в языке.

\* Статья подготовлена по материалам исследования, выполненного в рамках гранта по проекту № 18-18-00157 Российского научного фонда «Развитие и формирование педагогической одаренности».

© Шадриков В.Д., 2020



**ВЛАДИМИР ДМИТРИЕВИЧ ШАДРИКОВ**  
Российская Федерация, г. Москва

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Сфера научных интересов: общая и когнитивная психология, психология способностей, психологическая теория деятельности, общая педагогика. Автор более 450 опубликованных научных работ. Электронная почта: shadrikov@hse.ru

**VLADIMIR D. SHADRIKOV**  
**Moscow, Russian Federation**

doctor of psychological Sciences, Professor, academician of the Russian Academy of Education, Professor of the National Research University Higher School of Economics. Research interests: General and cognitive psychology, psychology of abilities, psychological theory of activity, General pedagogy. Author of more than 450 published scientific papers. Email address: shadrikov@hse.ru

Рассматривается концептуальная модель понимания человеком окружающего мира. Раскрыта роль личностного смысла в понимании. Обсуждаются два аспекта понимания: понимание субъектом окружающего мира и освоение им знаний, полученных из внешних источников. Представлена концептуальная модель понимания обучающимся содержания образования. Показано, что в процессе освоения содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные силы, определяющие развитие понимания: потеря личностного смысла и переход его в значение и становление индивидуальной, субъективной картины мира, формирующейся личности.

*Ключевые слова:* понимание, смысл, образование, мотивация, мысль, поведение.

A conceptual model of human understanding of the surrounding world is considered. The role of personal meaning in understanding is revealed. Two aspects of understanding are discussed: the subject's understanding of the world around him and his assimilation of knowledge obtained from external sources. A conceptual model for understanding the content of education is presented. It is shown that in the process of mastering the content of school education, two global forces that determine the development of understanding collide and interact: the loss of personal meaning and its transition to meaning and the formation of an individual, subjective picture of the world, the emerging personality.

*Key words:* understanding, meaning, education, motivation, thought, behavior.

Необходимо отметить, что рассматривая проблему мотивации и понимания, мы часто используем разные термины для, казалось бы, сходных явлений. Так, например, термины «эмоция» и «переживание» наполняются разным содержанием.

Дело в том, что на уровне нейробиологических механизмов организации поведения мы говорим о нервном субстрате, регулирующем целенаправленное поведение, и пользуемся языком биологических терминов.

На психологическом же уровне анализа проблемы мы говорим о желании и хотении, о мысли и об разе, а также о переживании. Нервный субстрат эмоций выступает в этом случае как система биологических детекторов, переводящая сигнал о потребностях в ощущение

(чувство) удовольствия/неудовольствия, под воздействием которого биологическая потребность переживается как психологический факт. Переживание может осознаваться и не осознаваться. Существует порог осознания переживания.

Центральным моментом понимания является *осознание* личностного смысла знания, приобретаемого индивидом. Осознание личностного смысла — это и есть понимание. Осознание значимости тех или иных свойств среды осуществляется через результат деятельности (поведения), соотношенный с потребностями человека. Если использование в деятельности (поведении) тех или иных предметов с учетом их свойств приводит к удовлетворению актуальной потребности, с которой связана активность, то субъект

осознает субъективную значимость этих предметов (их свойств), они приобретают для него личностный смысл.

Важно подчеркнуть, что осознание личностного смысла может быть *выражено в слове* или обходиться без него.

В качестве следствия из всего сказанного можно заключить, что *понимание определяется установлением личностного смысла того, что субъект хочет понять, на основе результата деятельности, соотношенного с потребностями индивида.*

### **Два аспекта проблемы понимания**

Рассматривая проблему понимания, мы должны выделить два ее аспекта.

Первый из них связан с пониманием субъектом знаний, событий, явлений, которые включены в его предметно-теоретическую деятельность и которые он понимает. В этом случае то, что подл ежит пониманию, связано с деятельностью субъекта и поэтому имеет для него личностный смысл. Этот случай, включая его биологические механизмы, мы рассмотрели выше.

Понимание во втором аспекте связано с пониманием знаний, способов деятельности, которые были открыты другими и которые для других имели личностный смысл. Типичным случаем здесь является процесс образования, где ученик должен понять знания, способы деятельности, которые открыли другие, а ему (ученику) предстоит освоить эти знания. Главным компонентом этого освоения является «понимание» учебного материала (затем предстоит его запомнить и, по возможности, узнать, где эти знания могут быть им использованы и как).

