

*Международный научный журнал*

**Культурно-историческая психология**  
Cultural-Historical Psychology

---

**№ 2 — 2009**

Московский городской психолого-педагогический университет

Этот тематический выпуск нашего журнала, посвященный психологии памяти и памяти психологии Петра Ивановича Зинченко (1903—1969), весьма необычен по крайней мере по двум причинам. Во-первых, это первый журнал на русском языке, который посвящает целый номер работам в традиции, заложенной Харьковской группой психологов еще в довоенный период и получившей дальнейшее развитие в послевоенные годы исследователями второго поколения Харьковской школы.

Во-вторых, необычно и то, что, обращаясь к прошлому нашей, отечественной науки и рассуждая о месте нашей исследовательской традиции в современности, мы в этот раз находимся в положении отстающих. И в самом деле: в конце прошлого года в англоязычном журнале *Journal of Russian and East European Psychology* вышли два номера, в которых западный читатель познакомился как с некоторыми работами самого П. И. Зинченко (номер 5), так и с современными размышлениями о месте зинченковской психологии непроизвольного запоминания в современной международной науке (номер 6). Помимо трех статей отечественных исследователей (Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко) и наших украинских коллег и ярких представителей послевоенной Харьковской школы психологии (А. Н. Лактионов и Г. К. Середа) вниманию читателей были представлены интереснейшие статьи, в которых исследования П. И. Зинченко рассматриваются с позиций теории уровней обработки информации (Fergus I. M. Craik и Robert S. Lockhart) и современных исследований непроизвольной памяти, понимаемой (в прустовской традиции) как непроизвольное, случайное припоминание (John H. Mace). Кроме того, представляют интерес попытки продолжения исследования П. И. Зинченко в области непроизвольного запоминания в контексте современной американской школы (Steven G. McCafferty) и переосмысление репликации классического исследования Зинченко (проведенного под руководством А. Н. Леонтьева и опубликованного в 1939 г. в Научных записках Харьковского педагогического института иностранных языков), представленное в статье международного коллектива исследователей из Канады (Anton Yasnitsky и Olesya Falenchuk) и Украины (Е. С. Мажирин и Е. Ф. Иванова).

Очевидно, что содержание вышеупомянутых номеров может представлять интерес не только для западных специалистов, но, пожалуй, еще в большей степени для российских и вообще русскоязычных психологов. Поэтому мы посчитали своим долгом продолжить почин западных коллег. Таким образом, читатель нашего журнала сможет познакомиться с русскоязычными версиями статей Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко, а также со статьей канадских классиков современной психологии, Fergus I. M. Craik и Robert S. Lockhart, с чьей подачи в 1972 году возникло новое направление в психологии памяти — исследования уровней обработки информации (Levels of processing: A framework for memory research).

Несколько оригинальных статей, написанных специально для данного номера, посвящены современным эмпирическим исследованиям по психологии памяти и обсуждению их отношения к советской деятельностной традиции психологических исследований (В. А. Гершкович, В. В. Нуркова, И. С. Уточкин, М. В. Фаликман и М. А. Хирова). Исключительно важными представляются статьи украинских авторов Н. В. Репкиной и Е. Ф. Ивановой, дающие панорамный обзор исследований памяти в контексте школы развивающего обучения Эльконина-Давыдова и анализ оригинальной линии развития исследований П. И. Зинченко в работах харьковского коллектива его учеников под руководством Г. К. Середы в 1960-90-е гг. Несомненный интерес вызывают воспоминания Г. В. Репкиной, сотрудницы и ученицы П. И. Зинченко, любезно предоставленные автором для нашего тематического выпуска. Несколько особняком стоит интереснейшая статья о ностальгии как диалоге памяти и знания психолога-практика, представляющего свои наблюдения над русскоязычными иммигрантами из Советского Союза в Соединенных Штатах Америки, и, по собственному признанию, невольно продолжающего размышления над природой непроизвольной памяти, начатые его дедом (А. В. Зинченко).

Тематический блок статей завершается первой публикацией редчайших архивных материалов первой конференции Харьковского государственного института 1938 года. Внимание читателей предлагаются доклады П. Я. Гальперина «Учение о памяти» и П. И. Зинченко «Проблема непроизвольного запоминания у ребенка». Обсуждение исторического контекста харьковской конференции и значения публикуемых архивных материалов для понимания технологии производства научного знания в советской науке в 1930-е гг. Вы найдете в очерке истории Харьковской школы (А. Ясницкий). Завершается архивный блок публикацией тезисов доклада П. Я. Гальперина, прозвучавшего на I Всесоюзном симпозиуме по психологии памяти в Харькове, т. е. тридцать с лишним лет спустя после первой довоенной конференции Харьковского педагогического.

Наконец, в разделе Памятные даты Вы найдете статью Л. Ф. Обуховой и М. К. Павловой, посвященную М. И. Лисиной — блистательному представителю советской психологической школы.

Наш номер продолжает диалог между отечественной и международной психологическими традициями, инициированный нашими западными коллегами из журнала *Journal of Russian and East European Psychology*, и мы убеждены в том, что это только начало большого и продуктивного научного сотрудничества!

Приглашенный редактор номера  
А. Ясницкий

## Мнемические эффекты П. И. Зинченко

**Б. Г. Мещеряков**

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»

Представлен обзор основных работ по психологии памяти П. И. Зинченко. Проанализированы некоторые малоизвестные факты его биографии. Делается вывод, что теоретические и экспериментальные результаты исследований П. И. Зинченко позволяют считать этого ученого одним из создателей деятельностного подхода к познавательным процессам. Благодаря высокому эвристическому потенциалу этого подхода были разработаны оригинальные методики и эмпирически изучены фундаментальные мнемические эффекты, которые значительно позже независимо были «переоткрыты» в когнитивной психологии (в том числе эффект генерации и эффект глубины обработки).

**Ключевые слова:** деятельностный подход, мнемический эффект, произвольная память, эффект генерации, эффект глубины обработки.

В 2003 г. исполнилось 100 лет со дня рождения Петра Ивановича Зинченко (1903–1969) и его учителя — Алексея Николаевича Леонтьева (1903–1979). Оба ученых оставили неизгладимый след не только в памяти психологии, но и в психологии памяти, оба стояли у истоков психологической теории деятельности и деятельностного подхода в российской психологии.

Так уж получилось, что учитель оказался старше ученика всего на полгода и почти на 10 лет пережил ученика. Трудно сказать, как сложилась бы научная судьба ученика, не случись их встреча в Харькове в 1930-х гг. Ясно только, что встреча эта оказалась не случайной и оказала глубокое влияние на их дальнейшую деятельность. Сам факт их ровесничества дает удобный повод рассмотреть некоторые вопросы их взаимоотношений.

Но главная задача статьи состоит в том, чтобы конкретно показать весомый вклад П. И. Зинченко в развитие деятельностной концепции памяти и в экспериментальное изучение структурно-функциональных и генетических закономерностей человеческой памяти. В своих исследованиях П. И. Зинченко впервые обнаружил ряд значительных мнемических эффектов, которые в соответствии с традицией и по справедливости могли бы быть названы его именем. Однако мы вынуждены констатировать, что давно исследованные П. И. Зинченко эффекты и разработанные им методические приемы заново «открывались» и «изобретались» другими исследователями без ссылки на первооткрывателя.

### О подозрительной критике Л. С. Выготского в ранних работах П. И. Зинченко

В истории советской психологии много темных и загадочных пятен. Некоторые из них подобны скотам в поле зрения, которые, как известно, сами по себе невидимы. Одна из таких «скотом» до сих пор мешает в полной мере понять смысл известной и многократно цитированной статьи П. И. Зинченко [10], которая является первой из двух опубликованных в одном томе ученых записок. В ней был представлен критический анализ теоретических взглядов по психологии памяти вообще (и произвольной памяти, в частности), впервые был апробирован концептуальный аппарат психологической теории деятельности, предложена деятельностная трактовка произвольной памяти и описаны результаты первого исследования произвольного запоминания в рамках деятельностной парадигмы.

На экземпляре только что вышедшей из печати статьи [10] П.И. Зинченко написал посвящение А.Н. Леонтьеву: «Дорогому Алексею Николаевичу с глубокой благодарностью за руководство прошлое, настоящее и с надеждой на будущее». Дата: 20 февраля 1940 г.

Через много лет в своем докладе А. Н. Леонтьев (11.03.1976) прямо признал, что П. И. Зинченко сыграл в Харьковской школе «очень существенную роль» и что в его «очень важной работе» был представлен «арсенал» основных понятий теории деятельности:

«Очень важна работа Петра Ивановича Зинченко о непроизвольном запоминании. Я имею в виду особенно первую публикацию, которая появилась только, к сожалению, в 1939 г. Она защищалась где-то, по-моему, в 1938 или 1937 г., (...) если мне не изменяет память. В чем был пафос? Занимает предмет место цели — один эффект, занимает структурное место условия — другой эффект: в этом была сущность, главное для нас, по крайней мере.

Так возникло (! — Б. М.) представление и вместе с тем членение, выделились понятия собственно деятельности, мотива, дальше — цели, условий; ну, словом, этот первоначально выраженный арсенал тех понятий, которые я описывал неоднократно в последние годы...» [14, с. 116].

Все говорит о том, что между «учителем» и «учеником» сохранялись прекрасные отношения. Что же в этом удивительного? Интрига состоит в том, что ученик пишет статью, в которой достаточно откровенно критикует своего учителя (а заодно и «учителя своего учителя», т. е. Л. С. Выготского), затем дарит ему эту статью «с благодарностью», а учитель сердечно хвалит ее публично, да еще сожалеет, что она не появилась немного раньше, ну, скажем, в 1937 г. (пик в истории сталинских репрессий). В жизни, конечно, иногда происходят невероятные вещи, но они, как минимум, должны обращать на себя внимание и побуждать к поиску объяснений. В данном случае речь идет не просто о личных отношениях двух лиц. Не разобравшись в этой интриге, мы рискуем не понять и даже превратно истолковать критические мотивы статьи П. И. Зинченко.

Ключевой вопрос — зачем, ради чего в статье давалась критика взглядов А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского? Подчеркнем — обширная негативная критика. Была ли в этом необходимость? Зачем напоминать о прошлых «ошибках»? И почему эта критика не привела к расколу между учителем и учеником? Можно выдвинуть две версии.

Первая версия («пораженческая»): негативная критика имела главным образом самозащитный характер; необходимо было, что вполне в духе того времени, публично покаяться в прошлых «грехах», демонстративно порвать с прошлыми взглядами и связями.

Вторая версия («подвижническая»): негативная критика была необходима для маскировки подлинного намерения, состоящего в том, чтобы сохранить в науке и защитить основные идеи Выготского.

Хорошо известно, что, начиная с 1936 г., когда появилось известное постановление о «педологических извращениях», долгие годы никто не осмеливался признавать заслуги Л. С. Выготского. Об этом пишут и его биографы:

«После постановления и дискуссий имя Льва Семеновича было вычеркнуто из науки на долгие годы, его труды не издавались, а ранее опубликованные стали недоступны читателям, поскольку были изъяты и частично уничтожены»; «Труды Льва Семеновича попали под запрет — нельзя было их упоминать, на них ссылались в течение долгих 20 лет. Целых два

десятилетия Лев Семенович и его труды подвергались умалчиванию» [5, с. 144, 344].

В общем, это действительно так, но в случае с П. И. Зинченко мы имеем дело с редчайшим исключением. Публикация П. И. Зинченко кажется просто невероятной в контексте того времени, поскольку работы Л. С. Выготского и его взгляды были объявлены порочными и даже злодейскими.

В пользу первой версии свидетельствуют и слова В. П. Зинченко: «...для того времени эта критика была еще мягкой в сравнении с разнузданной критикой, статьями-доносами в адрес Л. С. Выготского, появившимися еще при его жизни» [9, с. 16]. Он же согласен с предположением, что «эта критика носила «дежурный», принудительный характер» [9, с. 17].

В самом деле, «заказной» характер критики — это одна из типичных черт советской науки эпохи сталинщины. Однако внешняя «мягкость» критики не противоречит и второй версии. Сам факт критики, мягкой или жесткой, не позволяет различить выдвинутые версии. К тому же существовал другой, вполне безопасный способ публикации: абсолютное молчание о Выготском. Ярким примером может служить «Психология» под редакцией К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца (2-е изд., 1941). Выготский ни разу не упоминается в этом учебнике, даже в главах о памяти (авторы: А. А. Смирнов, Л. В. Занков) и о речи (автор: А. Н. Леонтьев!), написанных его коллегами. По такому же пути мог пойти и П. И. Зинченко.

Так сложилось, что в обсуждаемой статье П. И. Зинченко и сторонники и противники школы Выготского слишком много внимания уделяют именно критическим высказываниям в адрес Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. С точки зрения моей второй версии, главное внимание должно быть обращено на другое: во-первых, на весьма подробное изложение теоретических позиций Выготского и, во-вторых, на абсолютно беспримечное и недвусмысленное признание его большого позитивного вклада в развитие психологии.

Конечно, негативная критика образца 1939 г. могла быть «дежурной», но эту характеристику ни в коем случае нельзя отнести к тому очевидному факту, что помимо этой критики П. И. Зинченко изложил взгляды Л. С. Выготского и дал им высокую научную оценку. Это был крайне рискованный и, несомненно, мужественный поступок. В то же время нельзя не признать, что он был фантастически виртуозно спланирован. Цензура и несколько поколений критиков концепции Выготского получили аппетитную наживку. Эта критика прекрасно выполнила свою роль и заслуживает восхищения, ибо нет в этой статье ничего более скучного и туманного (хотя критикам Выготского она явно пришлась по вкусу). По всей видимости, здесь не обошлось без мудрого влияния учителя.

Следует отметить, что дальнейший анализ содержания двух ранних статей П. И. Зинченко имеет отношение сразу к двум вопросам: вопросу об истории возникновения деятельностного подхода и уже час-

точно затронутому вопросу о смысле критического анализа концепции Выготского.

### Теоретико-методологическая позиция П. И. Зинченко в публикациях 1939 г.

#### (1) Дефиниция деятельностного подхода

В статье Зинченко [10] четко обозначена новая теоретико-методологическая позиция, предлагающая вместо прежних «**объяснительных принципов**» в психологии принцип, который формулируется достаточно широко:

«...психологические законы, и в частности законы запоминания, не могут быть найдены вне изучения реальной осмысленной деятельности субъекта по отношению к окружающей его действительности. Они выражают не что иное, как развитие этой деятельности, в процессе которой формируется и перестраивается сознание субъекта, в свою очередь обуславливающее его деятельность, его жизнь» [10, с. 147]. «Психика, сознание должно быть понято как отражение субъектом объективной действительности, но отражение, возникающее и развивающееся в процессе деятельности субъекта, в процессе его реальной жизни» [там же, с. 160].

Новый принцип (т. е. «принцип деятельности») выступал как альтернатива «принципу ассоциации» и «принципу структуры», поскольку в них «объяснение фактов сознания выводилось из самого сознания субъекта или из общих законов деятельности его мозга» [там же, с. 147].

#### (2) Истоки деятельностного подхода

Принципиальное значение имеет вопрос об истоках, авторстве данного принципа. С одной стороны, П. И. Зинченко недвусмысленно говорит о роли учителя в качестве ближайшего источника:

«В постановке нашей проблемы мы исходили из психологических положений, выдвигаемых за последние годы в экспериментальных и теоретических исследованиях проф. А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками» [10, с. 161].

С другой стороны, в несколько замаскированном виде указан и второй источник — это концепция Л. С. Выготского, которая характеризуется следующим образом:

«Прежде всего запоминание **впервые** в психологии начинает рассматриваться не как содержание сознания, замкнутого в субъекте, являющееся его феноменальным субъективным миром, и не как абстрактная метафизическая способность. Запоминание **впервые** выступает здесь как активный процесс, как конкретное психическое *действие*. В связи с этим **впервые** становится возможным и реальное исследование развития памяти как процесса, исследование строения процессов запоминания на разных этапах их развития» [10, с. 153].

Обратим внимание на то, что ключевое слово «действие» выделено курсивом самим П. И. Зинченко; и особенно примечательно тройное использова-

ние слова «впервые» (признаюсь, шрифтовое выделение мое — *Б.М.*).

Разумеется, для умиротворения цензуры после таких слов должен был последовать длинный убаюкивающий негативно-критический пассаж, занимающий почти две страницы.

А потом в этой статье появляются самые важные и, как уже отмечалось, совершенно невероятные высказывания:

«Понятие опосредствования является одним из самых существенных и положительных моментов, внесенных Выготским в психологию, потому что впервые стало возможным исследование не только результатов запоминания (что было характерно как для эмпирической, так и для функциональной психологии), но и изучение самого процесса, самой деятельности запоминания, его внутреннего строения» [10, с. 155].

Затем, без перерыва, выдается очередная порция убаюкивающей критики для проснувшегося цензора и, наконец, кратко, но внятно (конечно, не для уснувшего цензора):

«Различное отношение средства к предмету запоминания, бесспорно, существенным образом характеризует и определяет строение самого процесса запоминания. Постановка этого вопроса и его разработка составляет поэтому большую заслугу Выготского и является, с нашей точки зрения, бесспорным завоеванием советской психологии» [10, с. 155].

Для маскировки этого мужественного признания потребовался еще один длинный пассаж о мнимых ошибках Выготского и Леонтьева.

Таким образом, текст имеет довольно строгую стратиграфию, где толстые слои рыхлой критики разделены содержательно насыщенными и явно позитивно оцениваемыми идеями культурно-исторической теории. Любопытно отметить также, что логика изложения идей Выготского и собственно деятельностного подхода не имеет разрыва. Это может служить доказательством того, что в глазах создателей теории деятельности даже в тот период, когда любые упоминания о Выготском были опасны, логическая связь этой теории с культурно-исторической теорией представлялась несомненным и очевидным фактом.

#### (3) Дефиниция личностного подхода

«Забывание и воспроизведение знаний может получить правильную характеристику при условии анализа их в связи с общим процессом формирования личности, с развитием ее мышления, сознания» [11, с. 194]. «Приобретенные знания всегда есть знания личности» [там же, с. 212].

К этому имеющему принципиальное теоретическое значение выводу П. И. Зинченко приходит, во-первых, в результате критики традиционного рассмотрения закономерностей усвоения и утраты знаний в пределах одной только памяти; во-вторых, в результате собственного эмпирического исследования усвоения и применения учащимися физических знаний (на примере закона Архимеда). Препятствие

концепции, по его мнению, рассматривали забывание и воспроизведение в отрыве от «живой личности», ее «жизненных отношений»; «личность утрачивалась при этих взглядах, утрачивалось действительное сознание, как отражение реальных жизненных отношений личности» [11, с. 212].