В чем заключается сложность второго аспекта понимания?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны обратиться к понятию «мысль». Данное поня-

тие было всесторонне проанализировано нами [11, 12]. Здесь же отметим, что порождение мыслей связано с установлением связей (отношений) между образом вещи и ее признаками. *Единство образа и его признака выражается в мысли.* На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей, а процесс мышления выступает как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с мыслями и предполагает использование системы интеллектуальных операций, направленной на разрешение задач посредством раскрытия объективных свойств, связей и отношений.

Любое познание реализуется в мысли. Внешний предметный мир представлен в голове субъекта как идеальный мир, выраженный в мыслях. *Человек мыслит мыслями.* И у каждого индивида этот внутренний мир свой, отражающий все нюансы пройденного жизненного пути.

В данном моменте скрываются два аспекта познания. Первый из них связан с познанием субъекта, когда познание и понимание связаны с содержанием его внутреннего мира. Другой аспект связан с передачей содержания познанию другому субъекту. Даже если индивид воспринимает один и тот же текст неоднократно с определенными промежутками времени, этот текст понимается по-разному, так

Исследования А.Д. Кошелева, Т.Н. Ушаковой, Е.А. Сергиенко [3, 7, 9] и других ученых показывают, что до усвоения языка у ребенка формируются первичные слои внутреннего мира. Родной язык ребенка опирается на доязыковые представления о внутреннем мире. Этот процесс, по наблюдению Л.С. Выготского, продолжается в ходе формирования житейских понятий. И далее он разворачивается на протяжении всей жизни, дополняясь в систематическом обучении системой научных понятий, которые часто далеки от житейских.

Именно сложная картина внутреннего мира человека и является существенным препятствием к пониманию людьми друг друга. Представления внутреннего мира одного субъекта не связаны с представлениями внутреннего мира другого.

Останавливаясь в основном на мотивации и личностном смысле познаваемого в процессах понимания, мы помним, что в этом процессе (понимания) участвуют и когнитивные процессы (поиск адекватных мотивации предметов и условий; процессы принятия решений, рефлексия, пробы, научения и др.). В своем взаимодействии в поведении (деятельности) они и обеспечивают понимание.

#### Концептуальная модель понимания обучающимся содержания образования

В соответствии с общей концептуальной моделью понимания в концептуальной модели понимания в образовательном процессе ведущая роль отводится образовательным мотивам. Но если учесть, что роль мотивов проявляется в общей модели в активизации субъекта и направлении его деятельности, то в образовательном процессе именно второй аспект (направление активности) и вызывает наибольшие трудности.

В общем случае направление активности связано с актуальной



*Могут ли люди, столь различающиеся по своему опыту и внутреннему миру, в полной мере понимать друг друга? Или понимание – это всегда индивидуальный феномен?*

Мысль выступает как содержательно-потребностно-эмоциональная субстанция. И этим мысли отличаются от информации, а технические устройства, реализующие познавательные функции, – от интеллекта человека. Определенная зависимость мысли от субъекта, ее порождающего, делает ее *не только идеальной, но и живой*, связанной с потребностями и переживаниями субъекта.

как за прошедшее время изменяется содержание внутреннего мира человека (его психики). Об этом убедительно свидетельствует личный опыт каждого.

Еще более затруднительным является понимание текста или речи другого. Любое отражение мысли в слове приводит к обеднению мысли. Это ярко выразил Федор Иванович Тютчев, когда написал: «Мысль изреченная есть ложь» [8, с. 63].



потребностью: хочу есть – ищу предмет, способный утолить голод. В образовательном процессе эта связь гораздо сложнее. Ученик хочет учиться, желает освоить конкретный материал по конкретному предмету, но он слабо представляет, какой результат будет соответствовать его потребности учиться.

То, что ученики, приходя в школу, хотят учиться, показывают многие исследования. Однако эти исследования не раскрывают, что в конкретном предмете соответствует ожиданиям (мотивации) ученика. Ученик может учиться ради хорошей оценки, похвалы родителей, престижа в глазах товарищей. Эти мотивы будут способствовать его учебной активности, но не будут участвовать в процессе понимания учебного материала. И недаром исследования показывают, что учебная мотивация снижается от начальной школы к основной.

Поэтому одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы. Это отмечал А.Н. Леонтьев, когда писал, что каждый предмет, каждая тема требует своих приемов понимания, тесно связанных с мотивацией учения (см. [4]). Но подчеркнем еще раз, что в понимании определяющее значение имеет *направляющая* функция мотивации.