(4) Объединение двух подходов

Конкретной интеграцией личностного и деятельностного подходов в работе П. И. Зинченко стали следующие выводы:

а) вывод о том, что процесс воспроизведения имеет активный творческий характер, а не является простым припоминанием, всплыванием представлений в том виде, в каком они были запечатлены при обучении (сейчас бы такой вывод назвали «конструктивной», или «реконструктивной» теорией памяти);

б) вывод, несомненно, имеющий большое практическое (педагогическое) значение о том, что повторение должно служить «не только простому закреплению или восстановлению ранее приобретенных знаний, но и качественному их преобразованию»; или более метафорично: «Повторение может не только привести к починке развалившегося здания, не только к укреплению этого здания, но и к полной его реконструкции, то есть к каким-то глубоким качественным изменениям» [11, с. 213], а, в терминах Н. А. Бернштейна, речь идет о «повторении без повторения» (см. также: [1]).

От первого вывода можно протянуть нить к взглядам Л.С. Выготского о том, что память как высшая психическая функция у подростков и взрослых в значительной степени осуществляется за счет мышления (интеллектуализация мнемических функций). Эта мысль отчетливо высказана Выготским, например, в его докладе (9.10.1930): «...вспоминать для подростка — значит мыслить» ([6, т. 1, с. 120], см. также: [6, т. 4, с. 110]). Второй вывод имеет отдаленное сходство с возникшим позднее различием двух типов повторения [работы Ф. Крэйка и его коллег, см., напр.: 22, 23].

### О главной книге П. И. Зинченко

Название главной книги П. И. Зинченко «Непроизвольное запоминание» [12] не вполне точно отражает ее содержание. Значительное место в ней уделяется произвольному запоминанию, умственным действиям, в частности, классификации и арифметическим вычислениям, сложным процессам понимания текста. Книга может удовлетворить интерес к проблемам человеческой памяти не только психологов (студентов и профессионалов), но и, к примеру, педагогов, философов, специалистов по дизайну текста. Мы не будем здесь повторять обзор основных экспериментальных результатов, представленный в предшествующих публикациях [15; 17].

#### Основные положения концепции памяти

1. Функция памяти состоит «в избирательном закреплении индивидуального опыта и в дальнейшем

его использовании... в конкретных условиях жизни субъекта, в его деятельности» [12, с. 134].

2. Непроизвольное запоминание может быть как продуктом текущей деятельности, так и результатом отвлечений от нее, т. е. случайным запоминанием. Однако именно первый вид непроизвольного запоминания занимает в жизни животных и человека основное место [там же, с. 136].

3. Деление «процессов памяти на непроизвольные и произвольные должно выступить в качестве основного, определяющего. Это деление должно выступить в качестве ведущего и в характеристике развития памяти. Непроизвольное и произвольное запоминание, воспроизведение являются двумя последовательными ступенями в развитии памяти детей» [12, с. 456].

4. У дошкольников центральное место в закреплении ими индивидуального опыта занимает непроизвольная память [12, с. 3, 495].

5. С появлением произвольной памяти непроизвольная память не только не утрачивает своего значения, но и продолжает совершенствоваться [12, с. 462].

6. Непроизвольное запоминание как продукт деятельности «является также всегда опосредствованным, хотя и иначе, чем произвольное запоминание», поскольку «всякая деятельность, в которой осуществляется непроизвольное запоминание, всегда связана и с наличием соответствующих ее целям и содержанию средств» [12, с. 125].

7. Центральной и неотложной задачей школы является формирование у учащихся умений и навыков произвольного мышления, в том числе в задачах понимания текста.

#### Методология исследований

1. С точки зрения деятельностного подхода, стратегическая «задача психологического изучения памяти состоит в том, чтобы раскрыть закономерности самой деятельности субъекта, то есть собственно психологические закономерности... Изучение закономерностей психической деятельности субъекта в зависимости от ее предметного содержания и строения должно привести к конкретизации условий образования ассоциаций и правильной оценке их значения в функционировании и развитии процессов памяти» [12, с. 135]. И еще программное утверждение: «...основной единицей в анализе структуры процессов памяти, их функционирования и развития, должно быть действие субъекта... Именно этому положению и отвечает деление процессов памяти на непроизвольные и произвольные процессы» [12, с. 456–457, 521].

2. Основная задача исследований «заключалась в изучении закономерностей непроизвольного запоминания, в изучении его особенностей по сравнению с запоминанием произвольным» [12, с. 136].

«Мы считаем путь сравнительного изучения непроизвольного и произвольного запоминания в условиях *одинаковых способов работы над материалом* основным и наиболее плодотворным для выяснения

как различий между ними, так и закономерностей их связи» [12, с. 256].

Указанный путь «дает возможность в опытах с испытуемыми разного возраста выявить различия между произвольным и произвольным запоминанием в зависимости от *формирования* познавательного и мнемического действия. Ведь различия в этих двух видах запоминания не могут оставаться неизменными на всех этапах умственного развития ребенка» [12, с. 257].

3. Одна из главных гипотез автора: «Разный уровень овладения испытуемыми разного возраста определенными способами работы над материалом для достижения познавательной и мнемической цели будет вызывать и изменения во взаимоотношениях произвольного и произвольного запоминания» [там же].

4. Хотя исследование ограничено тем видом запоминания, который является продуктом деятельности, но в этом отношении работа П. И. Зинченко «отличается от исследований в зарубежной психологии, где произвольное запоминание изучалось главным образом как продукт различного рода отвлечений от какой-либо... деятельности» [12, с. 137].

5. Закономерности произвольного и произвольного запоминания устанавливались в экспериментах, в которых изучались зависимости продуктивности запоминания от ряда независимых факторов:

- а) возрастного (генетическая зависимость);
- б) стимульных (зависимость от материала запоминания);
- в) мотивационного (зависимость от мотива деятельности);
- г) структурно-деятельностных (зависимость от положения запоминаемого материала в структуре деятельности);
- д) операционных (зависимость от типа задачи и сложности способов деятельности испытуемых с материалом).

6. Ставилась также задача применить полученные сведения для разработки практических рекомендаций, прежде всего педагогических.

7. Методическая схема.

Практически все описанные в книге опыты имеют двухфазный вид: сначала фаза деятельности с материалом (либо мнемическая, либо «познавательная» задача), затем фаза воспроизведения указанных в инструкции и часто неожиданных для испытуемых частей материала. Поскольку в опытах на произвольное запоминание испытуемые не должны догадываться о последующей задаче воспроизведения, то, по крайней мере, повторные серии с произвольным запоминанием нельзя было проводить на одних и тех же испытуемых; в таких случаях для разных условий использовались новые («наивные») испытуемые (межгрупповой план), однако сравнения произвольного и произвольного запоминания обычно осуществлялись с помощью внутригруппового плана. Кроме того, следует иметь в виду, что П. И. Зинченко описывает свои данные в соответствии с теоретически выделенными проблемами без соблюде-

ния хронологии экспериментов, в связи с чем результаты некоторых крупных многофакторных экспериментов повторно, но под разными углами рассматриваются в разных главах.

### Значение исследований П. И. Зинченко

Теоретическим стержнем многолетних исследований П.И. Зинченко, посвященных памяти детей и взрослых, несомненно, является психологическая теория деятельности, которая разрабатывалась прежде всего А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном. Важно, однако, не забывать о том, что процесс взаимодействия между развивающейся теорией и эмпирией имел двусторонний взаимовыгодный характер. Поэтому было бы недостаточно видеть значение исследований Зинченко только в том, что они иллюстрируют большую эвристическую работоспособность теории деятельности, ее способность предсказывать новые факты и переосмысливать старые; тем более нельзя сводить их значение лишь к экспериментальному подтверждению чьих-то теоретических идей. Примечательно, что и Рубинштейну и особенно Леонтьеву в книге Зинченко адресуются немало критических замечаний в связи с их «обедненной» трактовкой произвольной памяти.

Принципиальное значение имеет тот факт, что уже первые экспериментальные работы П. И. Зинченко [10] концептуально основывались на теории деятельности и, таким образом, предшествовали первым публикациям А. Н. Леонтьева (1941, 1944 и др.), в которых вводились основные понятия и принципы психологического анализа деятельности. Это и дает основание считать П. И. Зинченко не просто сторонником или последователем, но и одним из создателей деятельностного подхода, что, конечно же, не противоречит признанию ведущей роли А. Н. Леонтьева. Сам П. И. Зинченко с глубокой благодарностью вспоминал о руководстве А. Н. Леонтьева: «Мои психологические взгляды складывались под влиянием А. Н. Леонтьева. Под его руководством были проведены и мои первые исследования произвольной памяти» [12, с. 6].

Несомненно, что в описании этих первых исследований отразился таинственный процесс рождения и становления новой теоретической концепции психологии, ее отнюдь не робкие попытки оправдать свое право на существование среди других направлений мировой психологии. А. Н. Лактионов и Г. К. Середя [13; см. также: 2; 8; 9] достаточно ясно указали на теоретический вклад П. И. Зинченко в развитие теории деятельности. Этим вкладом явилось обоснование важной роли такого теоретического конструкта как «место содержания сознания в структуре деятельности». На примере памяти впервые удалось убедительно показать значение этого конструкта в качестве объяснительного и предсказательного принципа.

Когда описывают научные достижения различных теоретических направлений в психологии и су-

дят о вкладе отдельных авторов в науку, то большое впечатление производит упоминание открытых и изученных ими экспериментальных эффектов. Например, гештальтпсихологи в области исследований памяти могут «похвастаться» эффектом изоляции, открытым Гедвигой фон Ресторф — ученицей В. Келера, эффектами Зейгарник и Биренбаум, обнаруженными дипломницами К. Левина и т. д. В этом отношении как-то бледно и невыразительно выглядит деятельностный подход. Во всяком случае, общепризнанных и громких экспериментальных эффектов за ним не числится. Сложившийся имидж явно неадекватен и его совсем нетрудно исправить. Прекрасный повод для этого дают работы П. И. Зинченко.

Без всяких натяжек можно выделить ряд мнемических эффектов, открытых и изученных автором на основе теории деятельности: 1) **эффект интерференции** мнемической и «познавательной» задач; 2) **структурно-деятельностные эффекты** (материал, составляющий цель действия, запоминается более эффективно, чем тот же материал, относящийся к условиям достижения цели), в том числе и **эффект генерации**; 3) **эффект включенности материала в деятельность**; 4) **негативный эффект возраста** (превосходство первоклассников над более старшими возрастными группами в произвольном запоминании чисел при решении арифметических задач); 5) **эффекты деятельностного опосредствования**, в том числе **эффект глубины обработки**; 6) **эффект мотивации** и др. Особое внимание хотелось бы обратить на эффект генерации.

Термин «эффект генерации» предложили Н. Сламека и П. Граф [24] для факта лучшей запоминаемости материала, который придумывается самим испытуемым, по сравнению с материалом, который испытуемый получает в готовом виде. Сламека и Граф провели обстоятельное исследование этого эффекта и привлекли к нему внимание многих других экспериментаторов. Впоследствии возникла традиция ссылаться на работу Сламеки и Графа как на первое исследование эффекта генерации. Многие не только зарубежные, но и российские психологи были уверены, что этот эффект никакого отношения к работам П. И. Зинченко не имеет. Например, одна из статей получила название «Эффект генерации: 10 лет исследований» [21].

Впервые в предисловии ко второму изданию основной работы П. И. Зинченко [15] я обратил внимание на то, что в неназванном виде эффект генерации был известен задолго до публикации американских психологов. В этом нетрудно убедиться, прочитав обзор литературы и отчеты о собственных исследованиях в книге П. И. Зинченко (а также приведенный выше конспективный обзор).

«В интересной работе Мазо сравнивалась продуктивность произвольного запоминания, осуществлявшегося в процессе самостоятельного составления испытуемыми кратких биографий, с произвольным запоминанием таких же по объему биографий, данных им в готовом виде» ([12, с. 291]; см. также: [12, с. 50–51]).

Строго говоря, в опытах Н. Мазо (Maso N., 1929) не было полного придумывания материала запоминания, ибо испытуемые *вытисывали* из словаря биографические сведения. К тому же произвольное запоминание выписанных сведений сравнивалось с произвольным заучиванием готовых биографий. Поэтому говорить об эффекте генерации в чистом виде не приходится. Такое же замечание можно сделать и в отношении еще более ранней работы Э. Киркпатрика (Kirkpatrick E.A., 1894; см.: [12, с. 50]).

Напомним, что в опытах П. И. Зинченко 1940-х гг. «испытуемые значительно лучше запоминали числа, самостоятельно придумывая арифметические задачи, чем при решении аналогичных задач, которые давались в готовом виде. Сам акт самостоятельного придумывания чисел при составлении задач активизировал процесс оперирования с числами» [12, с. 218]. В главе VII описываются опыты, демонстрирующие эффект генерации для произвольного запоминания слов. Кроме того, П. И. Зинченко отмечает, что в исследовании А. А. Смирнова «более продуктивным оказалось запоминание придуманных фраз, по сравнению с фразами, данными в опыте в готовом виде» [12, с. 219].

Интерпретация эффекта генерации в духе теории деятельности выглядит следующим образом: «чем больше самостоятельности проявляет человек в осуществлении какого-либо действия, тем более благоприятные условия создаются для превращения этого способа в специально целенаправленное действие, а в связи с этим и для повышения продуктивности произвольного запоминания» [там же]. Иначе говоря, для объяснения эффекта используется принцип «места содержания сознания в структуре деятельности». Итак, П. И. Зинченко открыл и исследовал эффект генерации и на его примере более широкий класс структурно-деятельностных эффектов, которые, в свою очередь, являются представителями еще более широкого класса эффектов места материала в структуре деятельности.

Кроме того, П. И. Зинченко первым исследовал зависимость эффекта генерации от возраста. Ярким примером неизвестности этого факта среди западных психологов служит следующее признание: «Как нам известно, исследования возрастных различий в эффекте генерации еще не проводились. Поэтому мы начали предварительную работу на этой арене» [25, р. 413]. Можно предположить, что если бы авторы были знакомы с книгой П. И. Зинченко, то они бы не столь сильно удивлялись трудностям получения эффекта генерации у детей в возрасте 7–8 лет. Таким образом, можно смело утверждать, что исследования этого эффекта были начаты П. И. Зинченко и что он один исследовал этот эффект достаточно глубоко и всесторонне.

В общем, представленные данные и доказательства определенно свидетельствуют об огромном вкладе П. И. Зинченко в изучение как эффекта генерации, так и многих других выдающихся мнемических эффектов. Поэтому и предлагалось дополнить назва-

ние «эффект генерации» именем П.И. Зинченко [15; 16]. Это было бы справедливой и заслуженной оценкой его тридцатилетних работ по психологии памяти, которыми должны гордиться теория деятельности и Харьковская психологическая школа. На этом фоне довольно не очень убедительно звучат слова: «за последние 20 лет в психологии было сделано больше, чем за предыдущие 100. А здесь (это «здесь» относится к современной российской психологии. — Б.М.) все еще осуществляются какие-то ритуальные заклинания с упоминанием необходимых при молитве имен» [4, с. 147–148]. Трудно не согласиться с приведенной бухгалтерией, но только не количеством должен измеряться научный вклад и уровень!

Из всего сказанного отнюдь не следует, что я намериваюсь умалить и принизить большие и великодушные достижения так называемой когнитивной психологии. Суть в другом. Методический, теоретический и фактологический арсенал деятельностного, равно как и культурно-исторического подходов далеко не исчерпан, но, как и все прочие арсеналы, нуждается в развитии, совершенствовании, проверке. История психологии убедительно свидетельствует, что отнюдь не сложная и дорогостоящая техника играет главную роль в научном развитии. Большинство высококлассных научных фактов получено, с технической точки зрения, в довольно простых (если не примитивных), но в то же время трудоемких исследованиях. Как это ни банально, науку делают прежде всего талантливые и воодушевленные люди.

В заключение этого раздела остановлюсь на вопросе о педагогическом значении исследований П. И. Зинченко. Нетрудно убедиться в том, что педагогическая направленность была одним из важнейших векторов этих исследований. Многие из предложенных и обоснованных П. И. Зинченко рекомендаций не утратили своей актуальности и в настоящее время.

На примере работ П.И. Зинченко хорошо видно, как раньше серьезно и ответственно психологи подходили к педагогическим рекомендациям. Если уж что-то предлагалось, то за этим стояли фундаментальные научные исследования. Обратной стороной такого подхода было то, что сами рекомендации зачастую получали неудобные и малопонятные для практиков формулировки. Отчасти это замечание касается и рассматриваемой книги. Чтобы понять предлагаемые в ней рекомендации, придется прочитать все 500 предшествующие их страниц научного текста, что, конечно, не вредно, но утомительно и требует много времени. Очевидно, что предлагаемые в монографии П. И. Зинченко рекомендации по преодолению у младших школьников пресловутой привычки механического запоминания, которая нередко выдается за возрастную особенность их памяти, полезны и для современной школы.

Вполне выверенной и конкретной является рекомендация различать, выделять и разделять познавательные и мнемические задачи. Причем эта необходимость распространяется как на учителя, так и на учащихся.

«Тот факт, что не только младшие, но часто и средние школьники мало пользуются активными приемами запоминания, а прибегают к простому повторению, объясняется во многом тем, что в процессе обучения недостаточно дифференцировались познавательные и мнемические задачи и не формировались необходимые умения по-разному их выполнять» [12, с. 501].

За этой рекомендацией стоят результаты целой серии исследований П. И. Зинченко и А. А. Смирнова, в которых четко показано, что в определенных условиях мнемические и познавательные (в узком смысле) задачи будут несовместимыми и будут оказывать неблагоприятное влияние друг на друга. Во-первых, сознательная установка на запоминание может мешать пониманию нового (устного или письменного) материала; во-вторых, установка на одновременное запоминание и понимание или использование каких-то приемов логической работы с материалом (скажем, классификации или составления плана) может существенно снизить продуктивность запоминания, в то время как установка на понимание с акцентированием ненужности запоминания, напротив, как бы мобилизует ресурсы произвольной памяти.