Огромную роль в мотивации учебной деятельности играет успех ученика. Этот успех определяется в двух аспектах: в результате и в социальной оценке. Успех, воплощенный в результате, тесно связан с направляющей функцией мотивации. Мотивация приобретает личностный смысл, когда дается ответ на вопрос, сформулированный учеником, пусть даже с подачи учителя, но в зоне ближайшего развития обучающегося. То же самое в яркой форме мы видим в деятельности ученого, когда все его усилия направлены на поиски от-

вета на вопрос, который он сформулировал в форме гипотезы или перед ним поставил научный руководитель.

Но и в освоении учебного материала, если мы хотим, чтобы процесс познания имел личностный смысл, необходимо использовать данный методический прием.

Наконец отметим, что сильнейшим мотиватором является стремление ученика к снятию неопределенности. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что текст, в котором снята всякая неоднозначность, неопределенность, становится понятным,

почетной и экономически обеспеченной. Но это будет только активизирующей стороной мотивации. Необходимо показать, что должен сделать ученик для того, чтобы научиться писать, необходимо обратиться к технологической стороне овладения навыками письма. Здесь мотивация будет направлять деятельность ученика по написанию конкретных букв, слов, предложений. Хорошей иллюстрацией к сказанному является учебное пособие Г.Г. Мисаренко, посвященное формированию навыков чтения и пониманию прочитанного [5].



Образование – главная школа понимания

но банальным, неинтересным. «Это не понятный, а банальный текст. Понятным собственно является то, что требует понимания и выступает в качестве понятого» [6, с. 236].

Своеобразной квазимотивацией является обращение к деятельности, в которой *потребуется* знания, осваиваемые на уроке. Например, осваивая письмо, можете мотивировать ученика, обращая его внимание на все многообразие житейских факторов, основанных на письме, показать историю вопроса, приводя примеры из жизни древнего Египта, где роль писца была

Вторым фактором, обеспечивающим понимание, является отношение содержания внутреннего мира ребенка и материала, подлежащего изучению. В конкретной форме это представлено у Л.С. Выготского как отношение житейских понятий ребенка и научных понятий, подлежащих пониманию [1].

Ребенок осваивает житейские понятия, опираясь на свой опыт. Мы показали это на примере формирования понятия «мать». Со словом «мать» у ребенка связывается комплекс личностно значимых ощущений, в которых и представлено понимание. В результате житейские

понятия имеют существенные различия у отдельных детей. Иными словами, за житейскими понятиями всегда стоит личный опыт и определенное (субъективное) понимание.

«Спонтанные понятия, – пишет Л.С. Выготский, – и их первые зарождения все-таки связаны с непосредственным сталкиванием ребенка с теми или иными вещами. Правда, с такими вещами, которые одновременно встречают объяснение со стороны взрослых, но все-таки реальными» [1, с. 417].

Житейское понимание формируется «снизу вверх», опираясь на реальные действия (практику) ребенка. Научные понятия формируются начиная с общего определения понятия. Ребенок на уроке обучается устанавливать логические отношения между понятиями, но движение как бы прорастает внутри, то есть связывается с опытом, который есть в этом отношении у ребенка (движение идет «сверху вниз»). Вот в этом-то «прорастании» и заключается сущность понимания научных понятий. У учителя не всегда имеется возможность показать связь научного понятия с житейским. В то же время, как отмечает Л.С. Выготский, «оба процесса развития – спонтанных и научных понятий – внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. Они связаны потому, что развитие житейских понятий ребенка должно достигнуть известного уровня, для того чтобы ребенок мог вообще усвоить научные понятия. Известно, что научные понятия становятся доступными ребенку не сразу. В частности, они могут быть долго непостижимы в системе, хотя каждое из них порознь и понятно ребенку. Таким образом, само развитие спонтанных понятий должно достигнуть некоторого уровня, создать предпосылки в умственном развитии, для того чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным. Но и развитие научных понятий теснейшим обра-

зом связано с житейскими понятиями ребенка» [1, с. 418].

В данном высказывании содержится глубокая теоретическая мысль о взаимосвязи и взаимообусловленности житейских и научных понятий. Но реализация этих теоретических положений требует методических проработок, отвечающих на вопросы: каков должен быть уровень развития конкретных житейских понятий для усвоения конкретных теоретических понятий? Через какие житейские понятия лучше всего вводить теоретические понятия? В системе каких теоретических понятий должно проходить освоение конкретных понятий? В большинстве случаев ответы на эти вопросы учитель находит самостоятельно, если, конечно, находит.

В общем виде процесс понимания определяется соответствием изучаемого содержания внутреннему миру, выраженного в соответствующих мыслительных моделях мира.