Такая несовместимость особенно характерна для учащихся младших классов. Именно для этого возраста П.И. Зинченко предлагает «радикальный вариант»: педагогам следует стимулировать развитие процессов понимания и специально ограничивать установку на запоминание. «Иначе говоря, прежде чем учить школьника применять, например, классификацию в качестве приема запоминания, необходимо научить его классифицировать в процессе выполнения познавательных, а не мнемических задач» [12, с. 501]. Тем самым предлагается вообще уйти от прямолинейного пути на форсированное «развитие» произвольного запоминания, поскольку этот путь оказывается благоприятным лишь для «механического» (т. е. примитивно опосредствованного) запоминания. В начальной школе было бы лучше отказаться от распространенной практики давать задания на выучивание текстов, включая и стихотворные. Развивать и оценивать следует не качество заучивания, а полноту и глубину понимания. Собственно, это и есть психологически оправданный путь формирования опосредствованного произвольного запоминания. Такова одна из причин, побудивших крупного специалиста по памяти утверждать, что «центральной и неотложной задачей школы является формирование у детей умений и навыков намеренного понимания, мышления, думания» [12, с. 500].

Педагогические идеи П. И. Зинченко о продуктивном использовании произвольного запоминания получили подтверждение и в психолого-педагогических работах, проводившихся на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, а также на базе идей и технологий развивающего обучения по системе Эльконина—Давыдова [см., напр.: 7, 18, 19].

Система педагогических рекомендаций, разработанная П.И. Зинченко, не ограничивается младшим школьным возрастом. Она дифференцированно касается как дошкольного, так и более старшего школьного возраста. Нельзя представлять П.И. Зинченко как сторонника лишь произвольной памяти. В строгом согласии с (экспериментально обоснованными) закономерностями развития произвольного и произвольного запоминания он признавал, что наиболее благоприятные и рациональные условия для сознательного и прочного усвоения знаний создаются именно там, где познавательная задача может быть совмещена с мнемической установкой «или, иначе говоря, когда активные познавательные процессы могут выступать в качестве способов произвольного, логического запоминания» [12, с. 494]. Фактически П. И. Зинченко ориентировал на гибкий подход, с одной стороны, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности учащихся, а с другой стороны, использующий методы активного формирования того, что входит в зону ближайшего развития. И хотя П. И. Зинченко не использует этот термин Л. С. Выготского, но на глубинном уровне его рекомендации по развитию памяти и мышления являются конкретной программой, построенной в соответствии с принципом зоны ближайшего развития.

### Мнемические эффекты деятельности

Для начала следует пояснить, что, употребляя в данной статье термин «мнемический эффект», я придерживался следующего различения понятий [17, с. 15]. Под «мнемическими эффектами» понимаются закономерные (устойчивые, воспроизводимые) зависимости эффективности памяти, оцениваемой с помощью процедур воспроизведения или узнавания информации (ее объема, точности, режы скорости ответов), от различных факторов — процедурных условий и способов переработки информации на стадии запоминания, характеристик самой информации, а также от степени сходства каких-либо (внешних или внутренних) переменных на стадиях запоминания и тестирования. На мой взгляд, одна из причин драмы незамеченности в зарубежной психологии работ П.И. Зинченко состояла в том, что он слишком академично излагал многочисленные результаты, не уделяя должного внимания их терминологическому оформлению в виде запоминающихся названий эффектов.

От эффектов (мнемических, перцептивных, аттенциональных и т. д.) следует отличать феномены, т. е. определенные переживания, субъективные состояния, которые хотя и можно исследовать в лаборатории, но прежде они должны быть обнаружены в самонаблюдении за работой психики в повседневной жизни (например, такие перцептивные и мнемические феномены, как иллюзия Аристотеля, последовательный и эйдетический образ, феномен «уже виденного», феномен «на кончике языка» и т. п.).

Под названием «мнемические эффекты деятельности» можно понимать несколько явлений, начало изучению которых положил в первую очередь П. И. Зинченко. Очевидно, в это понятие не следует включать все открытые П. И. Зинченко мнемические эффекты, поскольку некоторые из них относятся, скорее, к категории эффектов развития (например, негативный эффект деятельности).

Во-первых, к эффектам деятельности мы относим **эффекты деятельностного опосредствования**: 1) эффект глубины обработки и 2) эффект активности: выполнение познавательной задачи активными способами (например, классификация, составление плана, подбор слов, придумывание слов с заданными свойствами) приводит к лучшему произвольному усвоению материала в сравнении с произвольным запоминанием без достаточной умственной обработки материала. Выбор названия «эффект активности» продиктован отнюдь не тем, что необходимо противопоставлять понятия «уровень (глубина) обработки» и «уровень (интенсивность) активности»; предлагаемое название довольно условно и определяется прежде всего соображениями краткости и смысловой ассоциативности, но акцент в дефиниции этого эффекта должен быть сделан на превосходстве активного произвольного запоминания над пассивным (неопосредствованным) произвольным запоминанием. С содержательной точки зрения, более точным, но слишком громоздким было бы название типа «эффект превосходства активного произвольного запоминания над пассивным произвольным запоминанием».

Об эффекте, который предлагается назвать «эффектом активности», П.И. Зинченко писал достаточно четко и доказательно:

«произвольное запоминание, опирающееся на содержательные и активные способы работы с материалом, является более продуктивным, чем произвольное, если в последнем не используются аналогичные способы.

Так, например, произвольное запоминание пятнадцати изображенных на карточках предметов, осуществлявшееся в процессе их классификации, дало лучшие результаты, чем произвольное, не опиравшееся на классификацию (от 9,6 у средних дошкольников до 13,2 у взрослых — при произвольном запоминании, и соответственно от 6,6 до 11,5 — при произвольном запоминании)» (12, с. 477—478).

Аналогичные результаты, но при других способах работы с материалом, получены в опытах с запоминанием отрывков текста: превосходство произвольного запоминания текста в случае активной работы по его осмыслению над произвольным запоминанием с простым повторением. Следует отметить, что эффекты деятельностного опосредствования были вновь открыты в североамериканской когнитивной психологии в рамках подхода к памяти с точки зрения теории глубины (или уровней) обработки (подробнее см.: [17]).

Во-вторых, к эффектам деятельности следует отнести **эффект места материала в структуре дея-**

**тельности:** эффективность произвольного запоминания (чисел, слов, фраз и т. д.) существенно зависит от того, какое место занимает материал в структуре деятельности, — входит ли он в содержание основной цели, относится к условиям ее достижения или же вообще является фоновым [12, с. 196].

Фактически и здесь имеется в виду не один, а, по меньшей мере, два эффекта. Одним из них является впечатляющий эффект превосходства «деятельностного» произвольного запоминания над так называемым случайным запоминанием; для терминологической четкости его можно обозначить термином «эффект включенности материала в деятельность». Другой эффект заключается в том, что наиболее продуктивно произвольно запоминается материал тогда, когда он входит в содержание цели действия, по сравнению со случаем, когда материал относится к условиям ее достижения (способам осуществления действия); этот второй эффект назовем «структурно-деятельностным эффектом».

Последний имеет в работе П. И. Зинченко и более развернутую характеристику: «Материал, составляющий непосредственную цель действия, запоминается конкретно, точно, более эффективно и прочно; тот же материал, относящийся к способам осуществления действия (операциям), запоминается обобщенно, схематично, менее эффективно и менее прочно» [12, с. 186]. Для понимания структурно-деятельностного эффекта существенно пояснение, сделанное самим П. И. Зинченко в одном из примечаний: «К условиям достижения цели мы относим, вслед за Леонтьевым, не только способы деятельности, но и промежуточные цели по отношению к основной конечной цели и др.» [12, с. 174]. Во всяком случае, данное пояснение устраняет трудную проблему психологического различия чистых операций и чистых действий.

Описанный выше эффект генерации является примером (или вариантом) структурно-деятельностного эффекта. Для П. И. Зинченко это было бы одно и то же, поскольку структурно-деятельностный эффект он описывал на примере тех данных, которые в современной психологии получили название «эффекта генерации». Однако допустимо считать, что при другой методике исследования структурно-деятельностный эффект не обязательно будет совпадать с эффектом генерации. Другими словами, П. И. Зинченко открыл и исследовал на примере эффекта генерации более широкий класс структурно-

деятельностных эффектов, которые, в свою очередь, являются представителями еще более широкого класса эффектов места материала в структуре деятельности.

В-третьих, к эффектам деятельности логично относить и **эффект совместимости (несовместимости) задач**. Возможный краткий вариант названия: эффект интерференции задач. Казалось бы, активная работа с материалом вкупе с мнемической установкой должна всегда давать значительное превосходство произвольного над произвольным запоминанием. Однако П. И. Зинченко обнаружил условия, при которых познавательная активность не помогает, а мешает произвольному запоминанию. Это происходит тогда, когда деятельность испытуемого принимает раздвоенный характер, ибо познавательное действие еще не освоено настолько хорошо, чтобы служить способом запоминания, и оно, по существу, оказывается помехой для запоминания. Например, у школьников II класса, которым предлагалось для запоминания слов придумывать другие слова, придумывание слов выступало как самостоятельное действие и не могло быть способом произвольного запоминания. Школьники «вынуждены были осуществлять одновременно два действия: придумывать и запоминать слова» [12, с. 279]. В этих условиях более продуктивным оказывается произвольное запоминание.

Кроме того, П. И. Зинченко продемонстрировал, во-первых, разную эффективность интеллектуальных действий в качестве способов произвольного запоминания и, во-вторых, возрастную гетерохронность (разновременность) их готовности стать таковыми, т. е. что для каждого интеллектуального действия существует свой возрастной рубеж, начиная с которого оно способно помогать, а не мешать произвольному запоминанию. Уже отмечалось, что эти факты послужили П. И. Зинченко основой для целого ряда педагогических рекомендаций.

Таким образом, в качестве итога рассмотрения многочисленных мнемических эффектов, исследованных в рамках деятельностного подхода и близких к нему так называемых «парадигм», появившихся позднее в зарубежной когнитивной психологии, можно предложить следующую классификационную схему мнемических эффектов, представленную в виде таблицы.

**Классификационная схема мнемических эффектов деятельности, изучение которых связано прежде всего с деятельностным подходом**

| Эффекты деятельностного опосредствования |            | Эффекты места материала в структуре деятельности |   | Эффект совместимости (несовместимости) задач | Эффект мотивации |
|--|------------|--|---|--|------------------|
| Глубины (уровня) обработки               | Активности | Эффект включенности материала в деятельность     | Структурно-деятельностные, в том числе эффект генерации |  |                  |

### Литература

1. Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека // Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
2. Бочарова С. П. Проблема памяти и деятельности в исследованиях Петра Ивановича Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы первого Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
3. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М., 1982.
4. Величковский Б. М. Интервью от 12.09.2002 // Психология в вузе. 2002. № 1–2.
5. Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М. Лев Семенович Выготский. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–1984.
7. Гальперин П. Я. Краткие замечания о произвольной и произвольной памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы первого Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
8. Зинченко В. П. Память и мышление в работах П. И. Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы первого всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
9. Зинченко В. П. От классической к органической психологии // Вопросы психологии. 1996. № 5.
10. Зинченко П. И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков. 1939а. Т. 1.
11. Зинченко П. И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков. 1939б. Т. 1.
12. Зинченко П. И. Произвольное запоминание. М., 1961.
13. Лактионов А. Н., Середа Г. К. Деятельностная парадигма и проблема памяти в трудах П. И. Зинченко (к 90-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1993. № 4.
14. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1986. № 4.
15. Мещеряков Б. Г. Об авторе, его книге и ее значении (вступительная статья) // Зинченко П. И. Произвольное запоминание. Избр. психологич. труды. М.; Воронеж, 1996.
16. Мещеряков Б. Г. Зинченко Петр Иванович // Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.; М., 2003.
17. Мещеряков Б. Г. Память человека: эффекты и феномены. М., 2004. (Библиотека журнала «Вопросы психологии»)
18. Середа Г. К. Произвольное запоминание и обучение // Вестник ХГУ. 1968. № 30. Серия психологическая. Вып. 1.
19. Середа Г. К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
20. Солсо Р. Когнитивная психология. М., 1996.
21. Charles A. L'effet production: dix ans d'etudes (1978–1988) // Année psychol. 1988. 88.
22. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. 11.
23. Craik F. I. M., Tulving E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory // J. of Experimental Psychology: General. 1975. 104.
24. Slamecka N. J., Graf P. The generation effect: Delineation of a phenomenon // J. of Experimental Psychology: Human Learning & Memory. 1978. 4.
25. Sutherland J., Krug D., Glover J. The selective displaced rehearsal hypothesis and failure to obtain the generation effect // Bulletin of the Psychonomic Society, 1988.

# The Mnemic Effects of P. I. Zinchenko

**B. G. Meshcheryakov**

Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology Dubna International University of Nature, Society and Man

A review of major works on the psychology of memory by P. I. Zinchenko is presented. Some little known facts of his biography are analyzed. Theoretical studies and experimental research results of P. I. Zinchenko allow considering this scientist to be one of the founders of activity approach to cognitive processes. The original techniques were developed and fundamental mnemonic effects were empirically examined due to a high heuristic potential of this approach. The same effects were independently «reopened» much later in cognitive psychology (including the generation effect and the depth of processing effect).

**Keywords:** Activity Approach, Mnemonic Effect, Involuntary Memory, Generation Effect, Depth of Processing Effect.

## References

1. *Asmolov A. G.* Principy organizacii pamjati cheloveka // Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaja psihologija i konstruirovanie mirov. M.; Voronezh, 1996.
2. *Bocharova S. P.* Problema pamjati i dejatel'nosti v issledovanijah Petra Ivanovicha Zinchenko // Psihologicheskie mehanizmy pamjati i ee zakonornosti v processe obuchenija: Materialy 1 vsesojuznogo simpoziuma po psihologii pamjati. Har'kov, 1970.
3. *Velichkovskij B. M.* Sovremennaja kognitivnaja psihologija. M., 1982.
4. *Velichkovskij B. M.* Interv'ju ot 12.09.2002 // Psihologija v vuze. 2002. № 1—2.
5. *Vygotskaja G. L., Lifanova T. M.* Lev Semenovich Vygotskij. Dejatel'nost'. Shtrih k portretu. M., 1996.
6. *Vygotskij L. S.* Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982—1984.
7. *Gal'perin P. Ja.* Kratkie zamehanija o proizvol'noj i neproizvol'noj pamjati // Psihologicheskie mehanizmy pamjati i ee zakonornosti v processe obuchenija: Materialy 1 vsesojuznogo simpoziuma po psihologii pamjati. Har'kov, 1970.
8. *Zinchenko V. P.* Pamjat' i myshlenie v rabotah P.I.Zinchenko // Psihologicheskie mehanizmy pamjati i ee zakonornosti v processe obuchenija: Materialy 1 vsesojuznogo simpoziuma po psihologii pamjati. Har'kov, 1970.
9. *Zinchenko V. P.* Ot klassicheskoj k organicheskoj psihologii // Voprosy psihologii. 1996. № 5.
10. *Zinchenko P. I.* Problema neproizvol'nogo zapominanija // Nauchnye zapiski Har'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannyh jazykov. 1939a. T. 1.
11. *Zinchenko P. I.* O zabyvanii i vosproizvedenii shkol'nyh znaniy // Nauchnye zapiski Har'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannyh jazykov. 1939b. T. 1.
12. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
13. *Laktionov A. N., Sereda G. K.* Dejatel'nostnaja paradigma i problema pamjati v trudah P. I. Zinchenko (k 90-letiju so dnja rozhdenija) // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
14. *Leont'ev A. N.* Problema dejatel'nosti v istorii sovetskoj psihologii // Voprosy psihologii. 1986. № 4.
15. *Meshcheryakov B. G.* Ob avtore, ego knige i ee znachenii (vstupitel'naja stat'ja) // Zinchenko P. I. Neproizvol'noe zapominanie. Izbr. psihologich. trudy. M.; Voronezh, 1996.
16. *Meshcheryakov B. G.* Zinchenko Petr Ivanovich // Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B. G. Meshcheryakova, V. P. Zinchenko. SPb.; M., 2003.
17. *Meshcheryakov B. G.* Pamjat' cheloveka: jeffekty i fenomeny. M., 2004. (Biblioteka zhurnala «Voprosy psihologii»)
18. *Sereda G. K.* Neproizvol'noe zapominanie i obuchenie // Vestnik HGU. 1968. № 30. Serija psihologich. Vyp. 1.
19. *Sereda G. K.* O strukture uchebnoj dejatel'nosti, obespechivajuwej vysokuju produktivnost' neproizvol'nogo zapominanija // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
20. *Solso R.* Kognitivnaja psihologija. M., 1996.
21. *Charles A.* L'effet production: dix ans d'etudes (1978—1988) // Année psychol. 1988. 88.
22. *Craik F. I. M., Lockhart R. S.* Levels of processing: A framework for memory research // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. 11.
23. *Craik F. I. M., Tulving E.* Depth of processing and the retention of words in episodic memory // J. of Experimental Psychology: General. 1975. 104.
24. *Slamecka N. J., Graf P.* The generation effect: Delineation of a phenomenon // J. of Experimental Psychology: Human Learning & Memory. 1978. 4.
25. *Sutherland J., Krug D., Glover J.* The selective displaced rehearsal hypothesis and failure to obtain the generation effect // Bulletin of the Psychonomic Society, 1988.

## Уровни обработки и подход П. И. Зинченко к исследованию памяти

Ф. Крэйк

старший научный сотрудник Ротмановского научно-исследовательского института,  
почетный профессор в отставке Университета Торонто (Канада)

Р. Локхарт

профессор факультета психологии Университета Торонто (Канада).

---

В этой статье мы рассматриваем некоторые из главных идей и наблюдений, воплощенных в подходе к изучению памяти с позиций теории уровней обработки (Крэйк и Локхарт, 1972; Крэйк и Тулвинг, 1975) и сравниваем эти понятия и полученные данные с теми, о которых ранее сообщил П. И. Зинченко. Ясно, что между двумя группами идей существует много совпадений, которые обнаружил Б. Г. Мещеряков (2008). Мы признаем эти совпадения, хотя указываем также на различия между двумя подходами. Изучение памяти извлекло бы выгоду из более тесной интеграции между идеями теории деятельности и идеями в западной традиции.

**Ключевые слова:** П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. Г. Мещеряков, теория деятельности, теория уровней обработки, произвольное и произвольное запоминание.

---

Для нас было большим удовольствием прочитать очень интересный обзор Б. Г. Мещерякова, касающийся идей, методов и результатов П. И. Зинченко, а также сравнить и противопоставить их с тем, что сделано было в рамках традиции «уровней обработки»\* (напр., [10; 12]). Мы также рады возможности прокомментировать критический обзор Б. Г. Мещерякова [21] и по возможности способствовать тому, чтобы повысить степень сонастроенности (alignment) российской теории деятельности и западной когнитивной психологии. В этой статье мы проанализируем моменты сходства между LOP-подходом и работой П.И. Зинченко, затем отметим некоторые различия (по крайней мере в акцентах) между двумя группами идей; мы также попытаемся дать описание некоторых главных аспектов теоретико-деятельностного подхода в наших собственных терминах.

Не может быть сомнений в том, что концепции и экспериментальные исследования памяти, сформулированные и выполненные в традиции LOP, имеют много пересечений с работами Зинченко [33; 34; 35], опубликованными на 10 и даже 30 лет раньше! Мы признаем тот печальный факт, что познакомились с этими работами с большим опозданием, и попробуем объяснить некоторые причины этого. Сходство между двумя подходами, конечно, поразительно. Во-первых, они включают акцент на умственных операциях и процессах в противоположность структурным механизмам; т. е. оба подхода подчеркивают идею, что память лучше концептуализируется как **деятельность** («запоминание»), чем как продукт предшеств-

вующей обработки. Во-вторых, делают акцент на «произвольной памяти» (Зинченко) и на использовании дополнительных ориентировочных задач в экспериментах, о которых сообщают Крэйк и Тулвинг [12] и др. В-третьих, — это представление о том, что «более глубокая» семантическая или концептуальная обработка является особенно выгодной для высокого уровня последующего воспроизведения, т. е. представление о ключевой роли, которую понимание играет в памяти. В-четвертых, — это различие между двумя типами повторения, обычно называемыми в современной литературе поддерживающим и разрабатывающим повторениями, хотя Крэйк и Локхарт [10] несколько осторожно назвали их повторениями типа I и типа II (см. также [13]). Еще одно достаточно общее совпадение — понимание того, что память должна рассматриваться в рамках полной когнитивной структуры; т. е. что запоминание, внимание, понимание и мышление — это аспекты целостного интеллектуального опыта и поведения. По-другому стоит отметить, что в общей форме это представление было также высказано еще Уильямом Джеймсом в 1890 г. Наконец, Мещеряков [21, с. 7] перечисляет факторы, важные для Зинченко, подчеркивая **взаимодействия** между такими факторами, как тип задачи, материал и испытуемые; этот пункт имеет сильное сходство со взаимодействиями между испытуемыми, материалом, кодированием и извлечением, как они были представлены Джеймсом Дженкинсом [16] в его так называемой «тетраэдрической модели» памяти.

---

\* Как и в оригинальной статье, в дальнейшем вместо термина «уровни обработки» будет использоваться сокращенное выражение LOP (от англ. levels of processing).

Таким образом, при наличии множества пунктов сходства между подходами возникает вопрос, почему важная работа П. И. Зинченко оставалась в значительной степени непризнанной не только Крэйком и Локхартом [10], но практически всеми исследователями памяти, работающими в западной традиции? Мещеряков [там же, с. 20] предполагает, что это отчасти может быть следствием того, что Зинченко «сообщил свои многочисленные результаты слишком сухо», но более очевидная причина состоит в том, что его работа (до недавнего времени) не была переведена на английский язык — единственный язык (так или иначе!), на котором обычно читает подавляющее большинство западных исследователей памяти. Некоторые американские ученые (особенно Коул [6] и Верч [31]) проделали превосходную работу по публикации обзоров теории деятельности на английском языке, но эти источники, к сожалению, были прочитаны только немногими исследователями. Признавая, наш друг и коллега Б. М. Величковский обратил наше внимание на английский перевод книги А. А. Смирнова «Проблемы психологии памяти» [25]. Однако мы не читали эту чрезвычайно интересную книгу до начала 1980-х гг.. В ретроспективном обзоре ЛОР подхода Крэйк [9] писал:

Положение о том, что высокая продуктивность эксплицитной памяти связана с глубокой семантической обработкой, является бесспорным, хотя едва ли оно впервые было выдвинуто ЛОР-концепцией (см. напр., [1; 15; 25]. Книга Смирнова, изданная на русском языке в 1966 г., весьма явно содержит идею связи понимания с высоким уровнем сохранения [9, с. 312].

Следовательно, как минимум мы подтвердили пересечение с более ранними российскими работами, хотя, следует сказать, слишком поздно!

Один из номеров журнала *Memory* был посвящен критическим комментариям о ЛОР спустя 30 лет после публикации первоначальной статьи, и в этом номере мы обсуждали эволюцию наших взглядов [9; 19]. В нашем случае идеи возникли в значительной степени под влиянием предшествующих британских работ по вниманию и кратковременной памяти, особенно работ Бродбента [2] и Трейсман [26; 27]. В частности, Трейсман предложила модель «уровней анализа» аттентивного контроля, простирающегося от раннего сенсорного анализа до более позднего анализа, касающегося идентификации слов, картин и объектов. Мы выдвигали идею, что память могла бы быть понята с помощью такой же концептуальной схемы, т. е. память является функцией глубины анализа входного стимульного комплекса. В свою очередь, представление о том, что память зависит от качественной природы обработки, выполняемой по той или иной причине (например, преднамеренно или непреднамеренно), привело к экспериментам с использованием дополнительных ориентировочных задач [12] — экспериментов, которые, конечно, имеют поразительное сходство с исследованиями по произвольной памяти, проводившимися ранее Смирновым и Зинченко. Однако в то время в психологии памяти такие идеи «обработки» буквально носились в воздухе. Например, Хайд и Дженкинс [14] сообщили об ис-

следованиях с применением дополнительных ориентировочных задач («непроизвольная память») и отметили большие различия в последующей памяти, хотя они не включали свои результаты в «уровне-подобную» концепцию. Кроме того, Чермак [3] предложил подход к памяти, который был весьма похож на идеи Крэйка и Локхарта [10]; позднее он сотрудничал с нами в редактировании трудов конференции, которая обсуждала эти новые понятия [4].

## Уровни обработки и идеи Зинченко

### Различение произвольного/непроизвольного

Мещеряков цитирует утверждение Зинченко о том, что деление «процессов памяти на произвольные и произвольные должно выступить в качестве основного, определяющего» [21, с. 6]. Это различие также настоятельно подчеркивалось Смирновым [25] при обсуждении работы Зинченко и своей собственной.

В ЛОР-традиции различие между этими двумя типами запоминания было менее выраженным. Вообще мы придерживались того взгляда, что решающим является качественный тип обработки и что роль преднамеренности, по существу, является лишь способом вовлечь испытуемого в осуществление некоторой формы обработки, которая подчеркивает значение и интеграцию нового материала с существующими схемами. Знание о том, какие умственные операции с наибольшей вероятностью приведут к хорошему сохранению и более позднему воспоминанию, т. е. «метапамять» развивается вместе со школьным обучением и опытом. Поэтому следовало бы ожидать, что различия в продуктивности памяти между условиями с произвольным запоминанием и условием с ориентирующей задачей, которая фокусирует на значении и понимании, должны быть более выраженными у маленьких детей (которые еще не знают о важности более глубокой смысловой обработки для памяти), чем у взрослых (которые это имеют, по крайней мере, до некоторой степени). Именно этот результат был опубликован Зинченко в 1939 г. и о нем сообщал Смирнов [25, с. 83].

Из обзора Мещерякова трудно узнать, понимал ли Зинченко различие произвольного/непроизвольного просто как способ, которым мы влияем на выбор операций обработки, или же он связывал с этим различием некоторый фактор помимо такой селекции. Мещеряков, например, цитирует следующие слова Зинченко: «мы считаем путь сравнительного изучения произвольного и произвольного запоминания в условиях *одинаковых способов работы над материалом* основным и наиболее плодотворным» [21, с. 7], что согласуется со вторым положением. Но в другой цитате говорится, что «разный уровень овладения испытуемыми разного возраста определенными способами работы над материалом для достижения познавательной и мнемической цели будет вызывать и изменения во взаимоотношениях произвольного и произвольного запоминания» [там же, с. 6]. Это пред-

полагает, что когда дети становятся более способными без особых усилий иметь дело с определенными типами материала (и поэтому с необходимыми операциями по обработке), они с большей вероятностью могут использовать произвольные средства для того, чтобы инициировать эти эффективные процессы.

Смирнов [25] утверждает, что содержание и характер мнемической обработки столь же важны, как и ориентация субъекта на задачу, и что ключевым является именно то, что запоминание является результатом **активного** действия субъекта. Одна из линий западных исследований, которая соответствует этому описанию, — это более высокий уровень продуктивности памяти вследствие <реально> «выполняемых субъектом задач». В этих экспериментах (например, [32]) испытуемые либо просто читают список простых команд — например, «показать на потолок», «поднять книгу», «почесать свой нос» — или фактически выполняют моторные действия. Последнее условие обычно приводит к увеличению более позднего вспоминания команд на 15–20 %, что находится в согласии с теорией деятельности. Но здесь опять-таки, по-видимому, важна сама обработка, а не намерение запомнить или произвольный характер акта кодирования.

Смирнов [25, с. 127–129] делает интересное замечание о том, что понимание материала само по себе не является гарантией хорошего более позднего воспоминания — необходимы и другие операции. Мы можем предположить, что эти другие операции могли бы включать преднамеренное (произвольное) усилие организовывать материал способом, который поддержит более позднее извлечение, например, путем организации его в иерархическую структуру. Вообще, создание в процессе запоминания «плана извлечения» есть, вероятно, важный аспект памяти, который ясно попадает в категорию «произвольного». Этот пункт также поднимает проблему сравнения произвольного / непроизвольного во время процесса извлечения. Большинство лабораторных исследований памяти включает преднамеренные, произвольные акты извлечения. Тулвинг [29] предположил, что необходимой предпосылкой для воспоминания может быть установка мозга / психики на «режим извлечения». Однако большая часть повседневного воспоминания, по-видимому, происходит непроизвольно; более заметные виды, звуки и запахи напоминают нам о прошлых ситуациях или событиях без усилия или интенциональности. Вероятно, подобно тому, как произвольное запоминание во время кодирования может повысить более позднее выполнение у опытного учащегося посредством включения соответствующих процессов, так же и преднамеренные попытки вспомнить могут повысить выполнение во время извлечения за счет расширения подсказок для извлечения (retrieval cues), но и это опять-таки является результатом активации соответствующих операций (самоиницированных человеком или вызванных внешней средой), которые выступают критическим фактором [8].

\*\* Здесь и далее цитаты из работы А. А. Смирнова воспроизводятся по русскому изданию: Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

## Роль деятельности

И Зинченко (как пишет Мещеряков [21]), и Смирнов [25] подчеркивают центральную роль деятельности в памяти и других познавательных процессах — «эффект включения-в-деятельность», термин, предложенный Мещеряковым [21, с. 8]. Далее, материал лучше запоминается, когда он связан с целью действия, а не с периферийными условиями [там же, с. 10]; т. е., место материала в структуре деятельности является также критическим. Иллюстрации Зинченко этих эффектов являются драматическими и бесспорными, но действительно ли, что **деятельность** является критической, или же еще и то, что деятельности и их цели обычно являются значимыми (особенно для самого деятеля)? Таким образом, возможно, что роли деятельности, целей, мотивации состоят, по существу, в том, чтобы сосредоточивать (to focus) нас на обработке материала, который должен запоминаться, и связывать эту обработку с личными схемами — хорошо установлено, что рефлексивная обработка ('self-reference' processing) особенно эффективна для последующего воспоминания (например, [5]).

Смирнов [25, с. 72] цитирует утверждение Зинченко о том, что «объект может запомниться лишь тогда, когда он является предметом деятельности субъекта, а не объектом пассивного восприятия, вызывающего только чувственное впечатление»\*\*. Комментируя это утверждение, Смирнов уточняет, что «это объяснение, несомненно, правильно, но недостаточно точно» [там же], и делает вывод, что критический аспект деятельности состоит в том, что «она должна быть направлена на **углубленное понимание** смыслового содержания значения того, что воспринимается» [там же]. К такому же выводу пришли Крэйк и Локхарт [10] и последующие исследователи в ЛОР-традиции. Даже очевидно тривиальные и легкие операции, приводящие к некоторой интеграции новых стимулов с существующим схематическим знанием, способны существенно повысить более позднее воспоминание. Цитируемый Мещеряковым «эффект генерации» — один из примеров этого; другие включают классификацию существительных как живых-неживых или приятных-неприятных, и ранее упоминавшееся исследование <реально> выполняемых испытуемым задач.

## Аспекты развития

Из описаний Мещерякова и Смирнова ясно, что исследования Зинченко были направлены на глубокое изучение памяти и усвоения в образовательном контексте, а также того, как эти способности развиваются на протяжении от дошкольного детства до взрослости. Такой подход имеет очевидное полезное применение для создания или модификации методов обучения, а также проливает свет на то, как про-

цессы памяти развиваются и функционируют. Мы не проводили исследования, связанные с развитием, основываясь на LOP-методах и идеях, хотя другие это делали (см. обзор [20]). Иллюстрации Зинченко в этой области являются, конечно, очень яркими! Тот факт, например, что при некоторых условиях первоклассники запомнили почти в три раза больше материала, чем третьеклассники и студенты, справедливо характеризуется Мещеряковым [21]\*\*\* как «поразительные». Эти результаты также высвечивают базисные механизмы; операции, выполняемые «автоматически», требуют небольшого вовлечения более глубоких концептуальных структур, и поэтому приводят к плохому запоминанию. Другой интересный результат — превосходство «игрового» мотива у более младших детей, тогда как учебный мотив был более эффективен у старших детей. Опять-таки, успешное запоминание, очевидно, отражает активное сцепление нового материала с существующими схематическими структурами.

Интересно заметить, что результат Зинченко, состоящий в том, что преимущество «непроизвольного» над «произвольным» запоминанием наиболее значительно у младших детей, имеет аналогию в исследованиях на пожилых людях. В LOP-экспериментах, сравнивающих молодых людей (20–30 лет) с пожилыми (60–80 лет), мы также обнаружили, что, в то время как инструкции по произвольному запоминанию являются, как правило, более благоприятными для молодых взрослых, непроизвольное запоминание в условии с семантической ориентировочной задачей приводит к более высокому уровню продуктивности памяти у людей пожилого возраста [7; 11; 28]. В случае старения нет оснований считать, что пожилые взрослые еще не освоили оптимальный способ обработки материала (поскольку эти люди, по-видимому, овладели им, когда были моложе). Скорее, пожилым испытуемым трудно «самим инициировать» оптимальные обрабатываемые операции, хотя они вполне в состоянии выполнять эти операции в ситуации «внешней поддержки», предоставляемой с помощью инструкции [8].

### Добавляет ли что-нибудь уровневый подход?

Мы утверждаем, что это так. Во-первых, понятия этого подхода стыкуются с другими понятиями современной когнитивной психологии — с результатами, методами и идеями в литературе по вниманию, восприятию, памяти и научению. Во-вторых, методы были, вероятно, более четкими по сравнению с пионерской работой Зинченко. В-третьих, теоретическая и эмпирическая работа по уровням обработки в настоящее время вступила в контакт с бурно развивающейся областью когнитивной нейронауки

(см. [23]). Например, когда глубокая обработка сравнивается с поверхностной обработкой, устойчиво более высокие уровни активации обнаруживаются в левой нижней лобной извилине (напр., [17]). Роль обработки при самоотнесении (эффект рефлексивности) также изучалась в контексте LOP-теории наряду с различием между имплицитными и эксплицитными формами памяти (напр., [5]). Как уже сообщалось, мы делали акцент на типах обработки, а не на деятельности и целях.

Одно важное дополнительное соображение: в исследованиях Зинченко, равно как и в исследовании Крэйка и Локхарта, очевидно, пропущен аспект извлечения информации. Оба исследования в основном касались механизмов и явлений кодирования и запоминания. В западной литературе была предложена одна важная концепция, которая служит дополнением к LOP — это концепция переноса соответствующей обработки (transfer-appropriate processing) [22; 24]. За ней стоит идея, что первоначальная обработка определяет способ, которым кодируется материал, а этот способ, в свою очередь, определяет, какие поисковые подсказки будут эффективны позже (см. также [30; 18]).

### Заключение

Не вызывает сомнений тот факт, что идеи П. И. Зинченко, как их описывают Б. Г. Мещеряков [21] и А. А. Смирнов [25], являются важными предшественниками концепции уровней обработки. Как уже отмечалось, мы пришли к этим идеям независимым путем, но правильно сказать, что оба пути выходят, в свою очередь, из намного более старой традиции, которая стремилась представить память, как формирование ассоциаций с существующим знанием, в противоположность представлению о некоторой форме «запечатления» («stamping in») путем повторения. Хорошие примеры первой традиции — различные мнемонические приемы из классических времен; кроме того, идея, что память — результат формирования интегральных ассоциаций с существующим знанием, была достаточно ясно сформулирована у Джеймса [15] и Бартлетта [1]. Вклад П. И. Зинченко и А. А. Смирнова наряду с LOP-подходом состоял в том, что они заострили эти идеи, дали им намного более твердую экспериментальную основу и поместили их в контекст современной теории.

Удивительно и печально, что работы П. И. Зинченко не заняли того выдающегося положения и известности, которых они явно заслуживают. Другие российские теоретики — особенно Л. С. Выготский и А. Р. Лурия — получили такое признание. Мы можем только надеяться, что данный ряд\*\*\*\* статей на английском языке сыграет некоторую роль в восстановлении баланса.

\*\*\* Следует отметить, что текст статьи Б. Г. Мещерякова [21], на который опирались авторы, включал конспективное описание разных экспериментов П. И. Зинченко, исключенное из статьи Б. Г. Мещерякова в данном номере.

\*\*\*\* Авторы имеют в виду тот ряд статей, которые поступили в ответ на публикацию Б. Г. Мещерякова и были опубликованы в Journal of Russian and East European Psychology (2008. V. 46, № 6).