Третьим фактором является *отчуждение личностного смысла знания* при переходе его в значение. Этот процесс наблюдается в ходе всего культурно-исторического развития человечества. Как мы уже отмечали, любое знание отчуждается конкретным индивидом, у него оно связано с индивидуальными смыслами, и в силу этого отчуждаемое знание всегда личностно значимо и понимаемо. При передаче другим знание, выражаемое мыслью, теряет субъективную конкретность и значимость. За счет огрубления знания и потери личностного смысла знание приобретает *функциональное значение*. И здесь кроется одна из причин непонимания. 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. Проблема осложняется тем, что при форми-

ровании содержания школьного образования авторы учебников проводят содержательное обобщение различных источников, в которых проходит дальнейшее отчуждение от личностного смысла индивидов, открывших изучаемое знание.

А в результате в учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда открывший знания пробует передать его словами другим людям, с другой – когда авторы учебного текста (а за ними и учитель на уроке) проводят содержательное обобщение различных источников. Ученик сталкивается с текстом, который прошел двойной отчуждение. И это является одной из причин непонимания.

Таким образом, концептуальная модель понимания содержания школьного образования определяется следующими факторами:

1. Ребенок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель.

2. В процессе понимания содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *потеря личностного смысла* и переход его в значение (что связано с социальной сущностью жизни человека, с научной интерпретацией культурно-исторического развития человечества) и *индивидуальная, субъективная картина мира*, свойственная растущему ребенку. Ученик осваивает новые знания на основе своей модели мира.

Сказанное демонстрирует огромную сложность задачи, стоящей перед учеником, связанной с пониманием содержания образования. Без понимания учение превращается в зубрежку со всеми вытекающими негативными последствиями.

Статью мне хочется закончить словами известного российского психолога Владимира Петровича

Зинченко, который писал: «Понимание есть средство освоения знаний, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения». И, продолжая эту мысль, мы добавим: чтобы сделать понимание целью обучения, надо представлять, что же такое понимание и чем обусловлены трудности понимания. Именно этому и посвящена настоящая статья.

---

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
2. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
3. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студ. высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. Мисаренко Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. М.: МТО ИНФО, 2017.
6. Рубинштейн С.Л. О понимании // Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. М.: Педагогика, 1976.
7. Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: ПерСЭ, 2000. С. 270–310.
8. Тютчев Ф.И. Сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1981.
9. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. 2004. № 5. С. 4–16.
10. Шадриков В.Д. Концептуальная модель понимания: статья первая // Высшее образование сегодня. 2020. № 8. С. 52–58.
11. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. М.: Университетская книга, 2019.
12. Шадриков В.Д. Понимание: определение и механизмы // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 17–24.

---

## REFERENCES

---

1. Vy'gotskij L.S. (1991) *Pedagogicheskaya psixologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
2. Zinchenko V.P. (1998) *Zhivoe znanie* [Living knowledge]. Samara. (In Russian).
3. Kosheleva A.D. (2003) *E'mocional'noe razvitie doskol'nikov: uchebnoe posobie dlya stud. vy'sshix pedagogicheskix uchebny'x zavedenij* [Emotional development of preschoolers]. Moscow: Academia. (In Russian).
4. Leont'ev A.N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).
5. Misarenko G.G. (2017) *Didakticheskij material dlya razvitiya texniki chteniya v nachal'noj shkole* [Didactic material for the development of reading techniques in primary school]. Moscow: MTO INFO. (In Russian).
6. Rubinshtejn S.L. (1976) *O ponimanii* [About understanding]. *Problemy obshhej psixologii* [Problems of General psychology]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).
7. Sergienko E.A. (2000) *Rannie e'tapy razvitiya sub'ekta* [Early stages of the subject's development]. *Psixologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta* [Psychology of the individual and group subject] (ed. A.V. Brushlinskij), Moscow: Per se Publishing House. Pp. 270–310. (In Russian).
8. Tyutchev F.I. (1981) *Sochineniya: v 2 t.* [Essays in two volumes]. Vol. 1. Moscow: Pravda. (In Russian).
9. Ushakova T.N. (2004) *Principy razvitiya rannej detskoj rechi* [Principles of early childhood speech development]. *Defectology*. No. 5. Pp. 4–16. (In Russian).
10. Shadrikov V.D. (2020) *Ponimanie: opredelenie i mexanizmy: stat'ya pervaya* [The conceptual model of understanding, Article one]. *Higher Education Today*. No. 8. Pp. 52–58. (In Russian).
11. Shadrikov V.D. (2019) *My'sl' i ponimanie. Ponimanie my'sli* [Thought and understanding. Understanding thought]. Moscow: University book. (In Russian).
12. Shadrikov V.D. (2019) *Ponimanie: opredelenie i mexanizmy* [Understanding: defining mechanisms]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya* [Cultural and historical psychology]. Vol. 15. No. 4. Pp. 17–24. (In Russian).