### Литература

1. *Bartlett F. C.* Remembering: a study in experimental and social psychology. Oxford, England: Macmillan, 1932.
2. *Broadbent D. E.* Perception and communication. Elmsford, N. Y.: Pergamon Press, 1958.
3. *Cermak L. S.* Human memory: Research and theory. New York: Ronald Press, 1972.
4. *Cermak L. S., Craik F. I. M.* (eds.). Levels of processing in human memory. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1979.
5. *Challis B. H., Velichkovsky B. M., Craik F. I. M.* Levels-of-Processing effects on a variety of memory tasks // New findings and theoretical implications. Consciousness and Cognition. 1996. Vol. 5.
6. *Cole M.* Cross-cultural research in the sociohistorical tradition // Human Development. 1988. Vol. 31.
7. *Craik F. I. M.* Age differences in human memory // J. E. Birren and W. Schaie (eds.) Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold, 1977.
8. *Craik F. I. M.* On the transfer of information from temporary to permanent memory // Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B. 1983. Vol. 320.
9. *Craik F. I. M.* Levels of processing: Past, present...and future? // Memory. 2002. Vol. 10.
10. *Craik F. I. M., Lockhart R. S.* Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11.
11. *Craik F. I. M., Simon E.* Age differences in memory: The roles of attention and depth of processing // L. Poon et al. (eds.), New directions in memory and aging. 1980. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
12. *Craik F. I. M., Tulving E.* Depth of processing and the retention of words in episodic memory // Journal of Experimental Psychology: General. 1975. Vol. 104.
13. *Craik F. I. M., Watkins M. J.* The role of rehearsal in short-term memory // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1973. Vol. 12.
14. *Hyde T. S., Jenkins J. J.* Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1973. Vol. 12.
15. *James W.* The principles of psychology. New York: Henry Holt and Company, 1890.
16. *Jenkins J. J.* Four points to remember: A tetrahedral model of memory // L. S. Cermak and F. I. M. Craik (eds.) Levels of processing in human memory. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1979.
17. *Kapur S., Craik F. I. M., Tulving E., Wilson A. A., Houle S., Brown G. M.* Neuroanatomical correlates of retrieval in episodic memory: Auditory sentence recognition. Proceedings of the National Academy of Sciences. 1994. Vol. 91.
18. *Kolers P. A.* Remembering operations // Memory & Cognition. 1973. Vol. 1.
19. *Lockhart R. S.* Levels of processing, transfer-appropriate processing, and the concept of robust encoding // Memory. 2002. Vol. 10.
20. *Lockhart R. S., Craik F. I. M.* Levels of processing: A Retrospective commentary on a framework for memory research // Canadian Journal of Psychology. 1990. Vol. 44.
21. *Meshcheryakov B. G.* The mnemonic effects of P. I. Zinchenko // Journal of Russian and East European Psychology, 2008. Vol. 46, № 6.
22. *Morris C. D., Bransford J. D., Franks J. J.* Levels of processing versus transfer-appropriate processing // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1977. Vol. 16.
23. *Nyberg L.* Levels of processing: A view from functional brain imaging // Memory. 2002. Vol. 10.
24. *Roediger H. L. III, Weldon M. S., Challis B. H.* Explaining dissociations between implicit and explicit measures of retention: A processing account. In H. L. Roediger III and F. I. M. Craik (eds.) Varieties of memory and consciousness: Essays in honour of Endel Tulving. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1989.
25. *Smirnov A. A.* Problems of the psychology of memory. New York: Plenum Press, 1973.
26. *Treisman A.* Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1964. Vol. 3.
27. *Treisman A.* The psychological reality of levels of processing // L. S. Cermak and F. I. M. Craik (eds.) Levels of processing in human memory. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 1979.
28. *Troyer A.K., Hafliger A., Cadieux M. J., Craik F. I. M.* Name and face learning in older adults: The effects of level of processing, self-generation, and intention to learn // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. 2006. Vol. 61B.
29. *Tulving E.* Elements of episodic memory. New York: Oxford University Press, 1983.
30. *Tulving E., Thomson D. M.* Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory // Psychological Review. 1973. Vol. 80.
31. *Wertsch J. V.* (ed.). The concept of activity in Soviet psychology. Armonk: Sharpe, 1981.
32. *Zimmer H. D., Cohen R. L., Guynn M. J., Engelkamp J., Kormi-Nouri R., Foley M. A.* (eds.) Memory for action. New York: Oxford University Press, 2001.
33. *Zinchenko P. I.* Problema neproizvol'nogo zapominaniia // Nauchnye zapiski Khar'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh iazykov, 1939a, vol. 1, pp. 145-187.
34. *Zinchenko P. I.* O zabyvanii i vosproizvedenii shkol'nykh znaniy. In Nauchnye zapiski Khar'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh iazykov. 1939b. Vol. 1.
35. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. Moscow: APN RSF, 1961.

## Levels of Processing and Zinchenko's Approach to Memory Research

F. Craik

Senior Scientist (Rotman Research Institute), University Professor Emeritus of Psychology (University of Toronto)

R. Lockhart

professor in the Department of Psychology, University of Toronto

---

In this article we outline some of the main ideas and observations embodied in the levels of processing approach to memory research (Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975) and compare these concepts and findings with those previously reported by P.I. Zinchenko. There are clearly many similarities between the two sets of ideas, as pointed out by Meshcheryakov (2008). We acknowledge these similarities while also pointing out differences between the two approaches. The field of memory studies would benefit from a closer integration between the ideas stemming from activity theory and those in the Western tradition.

**Keywords:** P. I. Zinchenko, A. A. Smirnov, B. G. Meshcheryakov, activity theory, levels of processing theory, voluntary and involuntary memorization.

## Память на всю жизнь

Г. В. Репкина

кандидат психологических наук, г. Луганск

Статья представляет собой воспоминания ученицы и сотрудницы П. И. Зинченко о работе под его руководством. Его профессиональные и личные качества способствовали поиску и решению ряда новых проблем в психологии памяти и обучения, обеспечивая сплочение коллектива инициативных и преданных исследователей. С искренней симпатией к ученому описываются его яркие черты, позволяющие увидеть истинно гармоничную личность настоящего исследователя и руководителя. Подчеркивается огромное влияние ученого на становление профессиональных качеств его воспитанников, обусловленное сочетанием высочайшей научной требовательности с редким уважением, пониманием и заботой о каждом из них.

**Ключевые слова:** теория деятельности, фундаментальные проблемы, возможности произвольной памяти, учебная деятельность, оперативная память, качества исследователя, гармоничная личность, анализ и оценка исследования, высокая научная требовательность.

Годы учебы в Московском университете были пронизаны почти восторженным отношением к идеям наших корифеев. Их, получивших мировое признание в те годы было несколько: А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Разрабатываемые ими теоретические положения казались нам безупречными, а их перспективы неисчерпаемыми. Каждый из студентов выбирал своих кумиров и самоотверженно включался в ряды их верных последователей. Мы с Володей (В. В. Репкин) сочили наиболее безупречной теорию деятельности А. Н. Леонтьева и с энтузиазмом стали работать под его руководством.

Наша увлеченность этими идеями была искренней и почти бескомпромиссной. Все, что не соответствовало основным положениям теории деятельности, либо горячо критиковалось нами, либо не вызывало никакого интереса. Мало того, наш студенческий максимализм влиял и на отношение к тем исследованиям, которые при некоторой связи с этой теорией, не имели прямого отношения к ее новейшим направлениям. Мы читали эти работы, сдавали зачеты и экзамены, но тут же оставляли их без сожаления. Таких исследований было немало, и среди них, в частности, был весь цикл работ разных лет по памяти. Вот уж что казалось неинтересным и бесперспективным. Не вызывали интереса ни эксперименты, ни выводы. В их число попали и работы П. И. Зинченко. Правда, привлекло внимание его положение о том, что произвольное запоминание далеко от случайного, но ничего более ценного мы не видели (тогда еще не было

его монографии). Искренне казалось, что в этом направлении делать больше нечего, все уже исследовано и доказано.

Говорю об этом, чтобы было понятно, какой силой была моя реакция, когда через пять лет после окончания университета при реализации наших планов поступления в аспирантуру наиболее подходящей, с практической точки зрения, для нас обоих оказалась аспирантура при Харьковском университете под руководством того самого Петра Ивановича Зинченко. У нас, избалованных серьезными теоретическими проблемами студенческих лет, перспектива исследований произвольной памяти вызывала уныние, поскольку, как я уже сказала, ее мы воспринимали как вполне завершенную. Сын Петра Ивановича, Володя (теперь это один из крупнейших российских психологов Владимир Петрович Зинченко), дал его телефон. С некоторыми колебаниями я позвонила.

Даже сейчас волнуюсь, вспоминая это первое общение. Мне откликнулся голос красивейшего тембра и удивительной теплоты. Со мной заговорил человек, который будто бы давно меня любит, ждет и рад, что мы скоро встретимся. Конечно, я тут же забыла, что память — это скучно: не может такой человек заниматься скучным исследованием, в чем я и кинулась убеждать Володю. На наше счастье, уговорила его, хотя на тот момент планы были совершенно иными.

Интуиция не подвела: у *такого* человека не было скучного исследования, не было ничего завершено-

го, было только неумное желание доказать, что в психологии человека нет ничего случайного, а есть глубочайшая зависимость от всех качеств личности и внешних обстоятельств, возникающих в процессе деятельности. Эта страстная вера вела его всю жизнь, обогащаясь, укрепляясь, переходя на все новые проблемы вокруг одной-единственной, которую он обожал и верил, что никто не может не восхищаться ею, хотя признавал и даже подчеркивал, что есть более значимые, яркие. Нас, начавших путь к ее тайнам, он не раз спрашивал, видим ли мы свои исследования во сне, и просиял от радости, когда, наконец, это случилось, — тогда мы перестали быть просто учениками, а стали единым братством, посвященным в великую тайну психологии Памяти человека.

Я ничего не домысливаю ради красного словца, просто сейчас с особой остротой понимаю всю глубину его преданности праматери основных фундаментальных исследований той школы, к которой он принадлежал с молодости, — теории деятельности. И самое удивительное: он остался верен этим позициям до конца своих дней, даже тогда, когда автор концепции, А. Н. Леонтьев, с головой ушел в новое направление исследований в области инженерной психологии. Петр Иванович тоже был вынужден включиться в такие исследования, но и тут, с присущей ему горячностью, ждал от нас подтверждения фундаментальных принципов теории деятельности. И, надо сказать, был просто счастлив, например, от того, что оперативная память, столь близкая к биологическим свойствам запечатления информации, обнаружила зависимость от содержания и внутренних особенностей мотивов, целей и способов деятельности.

К числу качеств личности Петра Ивановича, определяющих характер его научной работы, относится глубочайшая научная честность. Все должно быть многократно проверено, уточнено, обосновано. Нередко в случае своих сомнений в достоверности наших выводов, несмотря на нашу убежденность, говорил: «Вроде всё так, и я готов согласиться, но желудком чувствую, не сходятся концы с концами. Давайте еще подумаем, проверим». Или: «Не хочется идти по пути известной позиции, что, если нет фактов, тем хуже для фактов».

Наверно, наиболее показательным в этом отношении следующее. Все то, что в разных наших работах — и прежде всего у Г. К. Середы — показывало огромные преимущества произвольной памяти, наталкивалось на его сдержанно скептическую реакцию: «Вы льете бальзам на мое сердце, но так не может быть, так как все-таки произвольная память — высшая форма памяти человека. Чего-то мы не видим, не умеем, не понимаем». Очень много ждал в этом смысле от исследований В.Я. Ляудис, защищая ее от наших нападок, вызванных горячей верой в абсолютную ценность его выводов о возможностях произвольного запоминания. Стоит ли удивляться, насколько дотошно работал он сам в те годы, когда у

него практически не было единомышленников. Его эксперименты безупречны по структуре и легко воспроизводимы в других условиях, что так важно для оценки выводов.

Для понимания творчества Петра Ивановича нужно учесть и те качества, которые, на первый взгляд, прямой связи с его исследованиями не имеют. Так, все его отношения с людьми были построены на глубочайшем уважении к каждому. Был всегда безгранично тактичен, даже если у него возникали принципиальные возражения по сути рассматриваемого исследования. Говорил спокойно, доброжелательно, оберегая самолюбие. При этом самые острые критические замечания легко смягчал своеобразным приемом. Когда кто-то из сотрудников или аспирантов докладывал спорную точку зрения на заседании исследовательской группы или даже при личной встрече, он никогда не начинал с анализа ошибок, недостатков, небрежности, а то и недобросовестности исследователя. Хотя, что греха таить, немало поводов не только для критики, но, порой, и для разгрома давала вся наша небольшая по числу, но весьма пестрая по личным особенностям группа. Он же начинал издали: так, как будто о работе речь еще впереди, а пока по случайным ассоциациям ему что-то вспомнилось: то битье, то анекдот, то поговорка. Многие из них были столь многоплановы по скрытому в них смыслу, что использовались им в самых разных ситуациях. Но, когда Петр Иванович доходил до «изюминки» своего вступления, автору уже была понятна его оценка данного этапа исследования.

Например, вот один из его рассказов из собственной учительской практики. Когда-то, работая в начальной школе, он никак не мог научить одного из своих учеников складывать буквы в слова. Мальчик все буквы знал, узнавал их сразу, а вот слово не получалось, — он совершенно не понимал, что написано. И вот однажды он, как обычно, быстро называл ряд: сы-о- бы- а-кы-а. Вдруг его глаза засияли, и он выкрикнул радостно: «Цуценя!» (по-украински — щенок). Впервые я услышала эту историю, когда принесла свою первую статью, которую писала с искренней увлеченностью и без малейшего сомнения, что любому это будет понятно и интересно. Но лишь только он с хитровой улыбкой рассказал эту историю, явственно увидела, что «цуценяти» не получается из моих «букв». Было смешно, досадно, но не обидно, а главное, без особых объяснений стало ясно, что надо все переписать заново, чтобы мои мысли стали доступны.

Бывали шуточные комментарии и более обидны. Например, один из его анекдотов про оперного певца, пришедшего к портному с претензиями на то, что по его вине он на сцене «дал петуха». На это портной ответил, что прежде, чем петь, надо голос иметь. Если представить, что рассказывалось это с деталями в одесской манере, то мы легко улавливали наличие глубоких оснований для критики со стороны руководителя и, посмеиваясь, шли обрывать «голос».

С основной чертой его характера — беспредельным уважением к людям — мы столкнулись при первой же встрече, когда обсуждался вопрос о том, какие выбрать проблемы для исследования.

Его мечтой было найти возможность проверить обнаруженные им в лабораторных экспериментах закономерности произвольной памяти в условиях реального систематического школьного обучения. Поэтому, узнав о педагогическом опыте Володи, Петр Иванович предложил ему эту тему. Однако Володя справедливо предположил, что для этого надо радикально перестроить программы и принципы обучения, чтобы обучение могло быть ориентировано на произвольное запоминание. Специального исследования требует и решение вопроса о способах диагностирования работающей в новых условиях памяти. Одному исследователю с этим не справиться. Сам Володя брался за организацию обучения, а для решения вопросов, связанных с проблемами памяти, предложил взять кого-то другого. К такому повороту событий Петр Иванович не был готов. Его очень смущало, что он не сможет руководить проблемами перестройки обучения, поскольку считал, что не располагает соответствующими знаниями и опытом. Отказываться от заманчивой идеи тоже не хотелось, и после долгих сомнений он выбрал неприемлемый для многих руководителей путь: искать возможность консультаций, а точнее — систематическую помощь у других ученых, и сам первым установил контакт с московскими психологами. Так возник союз с Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. В итоге В. В. Репкину была отдана близкая ему проблема, а к исследованию произвольной памяти был привлечен бывший учитель Г. К. Серeda, уже поступивший к этому времени в аспирантуру.

Казалось бы, все так и должно быть, но каждый исследователь знает, что чаще руководители ориентируются лишь на свои интересы и подчиняют им своих сотрудников и тем более учеников, не особенно вникая в их интересы и способности. Стоит ли подчеркивать, что без такого уважения к другим не могли бы осуществиться под руководством Петра Ивановича великолепные исследования учебной деятельности и реализоваться бы его гипотезы о неисчерпаемых резервах произвольного запоминания в систематическом обучении.

И это только один из примеров (быть может, самый яркий). Но любой из его учеников и сотрудников мог бы вспомнить аналогичные факты, подтверждающие, что именно неисчерпаемое уважение Петра Ивановича к ним было едва ли не решающим фактором в обеспечении их личных достижений в исследовании и преодолении не раз встававших на их пути проблем.

Однако напрасно пытаться провести параллели между отдельными свойствами личности Петра Ивановича и особенностями той деятельности, которая создала его научную школу. В нем было все гармонично слито, сплавлено в потрясающе мощную и гармоничную силу подлинной личности. Это был

удивительный человек — добрый, увлеченный, щедро дарящий все, чем был богат, и жадно впитывающий то, чем располагали его ученики и сотрудники. Он умел видеть, понимать и ценить всех, сопереживая их достижениям, промахам и недостаткам, находя оправдание ошибкам, неудачам и даже неприятным проявлениям характеров.

Вспомнилось, как он организовал подготовку всесоюзной конференции по проблемам памяти. Не только тщательно продумывалось, кого и как пригласить, но и то, как подчеркнуть безусловную ценность каждого приглашенного, как нейтрализовать чьи-то давние обиды и огорчения. Мы услышали много хорошего о людях, уже оставивших психологию, но когда-то ей искренне преданных, независимо от вклада в науку. Это была удивительная школа человечности, дополнившая все, что мы видели в повседневном общении. Стоит ли удивляться тому, что все мы обожали Петра Ивановича, с увлечением работали с ним, радостно шли к нему со всеми проблемами, даже если понимали, что разговор будет нелегким.

Трудно переоценить все, что давала нам работа под его руководством.

При всей его тактичности он был неумолим, когда речь шла о строгости изложения гипотез, логичности построения эксперимента и тем более — о подведении итогов и обсуждении результатов. В расчет не принимались ни сжатые сроки представления материалов для отчета или публикации, ни естественные причины вроде болезни, усталости, семейных обстоятельств. Никакой резкой критики, никаких «разгромных» выводов — ничего подобного не было и в помине. Только после прочтения он мог сказать, что это очень интересно, однако есть ощущение недоказательности или пробелов в логике. И все. Однако за словами чувствовалось, что этот материал без переработки принят не будет. И мы садились переделывать схему или способы проведения эксперимента, переписывали тексты по несколько раз, снова и снова перечитывали, и лишь потом несли к нему. Не было большей награды, чем его хитроватый блеск в глазах и краткое заключение с улыбкой: «Это же совсем другое дело». И росла наша требовательность к себе, абсолютное неприятие даже намек на небрежность, поспешность, логическую незавершенность работы на любом ее этапе.

Его забота о сотрудниках была безгранична. Петр Иванович не только знал все наши бытовые проблемы, помогал их решать, если требовалось обращение к администрации, и всячески поддерживал при финансовых затруднениях. Как-то, почувствовав, что в нашей семье обострились проблемы, сам предложил взять у него в долг деньги на неопределенное время, при этом старался успокоить нас, уверяя, что нет никакой причины стесняться, что он сам долгое время был вынужден обращаться к друзьям за помощью.

Желая помочь всем, он пошел, преодолевая огромные сомнения, на заключение хоздоговорной темы по решению задач в области инженерной психо-

логии, проблематика которой ему была незнакома. Понимая, что это дает кафедре дополнительные финансовые и кадровые возможности, он горевал, что никак не может «объять необъятное» и вникнуть во все теоретические нюансы. Это вовсе не означает, что исполнение работ было пущено на самотек или отдано сотрудникам на откуп. Самым дотошным образом он выслушивал наши обзоры работ других авторов; по несколько раз возвращался к ним, требуя четко проанализировать и сопоставить их позиции; внимательно разбирался в экспериментальных подходах. Огорчался, что не удастся увидеть во всем этом фундаментальных проблем, а лишь конкретные, чисто практические задачи. При этом настаивал, чтобы мы в своих темах искали глубокие основы, находя пути к фундаментальным проблемам психологии. Даже сейчас, по прошествии стольких лет, вспоминаю, как светилось его лицо, когда он убеждался, что такие основы существуют, и более того, что они близки к наиболее перспективным теоретическим проблемам и памяти, и обучения.

Может быть, кому-то покажется, что в моем описании портрет Петра Ивановича Зинченко вышел каким-то беспроблемным, даже безупречным. Уверю, мои слова очень искренни. Я не могу вспомнить ни одного его недостатка, хотя, наверно, они были. Не думаю, что это только следствие особенностей памяти — сохранять лучшее. И тогда, а еще больше сейчас от души говорю: нам выпало счастье знать этого ученого, этого великолепного человека, слышать его, видеть и любить всей душой. Одним из итогов работы с ним стало глубокое убеждение: нет в науке вообще, а в психологии, в частности, завершенных теорий. В любой из них остается масса непознанного, и при страстном желании увидеть и понять это открываются все новые горизонты. И память, та самая память, которая казалась изученной, объясненной, а потому скучной, — хранит клад загадок. Не удивительно, что так же, как память стала для Петра Ивановича память стала любовью на всю его жизнь, она и нас, покоровив, не оставляет. И ждет новых исследователей.

## Memory for a Lifetime

G. V. Repkina

Ph.D. in Psychology, Lugansk

---

The article presents recollections of a P. I. Zinchenko student and colleague about working under his guidance. His professional and personal characteristics encouraged the searching for and solving a number of new problems in the field of psychology of memory and learning, as well as cohesion of the initiative and dedicated researchers. With sincere sympathy to the scientist his striking features are described, showing a truly harmonious personality of the researcher and leader. His great influence on the formation of the professional qualities of his students is emphasized. It was a unique combination of insistence on highest scientific standards with a rare respect, understanding and caring about each one of his students.

**Keywords:** Activity Theory, Fundamental Problems, Abilities of Involuntary Memory, Learning Activity, Short-term Memory, Characteristics of a Researcher, Harmonious Personality, Analysis and Evaluation of Research, Insistence on Highest Scientific Standards

# Теория памяти Г. К. Середы как развитие идей школы П. И. Зинченко

Е. Ф. Иванова

доктор психологических наук, профессор, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,  
зав. кафедрой общей психологии факультета психологии

В статье описаны и проанализированы основные положения теории памяти Г. К. Середы: ее интенциональный и реконструктивные аспекты; гипотеза о футурогенной природе памяти; связь памяти с личностью и ее мотивационно-смысловыми образованиями; понимание памяти как психологического механизма организации индивидуального опыта и механизма творчества личности. Приведены данные об экспериментальном доказательстве единой природы кратковременной и долговременной памяти и их зависимости от характера деятельности; объяснения специфических эффектов памяти. Показано развитие идей и теории П. И. Зинченко в работах Г. К. Середы.

**Ключевые слова:** произвольная память, ориентация на будущее, система действий, стратегическая задача, память и деятельность, принцип фильтра.

Идеи Петра Ивановича Зинченко относительно произвольного запоминания, соотношения с запоминанием произвольным, связи произвольного запоминания с обучением, выведенные им закономерности дали толчок к постановке целого ряда проблем и появлению исследований, направленных на их решение. Как отмечал сам П. И. Зинченко, одна группа исследований связана с дальнейшей разработкой проблем произвольного и произвольного запоминания в общей и педагогической психологии, вторая группа — с разработкой новых проблем, связанных с инженерной психологией [7]\*.

Развивая выводы П. И. Зинченко о единстве произвольного и произвольного запоминания в генетическом плане, об общности механизма произвольного и произвольного запоминания и об их функциональном единстве, естественно было поставить вопрос о структуре собственно мнемического действия. Это стало предметом изучения в работах В. Я. Ляудис [10]. В ее представлении произвольное запоминание является такой специфической формой активности, которая обеспечивает «построение модели объекта, соответствующей задаче его воспроизведения» [10, с. 22], поскольку человек запоминает не для запоминания, а для воспроизведения. В. Я. Ляудис предположила, что мнемическое действие представляет собой динамичную систему операций по построению модели объекта с целью последующего воспроизведения. В ее работах были выделены четыре основные операции мнемического действия: две из

них являются ориентировочными (операции ориентировки и группировки), а две — исполнительными (установления внутригрупповых и межгрупповых отношений). Результатом этих операций становится построение модели запоминаемого объекта. В работах В. Я. Ляудис была также обнаружена зависимость воспроизведения от полноты сформированности и освоенности мнемического действия, в чем решающая роль принадлежит действию субъекта.

В работах Л. М. Житниковой изучался генезис мнемического действия у дошкольников, формирование у них познавательного действия классификации с последующим использованием его в качестве способа запоминания [5]. Она показала, что развитие у детей мнемического действия с использованием в качестве способа классификации проходит несколько этапов: овладение простой ориентировкой в материале, формирование классификации как познавательного действия и превращение классификации в способ мнемического действия [5, с. 40]. Каждый из этих этапов состоит, в свою очередь, также из определенных этапов. Аналогичные данные были получены при проведении экспериментального исследования с младшими школьниками [6]. Результаты, полученные в исследованиях Л. М. Житниковой, принципиально совпали с результатами функционального анализа сформированного и развитого мнемического действия, полученными в исследованиях В. Я. Ляудис. Это, как пишет Л. М. Житникова, в очередной раз «подтверждает известное положение

\* Эти исследования были выполнены в 60–70 гг. XX в. в Харькове и осуществлялись или при непосредственном участии П. И. Зинченко, или под его руководством. Следует заметить, что влияние идей П. И. Зинченко распространялось и на дальнейшие исследования памяти, проводимые его учениками и учениками его учеников, образовавших школу П. И. Зинченко. Также следует сказать, что многие из упомянутых здесь авторов со временем расширили сферу своих интересов, создали свои концепции, однако это не является предметом анализа настоящей статьи.

П. И. Зинченко о том, что мнемическое действие формируется на основе познавательного и вследствие этого в своем развитии несколько отстает от него» [5, с. 45].

Развитие инженерной психологии стимулировало целый ряд исследований, в том числе и в области памяти; многие из них были выполнены под руководством П. И. Зинченко. Одними из наиболее перспективных и интересных он сам считал работы по изучению оперативной памяти [9; 16]. Проблема оперативной памяти как такого вида памяти, который обслуживает деятельность и является одним из средств достижения ее целей, была поставлена в работе П. И. Зинченко и Г. В. Репкиной [9]. В ней даны характеристики оперативной памяти и определено понятие оперативных единиц памяти. Оперативная память, по мнению П. И. Зинченко и Г. В. Репкиной, «выделяется на основе применения критерия отношения процессов памяти к различным компонентам психической деятельности» [16, с. 191], т. е. в зависимости от места процессов памяти в психологической структуре деятельности. Оперативная память оперирует особыми образованиями — оперативными единицами. Под оперативными единицами понимаются образы, которыми человек оперирует в памяти при выполнении действия, и которые отражают элементы материала, выделяемые в процессе его преобразования [15, с. 43–44]. Оперативные единицы памяти — это структурные образования, состоящие из элементов перерабатываемого материала и строящиеся по ходу выполнения действия. Их содержание находится в прямой зависимости от особенностей выполняемого действия: характера цели действия и способов его выполнения. В зависимости от используемых способов можно выделять оперативные единицы разных уровней: низшего, оптимального и промежуточного. Они отражают разные свойства материала и делают это по-разному: без перекодирования, с перекодированием, с разной степенью символизации. Оперативные единицы являются основной характеристикой оперативной памяти, определяющей ее объем, точность, скорость и т. д. Но поскольку сами оперативные единицы зависят от особенностей действия, то и данные характеристики также зависят от особенностей и способов овладения действием. Эти результаты, как считают авторы, открывают возможности формирования оперативных единиц и управления характеристиками оперативной памяти.

Работы Н. И. Рыжковой [17; 18] были посвящены вопросам кодирования информации, передаваемой для запоминания. Ею было показано, что кратковременное запоминание кодовых символов опосредуется операцией декодирования, и для успешного кратковременного запоминания информации, предъявляемой в закодированном виде, необходимо осмысливание символов, их декодирование, при котором в качестве единиц алфавита запоминания выступают смысловые элементы. Логическая группировка материала явилась способом перекодирования в усло-

виях дефицита времени. Чем сложнее код для смысловой обработки, тем хуже и медленнее он запоминается. Эти работы продемонстрировали, что запоминание зависит от особенности задачи и способов действия не только при запоминании осмысленного материала, но и в условиях кратковременного запоминания специфического кодового материала.

В это же время появляется и ряд работ, выполненных в рамках информационного подхода, рассматривающих память как информационный процесс и изучающих ее в связи с количеством и ценностью информации (С. П. Бочарова, П. Б. Невельский). Исследования П. Б. Невельского дали возможность сделать вывод о том, что большое и даже избыточное количество информации является фактором, позитивно влияющим на логическую обработку информации в процессе запоминания и на продуктивность памяти [12]. С. П. Бочаровой было показано, что запоминание зависит не только от количества, но и от ценности (значимости) информации [3, с. 111]. Ею также было высказано предположение, что количество воспринимаемой информации в большей степени связано с операциональной стороной деятельности субъекта, а ценностный аспект преимущественно с ее мотивационной стороной [3, с. 111].

На стыке исследований памяти и усвоения знаний возникла проблема «памяти и обучения», в частности использования произвольного запоминания в процессе усвоения знаний. Как отмечал П. И. Зинченко, «главное в решении этой проблемы — специальная организация учебной деятельности с материалом, отвечающая условиям высокой продуктивности его произвольного запоминания» [8, с. 3].

Эта идея начала реализовываться на базе проводимых в 60-е гг. исследований и практике внедрения экспериментального обучения по методике В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина. На основании этой теоретической и практической работы был сделан целый ряд выводов относительно зависимостей обучения и памяти. Так, в работах В. В. Репкиной было показано, что организация учебной деятельности и способ психологической организации материала влияет на разную успешность его запоминания. При выполнении отдельных учебных задач мнемическая задача выступает как специальная задача, часто даже вступающая в противоречие с познавательной. При решении интегрированной системы задач, направленных на поиск существенных связей и закономерностей в материале, мнемический эффект является результатом произвольного запоминания и не требует специальной, кроме познавательной, активности [13; 14].

В рамках теории и практики развивающего обучения были проведены исследования по изучению произвольного запоминания в начальном обучении русскому языку [13; 14], формированию общих алгебраических способов решения задач [2], формированию геометрических понятий [4], действий по измерению величин [11] и др., которые продемонстрировали значительную опору на произвольное запоминание, его возможности и эффективность.

В дальнейшем полученные данные были использованы в разработке теории и практики развивающего обучения.

Однако в наибольшей степени идеи П. И. Зинченко были реализованы в работах его ученика Григория Кузьмича Середы, создавшего, с нашей точки зрения, яркую и самобытную теорию памяти, являющуюся творческим продолжением и развитием теории П. И. Зинченко. Попытаемся изложить основные положения его теории, дающей свой ответ на вопрос, что такое память. В своем изложении применим тот метод и ход рассуждений, которые Г. К. Середой разработал в своем подходе о роли произвольной памяти в обучении и часто использовал впоследствии. Этот подход заключался в следующем: начинать с наиболее общей стратегической задачи и через выполнение ряда действий получать результат, т. е. возвращаться к решению этой задачи, но уже в конкретном виде, обогащенном результатами предыдущих действий.

Итак, что же было ядром и «изюминкой», основной идеей теории памяти Г. К. Середы? Он сам считал, что это положение об ориентации памяти на будущее. Как он понимал это положение и как к нему пришел? Проведем этот путь вместе с ним.

### Память и обучение

Первой проблемой, которую начал разрабатывать Г. К. Середой, была проблема роли памяти в обучении, поиск путей достижения максимальной эффективности обучения, прочности усвоенного, т. е. понятного и запомненного материала, гибкости полученных знаний, умения их применять в разных ситуациях. Считая, что полученные традиционным путем знания часто являются «малоподвижными», он пытался найти способ, как их можно сделать подвижными и гибкими. Кроме того, по его мнению, обучение является той областью, в которой можно создать максимально адекватные условия для изучения памяти в соответствии с теорией деятельности.

Разделяя взгляды П. И. Зинченко относительно произвольной памяти, Г. К. Середой считал использование в обучении именно произвольной памяти резервом совершенствования процесса обучения. Но для актуализации этого резерва необходима специальная организация деятельности учащегося, в которой он, во-первых, активно добывает знания, а не получает их в готовом виде. И, во-вторых, реализуется психологический принцип, обеспечивающий построение такой структуры деятельности, в которой содержание, являющееся целью действия в одной задаче, входит в последующие действия как способ или часть способов их решения. То есть то, что должно быть усвоено, должно стать целью действия, а для

прочности запоминания действия должны быть организованы в систему «цель — способ».

Г. К. Середой вводит понятие **стратегической задачи** как некоей обобщенной задачи или, как он еще писал, «узловой цели» в начале деятельности [19]. Такая задача не дает готового представления о результате, а лишь очерчивает зону поиска, его направление. Общая идея должна управлять и направлять движение учащегося в материале. Она должна выступать в виде проблемы или задачи, к решению которой учащемуся следует двигаться. В начале обучения учащийся видит некий прообраз решения, идет к нему через **систему\*\*** выполняемых им действий, завершив которые, возвращается к этой стратегической задаче, но уже получив ее конкретное решение.

Стратегическая задача при этом получает конкретно-образное воплощение. А возникающий мнемический эффект, или произвольное запоминание, Г. К. Середой объясняет тем, «что такая обобщенная стратегическая цель, лежащая за пределами данного отдельного действия, «обязывает» удерживать продукт последнего, прежде всего, как средство осуществления последующих действий, необходимое вместе с тем и для достижения конечной цели» [20, с. 16]. Следует отметить, что уже здесь появляется, хотя и не артикулируется в явном виде, идея ориентации памяти на будущее и управления ею из будущего.

Стратегическая задача выступает в качестве познавательного и организующего мотива системы взаимосвязанных действий, придает смысл всей системе действий, обеспечивает единство мотива и цели действия и, как предполагает Г. К. Середой, поддерживает своего рода внутреннюю установку на удержание того, что **«нужно будет»**. Г. К. Середой формулирует гипотезу о природе запоминания как процесса, механизм которого функционирует по принципу фильтра: предстоящие цели детерминируют закрепление тех результатов, которые нужны будут для дальнейшего течения деятельности [21].

Следующим был вопрос о том, будут ли справедливы эти предположения и для произвольной памяти. Если П. И. Зинченко показал связь произвольной и произвольной памяти с точки зрения операциональной, то Г. К. Середой предположил наличие **мотивационной** связи и зависимости этих видов памяти [20]. Он полагал, что спонтанная установка на удержание того, что нужно будет, свойственная познавательному действию и обуславливающая необходимое произвольное запоминание соответствующих результатов, в произвольном запоминании становится осознаваемой. То есть в произвольном запоминании установка на удержание того, что будет нужно, не осознается, а в произвольном — осознается. Более того, согласно Г. К. Середой, есть различные уровни осознания этой установки и разные проме-

\*\* Г. К. Середой уже в своих ранних работах стремился к экологической валидности. В связи с этим надо особо обратить внимание на его идею выполнения системы действий, а не отдельных действий. Ведь в реальности мы практически никогда не имеем дело с изолированными действиями.

жучные формы между произвольным и произвольным запоминанием [20, с. 18]. Мнемическая задача также может быть стратегической задачей, но ее стратегия — это стратегия, направленная на удержание формы материала.

Эту теоретическую позицию Г. К. Середа попытался доказать экспериментально. Прежде всего ему было необходимо найти площадку, где бы реализовывался именно такой способ обучения, ориентированный на деятельность самих учащихся по добытию знаний. Такой площадкой стали экспериментальные начальные классы, в которых обучение проводилось в рамках разрабатываемой в то время экспериментальной системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Усвоение материала, согласно предложенному принципу, было продемонстрировано Г. К. Середой в рамках разных учебных предметов: математики, русского языка и литературы.

Это было усвоение и произвольное запоминание таблицы умножения, нескольких грамматических понятий и стихотворения [22].

На основании полученных экспериментальных данных Г. К. Середа приходит к выводу, что, «важнейшим исходным условием организации учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность запоминания материала в самом процессе его усвоения, является постановка строго мотивированной познавательной задачи» [1, с. 3]. Принятая стратегическая задача и обеспечивает внутренний, собственно познавательный, мотив всей системы действий учащихся.

Позднее Г. К. Середа подтверждает полученные на младших школьниках выводы в обучении студентов разных специальностей (гуманитарных и естественнонаучных) по специально разработанным программам и методикам, в которых изучалось влияние задачи на усвоение и запоминание. Так же как при обучении школьников, обучение студентов начиналось с организации проблемной ситуации, постановки стратегической задачи и создания системы действий, которые обеспечивали единство мотива и цели действия. Благодаря этому приему обеспечивается, как считал Г. К. Середа, собственно познавательная мотивация обучения и прочного усвоения знаний (т. е. прочного произвольного запоминания). Кроме того, он предложил (и осуществил для ряда тем) «обрамление» стратегической задачи двумя вспомогательными задачами: вводной (или мотивирующей) и итоговой (или закрепляющей). Функция мотивирующей задачи заключается в ответе на вопрос, зачем это (знание, понятие, проблема и т. д.) нужно. Тем самым придается смысл и вопросу о том, что это такое. Таким образом, вводная, мотивирующая задача позволяет еще до рассмотрения самого содержания материала раскрыть его общий смысл и значение. Функция закрепляющей задачи — не только подвести итог, но и наметить его связь с предстоящим [26].

Г. К. Середа разработал такой задачный подход к отдельным темам разных курсов: психологии [1] и

иностранного языка в гуманитарных и технических вузах [1; 23], физики в среднем учебном заведении [24]; создал специальные методические пособия для преподавателей и студентов по изучению тем «стадии развития психики» [38] и «проблема воли в культурно-исторической теории» в курсе психологии [25].

Таким образом, выводы, к которым приходит Г. К. Середа, относительно достижения высокой продуктивности произвольного запоминания, заключались в следующем. Должна быть обеспечена специфическая организация учебно-познавательной деятельности, воплощающая в себе принцип системности. Этот принцип заключается, во-первых, в такой организации смежных познавательных задач, при которой результат предшествующего действия становится средством осуществления последующего, и так во всей цепочке действий. Во-вторых, в осознании учащимся конечной цели всего ряда действий еще до выполнения каждого отдельного действия. Это осознание достигается путем создания упреждающей ориентировки с помощью стратегической задачи, ориентирующей на конечный результат и намечающей движение к этому результату.

### **Экспериментальные исследования**

В середине XX в. в психологии активно изучалась кратковременная память, ее особенности и закономерности, связь с долговременной памятью. Г. К. Середа рассматривал эти вопросы в логике уже признанной теории произвольного запоминания П. И. Зинченко и разрабатываемых собственных идей, в частности положения о зависимости кратковременной памяти от характера деятельности.

Целый цикл исследований [26; 27] был проведен в заочной полемике Г. К. Середы с Д. Бродбентом, выдвинувшим гипотезу двух механизмов памяти. Она заключалась в том, что в кратковременной памяти организация материала осуществляется по сенсорным качествам материала, а в долговременной — по смыслу. Г. К. Середа же исходил из представления, что кратковременное и долговременное запоминание «представляют собой различные уровни единого процесса, происходящего на основе принципиально единого психологического механизма, и что поэтому характеристики кратковременного запоминания, как и характеристики долговременной памяти, определяются особенностями деятельности человека, прежде всего отношением удерживаемого материала к содержанию основной цели действия» [26, с. 4].

Для подтверждения своей гипотезы ему необходимо было провести исследование, демонстрирующее, что в кратковременном запоминании обнаруживаются те же закономерности, что и в долговременном. То есть что характеристики кратковременного запоминания определяются особенностями выполняемых человеком действий, и что продуктивность кратковременного запоминания зависит от того, ка-

кое место занимает материал в структуре действия — цели, способа или фона. Эти его предположения полностью находятся в русле идей П. И. Зинченко.

Данное экспериментальное исследование он начал с изучения кратковременной памяти в условиях непроизвольного запоминания при решении разных познавательных задач, совмещении познавательной и мнемической задачи и выполнении чисто мнемической задачи. В качестве познавательных задач им были разработаны так называемые *фоновая*, *ориентирующая* и *операционная* задачи. Они отличались целью действия и особенностями действия с элементами стимульного материала.

Примером *фоновой* может служить задача определения скорости чтения ряда чисел. Цель выполняемого испытуемым действия — определение временного интервала между символами — требует выделения каждого элемента ряда как звукового раздражителя, а их числовые значения в этом случае являются irrelevantной информацией и для испытуемого оказываются фоном. Так, в *фоновой* задаче материал, который мог запоминаться непроизвольно, был irrelevantен цели действия.

Особенность *ориентирующей* задачи состоит в том, что целью действия являются не отдельные элементы, а выявление особенностей целого, исследуемого с различных сторон по принципу: «что это такое?». Ориентирующей задачей может быть прослушивание ряда цифр как примера, с чем испытуемому придется иметь дело в предстоящем опыте, о содержании которого он еще не был информирован. Так, в ориентирующей задаче выявлялись особенности целого, т. е. всего материала, а не отдельных его элементов.

В *операционной* задаче каждый элемент ряда должен не только стать дискретным объектом ориентировки испытуемого, но и выступить в качестве цели специально на него направленного действия, предполагающего осознание связей данного объекта с остальными элементами. Например, по ходу предъявления ряда случайных цифр мысленно ставить каждую из них на свое место в матрице определенного заданного типа. То есть в операционной задаче каждый элемент являлся целью направленного действия.

Для экспериментального доказательства выдвигаемых им теоретических положений Г. К. Серeda создал оригинальные и, как может показаться на первый взгляд, простые методики.

Полученные экспериментальные данные показали, что различные познавательные задачи по-разному влияют на продуктивность непроизвольного кратковременного запоминания. Наиболее продуктивной оказалась ориентирующая задача, а наименее — фоновая. В условиях долговременного запоминания операционная задача должна быть наиболее продуктивной. Однако при кратковременном запоминании этого не получилось. Г. К. Серeda объяснял это тем, что в операционной задаче каждый раз необходимо осуществлять развернутую операцию

относительно каждого элемента, что трудно выполнить в условиях временного дефицита. В ориентирующей задаче установка на выбор того, что «нужно будет», выступала как побуждение к целенаправленному ориентировочно-исследовательскому действию, и каждый элемент материала становился объектом познавательной ориентировки. Операция ориентировки (с которой начинается любая познавательная задача) превращается в самостоятельное действие. В этом действии осуществляется смысловая обработка материала, направленная на такие его особенности, которые для человека являются существенными для решения задачи, наиболее вероятно по отношению к данному материалу. Таким образом, ориентирующая задача снимает наслаивание операций, благодаря чему в условиях жесткого дефицита времени достигается высокий уровень продуктивности запоминания. В познавательных задачах других типов такого эффекта не получается, поскольку в них выполняется действие, состоящее из нескольких операций, что приводит к запоминанию только результата предшествующей операции, т. е. только того, что будет необходимо для следующей операции, что в конечном счете отрицательно влияет на продуктивность запоминания всего материала.

На основании этих рассуждений Г. К. Серeda высказывает предположение, что «функциональной единицей кратковременной памяти является не действие, а операция, и что основное назначение кратковременного запоминания — «сцепление» операций в соответствии со стратегией действия, определяемой его целью. «Ориентирующая» задача, вычлениющая в структуре действия одну операцию, представляет собой, по-видимому, адекватную модель ситуации, в которой рассматриваемый процесс выступает в «чистом» виде. А соотношение процессов кратковременного и долговременного запоминания в структуре «целого» действия соответствует, по-видимому, отношению операция — действие» [27, с. 70].

Кратковременная память отбирает необходимые для деятельности и адекватные задаче элементы материала, а долговременная — объединяет их в процессе деятельности в новые, более крупные образования. «Взаимосвязь процессов кратковременной и долговременной памяти состоит в том, что эти укрупненные единицы материала под новым кодовым обозначением могут снова возвращаться в кратковременную память в качестве «простых единиц» более высокого уровня организации. В этом состоит единая для всех уровней памяти ее функция обслуживания деятельности человека: то, что было целью предшествующего действия, может становиться способом последующего» [27, с. 9].

В других исследованиях [28; 29] задачу изменяли и делали один и тот же материал то «целевым», то «фоновым», чтобы выяснить особенности его запоминания в зависимости от места в структуре деятельности. Как и в долговременной памяти, материал, входящий в цель действия, непроизвольно запоминился значимо лучше, чем фоновый.

В экспериментальных исследованиях, проведенных совместно с Б. И. Снопиком, Г. К. Середой изучал влияние различных познавательных задач, выполняемых испытуемыми в условиях кратковременного предъявления материала, на характеристики его запоминания. Была установлена зависимость между различными познавательными задачами и объемом кратковременного произвольного запоминания соответствующего материала. Было показано, что различные познавательные задачи в условиях временного дефицита по-разному (в зависимости от сложности соответствующего действия) влияют на продуктивность запоминания одного и того же материала, занимающего разное место в структуре познавательного действия. Мнемическая же задача всегда влияет одинаково, потому что испытуемый всегда выбирает для ее осуществления наиболее освоенные им операции. И характеристики кратковременного запоминания определяются особенностями действия испытуемого, прежде всего отношением материала к основной цели действия.

Еще одно исследование [28] было посвящено изучению влияния различных познавательных задач на характеристики кратковременного произвольного запоминания. Оказалось, что при совмещении познавательной и мнемической задач последняя оказывается более «сильной». Она либо вытесняет познавательное действие как менее актуальное (если это действие сколько-нибудь сложное), либо сразу полностью подчиняет его себе как свою собственную операцию (если это действие достаточно простое и автоматизированное). В этом последнем случае познавательное действие нельзя считать совмещенным с мнемическим, так как оно осуществляется не наряду с ним, а в нем самом.

Г. К. Середой проводится аналогия между ориентирующей и мнемической задачами, поскольку и одна и другая стимулируют действие относительно всего ряда предъявляемых символов, не требуя развертывания сколько-нибудь сложного действия с каждым отдельным элементом ряда, что обычно требуется при выполнении задачи познавательной. Даже в условиях временного дефицита познавательные задачи осуществляются разными способами в зависимости от сложности соответствующего действия. Мнемическая же задача всегда осуществляется с помощью наиболее освоенных человеком операций.

В соответствии с целью действия в кратковременной памяти, как и в долговременной, реализуется, как его назвал Г. К. Середой, **принцип фильтра**, т. е. выбора необходимой информации. Этот выбор регулируется мотивами и целями деятельности, при этом в кратковременной памяти происходит дихотомическое деление информации на «целевую» (релевантную) и «фоновую» (иррелевантную). «Осуществляя в каждый данный момент только одну операцию выбора, память закрепляет целевую информацию для ее дальнейшей селекции на более высоких уровнях. Таким образом, закрепление материала, на каком бы уровне оно ни осуществлялось, это не просто след

того, что «было», этот процесс жестко детерминирован тем, что «будет» [28, с. 21]. И принцип фильтра как психологический механизм памяти является единым и для кратковременного, и для долговременного и оперативного запоминания.

Так, Г. К. Середой показано, что кратковременная память зависит прежде всего от характера деятельности и места материала в его структуре. Это свидетельствует о том, что продуктивность кратковременного запоминания, как и долговременного, определяется его местом в структуре деятельности и характером выполняемых задач. Этот вывод подтвердился и при слуховом и при зрительном предъявлении материала.

Еще одним направлением экспериментальных исследований, проведенных Г.К.Середой и под его руководством, было изучение природы так называемых специфических явлений, или *эффектов памяти*. Это эффект вытеснения и включения (интерференция), эффекты серийной позиции, или эффект «края», заключающийся в том, что крайние элементы ряда всегда запоминаются лучше, чем середина; эффект изоляции (эффект Ресторффа), при котором лучше запоминается фигура, отличающаяся от более или менее однородного фона; эффект реминисценции (эффект Белларда), когда отсроченное воспроизведение продуктивнее непосредственного. Все эти эффекты, как писал Г. К. Середой, не получили удовлетворительного теоретического объяснения в психологии. Не делалось и попыток объяснить все эти эффекты в рамках единой психологической теории или системы. Как и произвольное запоминание, эти эффекты были приняты рассматривались как случайные эффекты запоминания.

Г. К. Середой выдвигает гипотезу, что все мнемические эффекты имеют единую природу, и их проявление зависит от организации системы действий. Чем более взаимосвязаны действия, тем менее выражено проявление соответствующего эффекта. А при автономных действиях с элементами ряда эти эффекты проявляются в большей степени. И это было доказано экспериментально [30; 31].

Существенным для появления специфических мнемических эффектов Г. К. Середой считал функциональную неравнозначность элементов неорганизованного материала, который упорядочивается с помощью двух типов операций, разведенных во времени: узнавания целого и организации частей. В первую очередь выполняются операции узнавания целого, для которых релевантны граничные элементы материала. И именно этими операциями обуславливаются эффекты края или начала и конца ряда, выделяющие фигуру из фона, и эффект Ресторффа, выделяющий фигуру внутри фигуры, которая приобретает теперь функцию фона.

После операций узнавания выполняются операции организации частей, для которых релевантны уже другие, средние, не граничные элементы ряда. В начальные моменты упорядочения элементов проявляется отрицательная интерференция из-за эф-

фекта начала и конца ряда: при выделении краев игнорируется середина ряда. А далее организация частей может обуславливать самые разные эффекты в зависимости от выполняемых задач.

Выдвинутая гипотеза давала возможность построения экспериментального исследования, общий методический принцип организации которого состоял в том, что перед испытуемым ставилась познавательная задача, обуславливающая избирательное повышение ранга релевантности одних частей материала (целевых) при одновременном снижении значимости других (фоновых) его элементов. Варьирование этих условий в широких пределах в таких же пределах видоизменяло и картину выражения соответствующих эффектов.

Очень важным является тот факт, что эта гипотеза давала возможность не только построения экспериментального исследования, но и выходы на практическое управление специфическими эффектами памяти в деятельности. В проведенных экспериментальных исследованиях Г. К. Середы подтвердил выдвинутые им предположения о возможности управления этими эффектами путем различной организации смежных действий с элементами материала и о единстве их психологического механизма [30; 31]. Управление специфическими эффектами памяти показывает проникновение мотивационно-смысловых отношений деятельности на операциональный уровень. Кроме того, эти данные очередной раз подтверждают гипотезу о единой природе специфических эффектов памяти.

### Память и деятельность

Еще в конце 60-х — начале 70-х гг. Г. К. Середы начал анализировать деятельностьную концепцию памяти, разрабатываемую в советской психологии. Он пришел к заключению, что в рамках этой концепции, в том числе и в классических работах на эту тему (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. И. Зинченко, А. А. Смирнова) есть некоторые несоответствия, вызывающие определенные трудности. Их источником он считал нечеткую трактовку соотношения центральных понятий, а именно памяти и деятельности, и в частности двойственность трактовки деятельностьной природы памяти. При такой трактовке возникает целый ряд вопросов, прежде всего относительно того, идет ли речь о зависимости памяти от деятельности или о памяти как специфической психической деятельности. Так, в рамках этой концепции произвольная память рассматривалась как специфическая мнемическая деятельность, а произвольная — только как результат какой-либо деятельности. Иногда ее даже называли «побочным» или «случайным» результатом. Следуя данной логике, считал Г. К. Середы, произвольная память как продукт или результат не может быть деятельностью, но тогда и память вообще не есть деятельность. Если же память является деятельностью, то произвольная память не может быть памятью [33].

Это противоречие, по мнению Г. К. Середы, имеет глубокие теоретические и исторические корни, связанные с развитием представлений о произвольной и произвольной памяти в рамках деятельностного подхода и культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Он отмечал, что разделение психических процессов на низшие и высшие и неправомерное отождествление произвольного с низшим, или натуральным, и привело к данному противоречию. Как отмечал Г. К. Середы, те процессы, которые в ходе своего развития уже прошли стадию произвольности, не могут вернуться на более низкую стадию развития, т. е. стать низшими, даже осуществляясь произвольно. Они все равно остаются высшими, культурными, опосредованными, знаковыми. Г. К. Середы полагал, что, говоря о произвольности, Л. С. Выготский имел в виду генезис психических функций, а не их функционирование в каждом отдельном случае. Сам Л. С. Выготский писал об этом применительно к вниманию, но Г. К. Середы считал, что эти рассуждения в полной мере могут быть отнесены и к памяти, хотя в основной массе работ произвольное жестко связывалось с низшими функциями. В своей работе «К проблеме соотношения основных видов памяти в концепции «деятельность — память — деятельность» Г. К. Середы, продолжая линию Л. С. Выготского, доказывал, что разграничение между низшими (животными) и высшими (человеческими) функциями должно проходить по линии речи, а между высшими произвольными и произвольными функциями — по линии воли [32]. При таком подходе произвольная память, будучи вербально опосредованной, также является высшей психической функцией.

Выход из зафиксированного им противоречия Г. К. Середы видел в переопределении понятия памяти, которое должно опираться на идею о том, что память является одновременно и действием, и его продуктом. Такое видение, по его мнению, дает системно-деятельностный подход. Системное рассмотрение действия как процесса не отрывает его от продукта, потому что результат — это не только то, чем процесс завершается, но и то, с чего он начинается. Такое понимание связано с перемещением центра тяжести с рассмотрения памяти как продукта действия на память как условие осуществления действия [33]. Так, новый подход к пониманию психологической природы памяти, который начал разрабатывать Г. К. Середы, выводил на передний план рассмотрение интенциональную тенденцию. Основным фактором, конституирующим человеческую память, по его мнению, является будущее, или то, что будет, а не то, что было. Прошлое закрепляется в памяти постольку, поскольку оно будет нужно, поэтому память определяет не прошлое, а будущее. Наряду с акцентом на интенциональности Г. К. Середы, следуя традиции Бартлетта, делает акцент и на реконструкции материала в памяти в противовес традиционной репродукции. Однако, в отличие от Бартлетта, он считает, что реконструкция должна стать главным и опреде-

ляющим при рассмотрении самой психологической природы памяти. По его мнению, как реконструирующие должны быть поняты все процессы памяти, в том числе и сохранение, которое представляет собой непрерывную реконструкцию опыта и его подготовку к новым условиям функционирования.

Таким образом, в созданной Г. К. Середой теоретической модели, базировавшейся на системно-деятельностном подходе, память понималась как механизм системной организации индивидуального опыта [39]. Основное назначение памяти он видел в обеспечении готовности организма к предстоящему взаимодействию с миром, выработке наиболее целесообразных способов ориентировки субъекта в окружающей его действительности применительно к условиям его индивидуального опыта. Причем прошлый опыт всегда отражается в свете предстоящего, в соотношении «того, что было, с тем, что будет». Запоминание детерминируется не тем, что было, а тем, что будет, и является условием порождения любого действия. Так что память не может функционировать вне деятельности, и никакая деятельность невозможна вне процессов памяти.

В то же время понимание Г. К. Середой памяти как деятельности отличается от леонтьевского понимания деятельности, соотносящейся с мотивами, целями и условиями. Для Г. К. Середы память — это такая психическая активность, которая с мотивами, целями и условиями соотносится не прямо, а через внешнюю деятельность в виде «предельно свернутых операций». Содержанием этих операций является временно?е соотношение текущих и предстоящих актов деятельности, которое осуществляется на различных уровнях в соответствии с целевыми и мотивационно-потребностями установками человека. Операция временно?го соотношения составляет, с точки зрения Г. К. Середы, то содержание памяти, которое является общей основой всех ее форм и разновидностей и единым механизмом человеческой памяти [32, с. 9].

Таким образом, согласно этому подходу, механизм памяти нужно объяснить исходя не из того, что было, а исходя из того, что будет. У актуального существует только настоящее. Прошлое и будущее в нем лишь представлены. Г. К. Середой писал, что будущее — это «мотив» настоящего, а прошлое — это его «способ», его «операционный состав» [34]. По отношению к предшествующему действию операция представляет собой свернутую форму в с е г о его содержания. В операции того или иного действия закодировано все предшествующее действие. Операция, как считал Г. К. Середой, — «это и есть первый код памяти, наполовину уже выводящий ее за пределы сферы сознания» [34, с. 16].

Сформулированная Г. К. Середой гипотеза о футурогенной природе памяти заключается в трех положениях: во-первых, мнемическая продуктивность действия, осуществляемого в ряду других действий, определяется степенью организации этих действий в систему. Во-вторых, во всякой системе действий

мнемическая селекция результатов присходит по программе предстоящего действия и стратегической задачи (из того что было, память отбирает то, что будет нужно). В-третьих, память выполняет в деятельности «темпоральную функцию», т. е. функцию временного соотношения результатов предшествующих и последующих действий, и определяющим условием запоминания является ориентация данного действия на предстоящую цель, мотивационно-потребностная установка на будущее. При этом для Г. К. Середы фактор времени влияет на память не сам по себе, а своим деятельностным наполнением. Временные характеристики организации ряда действий являются вместе с тем и деятельностными характеристиками.

Он соотносит свою гипотезу с теорией И. П. Павлова и теорией функциональных систем П. К. Анохина, усматривая в них общее именно в детерминации настоящего из будущего.

Г. К. Середой выделяет две специфические функции памяти: *временной организации элементов опыта* (что после чего происходило) и *оценочно-смыслового фильтра* — организации элементов опыта по признаку их жизненной значимости для человека (что следует помнить, а что можно и забыть). Так что память «не хранит, а творит». Эти идеи Г. К. Середы опираются на теорию Барглетта и созвучны ей. Оценочно-смысловой фильтр предназначен для выбора того, что задается программой и целями последующей деятельности. И в качестве оценочно-смыслового фильтра память, как не осознаваемая субъектом деятельность, включена в другую деятельность, характеризующуюся сознательными целями, мотивами, способами.

Традиционно память (в том числе и в деятельностном подходе) рассматривалась как деятельность, которая осуществляется периодически, т. е. либо деятельность есть, либо ее нет. Г. К. Середой же считает, что память «никогда не бывает в состоянии бездействия» [33]. Он сравнивает память с такими никогда не прекращающимися в организме процессами, как дыхание или кровообращение. Следовательно, даже когда человек не выполняет мнемической задачи, его память все равно активна и действует с информацией, хранящейся в опыте человека. Эта информация постоянно изменяется и, сохраняя свое единство, никогда не бывает одной и той же. Таким образом, в памяти ничто не сохраняется в неизменном виде, и эта, как называл ее Г. К. Середой, «текучесть» памяти и есть закон ее функционирования.

Если «готовые» мнемические продукты включаются в произвольные процессы, память выступает в своей репродуктивной функции. В своей же «собственной» произвольной сфере память — это всегда творчество опыта, в точном смысле этого слова, считал Г. К. Середой.

Если память никогда не бездействует, то в каких психологических формах выступает в ней все мыслимое содержание и как она может «работать» сразу со всем этим содержанием? Г. К. Середой полагал, что

в каждый данный момент в памяти имеется некоторая целостная картина всего опыта, представленная в форме какого-то свернутого психологического кода (конструируемого по типу кодирования действия в операции). Этот «психологический интеграл» опыта в то же время представляет собой и программу селекции новых содержаний, которая на всех уровнях подчинена центральному системообразующему фактору. Находясь в теоретических рамках системно-деятельностного подхода, необходимо было ответить на вопрос, какая психологическая реальность должна рассматриваться в качестве центрального системообразующего фактора, т. е. решить проблему системообразующего фактора человеческой памяти.

Понятие цели действия, считал Г. К. Серeda, не может выполнить эту функцию, поскольку обозначает только сознательное намерение, не распространяясь на область неосознаваемого, в которой находятся все фундаментальные механизмы памяти (и ее загадки!). Для решения этой проблемы он создал модельное представление функционирования памяти, которое представляло собой принцип обратимого движения содержаний трех основных уровней деятельности: смыслового, целевого и операционного, или, как он его назвал, *принцип обратимой смысловой воронки* [35]. Имелось в виду следующее.

В любой момент осуществления деятельности в нее включается весь прошлый опыт, образующий смысловую сферу личности. И память человека представляет собой непрерывный процесс организации индивидуального опыта в систему, отвечающую условиям его жизни как системы сменяющихся друг друга деятельностей. Наиболее общие мотивационно-потребностные и смысловые установки личности — это главные образующие нашей памяти. А ведущим системообразующим фактором в системе человеческой памяти является именно мотивационно-потребностная направленность деятельности. Поэтому, с точки зрения Г. К. Середы, в качестве управляющей инстанции высшего уровня в системе памяти выступает не целевая направленность действия, а смысловая определенность деятельности, детерминирующая движение от низших уровней к высшим. Он понимал это следующим образом. Поскольку высшие, смысловые уровни деятельности являются надсознательными, а низшие, операционные — подсознательными образованиями, то основная работа по организации индивидуального опыта осуществляется памятью в форме неосознаваемой (непроизвольной) психической активности. Передача программ деятельности от высших уровней к низшим осуществляется путем сворачивания развернутых форм (действий) в более свернутые (операции). Таким образом, в операцию проникают мотивационно-смысловые отношения. Такое движение осуществляется в обоих направлениях: сверху вниз — от мотивов и смыслов через цели к операциям, и снизу вверх — от операций к целям и смыслам. Причем в качестве психического новообразования явления памяти возникают в момент превращения данного дей-

ствия в операцию предстоящего. В категориях условно-временных отношений указанные три уровня могут быть обозначены в виде элементов временной триады: будущее — настоящее — прошлое. «Вычленение в этом едином акте в качестве определяющего начала “ориентации на будущее”, — полагает Г. К. Серeda, — означает не отрицание фактора “прошлого” (операции), а выделение фактора “будущего” (цели и мотивы) как системообразующего фактора» [36, с. 7].

Таким образом, в качестве системообразующего фактора человеческой памяти Г. К. Серeda выдвигает понятие ориентации на будущее. Это понятие может выполнить функцию всеобщего объяснительного принципа при рассмотрении различных явлений человеческой памяти. С операционально-содержательной стороны оно представляет собой, по мнению Г. К. Середы, непрерывное воспроизводство всего опыта для его последующей специализации.

Важность временного ориентирования памяти, в том числе в будущее, признавалась рядом авторов, работы некоторых из них были известны и знакомы Г. К. Серede (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. П. Павлов), других, в силу изолированности психологии в Советском Союзе, он не знал. Тем более поражающим выглядит движение идей разных ученых, не знающих друг о друге и не знакомых с работами друг друга, как бы параллельными курсами. Так, например, согласно временной модели памяти Longuet-Higgins [46], в каждом данном моменте времени в сознании человека представлено и прошлое, и будущее. В каждый момент времени мы знаем что-то о своем настоящем, прошлом и будущем. Будущее же оказывает влияние на наше восприятие настоящего и прошлого. Без этого богатства как прошлого, так и будущего психологическое настоящее теряет психологический смысл.

Если Г. К. Серeda пытался доказывать свою теорию не только на психологическом уровне, но и на физиологическом, то J. Kafka [45] для доказательства идей Longuet-Higgins привлекает голографию. Согласно данной теории, каждая точка в пространстве обладает какой-то информацией о всех остальных точках пространства. J. Kafka проводит аналогию со временем и делает вывод, что любая «точка» во времени содержит некую информацию о всех «точках» и прошлого, и будущего.

Конструктивность своего подхода Г. К. Серeda усматривал в том, что идея детерминирующего влияния ориентации на будущее вводится в область конкретного психологического исследования. Выработанная Г. К. Середой методическая стратегия изучения психологической природы памяти с позиций системно-деятельностного подхода предполагала реализацию в исследовании следующих трех условий: организацию в эксперименте не отдельных действий испытуемого с материалом, а некоторой последовательности смежных действий. Выделение (в качестве объекта изучения) изменения мнемического эффекта действия в зависимости от особенностей орга-

низации всей последовательности. Выделение (в качестве предмета анализа) системообразующего фактора памяти, т. е. основного фактора, детерминирующего процесс запоминания в системе действий. В качестве системообразующего фактора памяти, как уже отмечалось, выступила ориентация на будущее. Одной из разновидностей ориентации на будущее является и сама мнемическая установка, поскольку задача запомнить означает необходимость потом воспроизвести.

На основании приведенных теоретических рассуждений Г. К. Середва выдвигает свое определение памяти, характеризуя как «психологический механизм системной организации индивидуального опыта как необходимого условия осуществления предстоящей деятельности» [35, с. 12].

Интересной была попытка Г. К. Середы провести аналогию между механизмами памяти и активностью головного мозга. Согласно Г. К. Середве, память всегда оперирует двумя единицами опыта: целым и элементом. Их соотношение и составляет функциональную основу ее процессов. Он провел аналогию между процессами памяти и мозговыми процессами и предположил, что правое полушарие ответственно за прошлый опыт (т. е. целое), а левое — за обработку элементов. Соотношение же единиц опыта и его интеграция являются основной функцией межполушарного взаимодействия. Таким образом, «рассматриваемая со стороны мозговых механизмов вся наша память есть продукт непрерывного взаимодействия синтетического и аналитического полушарий мозга» [37, с. 26]. А поскольку процесс обработки информации на психологическом уровне всегда идет от целого к частям, то и на церебральном уровне он должен начинаться в правом полушарии. Эта гипотеза была подтверждена в психофизиологическом исследовании, проведенном аспирантом Г. К. Середы А. А. Церковным [44].

Однако с самого начала научной деятельности Г. К. Середве было тесно в рамках «классической» психологии и лабораторного эксперимента. Он стремился проверять свои выводы и теорию в живой жизни. О том, как он это делал в реальном процессе обучения, уже говорилось выше. Но не менее интересны его попытки приложить свою теорию к продуктам коллективного опыта человечества. Так, Г. К. Середва считал, что идея связи памяти с будущим реализуется не только в индивидуальной деятельности и опыте человека, но и представлена в стихийно складывающемся коллективном опыте, в частности, в народных приметах.

В приметах, считал Г. К. Середва, заключена трехуровневая иерархия обобщения смысла событий, которые представлены только своими внешними признаками без всякого намека на причинные связи между ними. И в качестве центрального мотивирующего фактора в них всегда выступает ориентация на будущее, задаваемая, например, обещанием счастья или несчастья как наиболее обобщенной формой мотивации достижения и избегания [40].

С его точки зрения, все народные приметы имеют мнемическую функцию, и построены они по следующей схеме: в будущем человека ожидает нежелательное событие «А», если сейчас произойдет некое событие «Б» (например: «не возвращайся с полдороги, несчастье будет»). Как он интерпретирует эту примету с помощью своей теории?

В реальности человек вспоминает, что ему необходимо взять сейчас (В), побуждаемый стремлением избежать будущего возвращения домой (Б), что нежелательно, поскольку может привести к несчастью (А) в еще более отдаленном будущем. Но реальному действию предшествует обратная мысленная модель, построенная от будущего к настоящему: А—Б—В. Чтобы избежать несчастья в будущем (А), нельзя возвращаться домой (Б), а чтобы не возвращаться, надо вспомнить, что нужно взять сейчас (В). То есть предостережение «не возвращайся с полдороги» побуждает человека в момент выхода из дома остановиться и подумать: все ли нужное он взял с собой, чтобы потом не возвращаться. И это действие уже на самом деле помогает избежать возможных несчастий в будущем. Таким образом, побуждение к запоминанию исходит из будущего: человек вспоминает, что ему нужно взять сейчас, чтобы избежать будущего возвращения домой, поскольку это нежелательно, так как из-за такого возвращения в будущем может случиться несчастье [40]. Таким образом, ориентация на будущее, представленная в народных приметах в свернутом виде, побуждает людей к мнемической активности в обыденной жизни.

### Память и личность

Уже в 1973 г. Г. К. Середвой намечается постановка проблемы взаимосвязи памяти и личности, поскольку изучение памяти в середине системы действий неизбежно приводит к переходу от операционно-технических к мотивационно-личностным характеристикам памяти [40]. Деятельностная и личностная линии анализа сходятся в понятии мотива: от мотива деятельности к иерархии мотивов и к мотивационной сфере личности. Г. К. Середва неоднократно повторял, что в традиционных исследованиях памяти в рамках деятельностного подхода исследователи остановились на изучении уровня действий (цель), а не деятельности (мотив). Принцип фильтра, предложенный им, объясняет селекцию информации в зависимости не только от целевых, но и мотивационных установок личности и дает выход к новой проблеме, как он ее называл, «память и личность». Он распространяет принцип фильтра на все процессы памяти, в том числе и на сохранение, поскольку со сменой жизненных целей и установок человека в той или иной степени реконструируется и его прошлый опыт. Однако более четкие очертания проблема памяти и личности приобрела уже в работах 90-х гг., после того, как Г. К. Середвой были сформулированы основные положения его *интегральной теории памяти*.

Г. К. Середя считал, что именно эта теория дает новые возможности для постановки проблемы памяти и личности и ее изучения. Традиционно даже если память и связывали с личностью, то это была односторонняя зависимость памяти от личности. Личность рассматривалась как один из факторов, влияющих на продуктивность памяти, т. е. память выступала со своей внешней, результативной стороны. Для Г. К. Середы личность — это определяющая детерминанта человеческой памяти, поскольку программа фиксации прошлого задается мотивационно-потребностными образованиями личности, ее ориентацией на будущее, которая выступает в качестве центрального системообразующего фактора в системе память — личность. Говоря об ориентации на будущее, он имел в виду вовсе не сознательное построение некоего проекта будущего человеком, а неосознаваемую ее направленность на то, что «ждет впереди».

Так, развитие и формирование процессов памяти детерминируется личностью. Но память как механизм конструирования и реконструирования опыта человека, в свою очередь, влияет на его личность. Отношения между памятью и личностью, как считал Г. К. Середя, не могут быть поняты только с точки зрения результата, поскольку они всегда носят процессуальный характер, и память выступает не только своей репродуктивной, но и продуктивной функцией. Поэтому, отмечает он, «проблема “память и личность” с позиций интенционального подхода есть одновременно и проблема становления памяти, и проблема становления личности» [41]. А проблемы памяти выступают как проблемы интрапсихологического механизма творчества личности.

Как, с помощью каких методов и методик можно изучать взаимовлияния памяти и личности? Г. К. Середя предлагает конструирование экспериментальных ситуаций двух типов: изучающих зависимость памяти от личности и зависимость личности от памяти. Выявление мотивационно-смысловых установок личности и их изменение позволит изучать зависимость продуктивности запоминания материала от степени его релевантности соответствующим мотивам, установкам, целям, т. е. влияние личности на память.

Влияние памяти на личность может быть установлено посредством организации деятельности со значимым для человека материалом. Г. К. Середя считал, что, выделив группы испытуемых с резко различным отношением к определенным социальным нормам и ценностям, можно получить в констатирующем эксперименте значимые различия в произвольном запоминании материала, имеющем отношение к этим ценностям и нормам. Затем, организовав в эксперименте целенаправленную реконструкцию психологических установок, можно будет зафиксировать и соответствующие изменения в реконструкции материала, воспроизводимого испытуемыми в промежуточных пробах. Исчезновение одних элементов и появление других при воспроизведении материала даст картину работы памяти и ста-

новления нового мотивационно-смыслового образования личности. Г. К. Середя формулировал это так: «Скажи мне, кто ты, и я скажу тебе, что ты помнишь; скажи мне, что ты помнишь, и я скажу тебе, кто ты». К сожалению, все эти его замыслы так и остались нереализованными. Одним из таких нереализованных замыслов была книга о памяти Раскольников, о которой в последние годы своей жизни думал Г. К. Середя и на материале которой планировал продемонстрировать действенность разработанной им теории памяти.

Будучи и считая себя учеником и последователем П. И. Зинченко, принадлежащим к созданной им школе психологии памяти, Г. К. Середя несколько своих работ специально посвятил осмыслению вклада П. И. Зинченко в психологию памяти. Он неоднократно подчеркивал, что П. И. Зинченко своими работами по произвольному запоминанию изменил «научный рельеф» всей проблематики советской психологии памяти» [42]. Конечно, самым важным у П. И. Зинченко было положение о зависимости характеристик запоминания от места материала в структуре действия. Но Г. К. Середя подчеркивал, что для П. И. Зинченко произвольная память была также высшей психической функцией и опосредованным процессом, и важным было произведенное П. И. Зинченко сближение произвольной и произвольной памяти.

Г. К. Середя считал, что на многие идеи его натолкнули положения теории П. И. Зинченко. Он писал, что пришел к собственной идее связи памяти с будущим не вопреки теории П. И. Зинченко, а благодаря ей, поскольку «в его работах, по существу, уже была представлена структурно-уровневая онтология памяти, функционирование которой изучалось в зависимости от целей, способов и фоновых условий действия» [42, с. 139], и «идея о высших смысловых образованиях как системообразующем факторе человеческой памяти была нам *задана* наследием П. И. Зинченко, хотя и не была в нем прямо *дана*» [42, с. 139]. Важным было для Г. К. Середы, с точки зрения развития собственной теории, и двойное понимание П. И. Зинченко деятельности: как действия и как жизнедеятельности. Анализ памяти в жизнедеятельности с неизбежностью привел к проблеме памяти и личности [43], которой Г. К. Середя занимался в последние годы.

Итак, подытоживая, отметим основные положения, которые составляют ядро теории памяти Г. К. Середы.

1. Г. К. Середой было предложено совершенно новое определение памяти как психологического механизма системной организации индивидуального опыта, необходимого условия осуществления предстоящей деятельности. На основании такого понимания памяти им были выделены и две специфические функции памяти: временной организации элементов опыта и оценочно-смыслового фильтра, заключающегося в организации элементов опыта согласно их значимости для человека. Естественным

развитием этого положения была и постановка еще одной проблемы — о взаимосвязи памяти и личности. Как личность детерминирует память, ее содержание и развитие, так и память оказывает влияние на личность, конструируя и реконструируя ее опыт.

2. В предложенной теоретической модели памяти были реализованы две тенденции: интенциональная и реконструктивная. Интенциональность памяти понималась как направленность ее в будущее, поскольку именно будущее определяет, что будет закреплено в памяти. На уровне конкретных действий это положение конкретизируется в том, что память является условием осуществления последующего действия, а на уровне личности — в том, что память является механизмом системной организации индивидуального опыта. Реконструктивная тенденция распространялась Г. К. Середой на все процессы памяти, в том числе и на сохранение, которое представляет собой непрерывную реконструкцию опыта и его подготовку к новым условиям функционирования. В памяти ничто не сохраняется в неизменном виде, и эта изменчивость памяти и является законом ее функционирования.

3. Выдвинутая им гипотеза о футурогенной природе памяти состоит в следующем:

- мнемическая продуктивность действия, осуществляемого в ряду других действий, зависит от организации системы действий;

- во всякой системе действий мнемическая селекция результатов (принцип фильтра) осуществляется исходя из предстоящего действия и стратегической задачи. Фильтр регулируется мотивами и целями деятельности: предстоящие цели детерминируют закрепление тех результатов, которые нужны будут для дальнейшего течения деятельности. Следова-

тельно, определяющим условием запоминания является мотивационно-потребностная установка, направленная в будущее;

- память выполняет в деятельности «темпоральную функцию», т. е. функцию временного соотношения результатов предшествующих и последующих действий.

4. Г. К. Середой экспериментально было доказано положение о единой природе кратковременного и долговременного запоминания, их зависимости от характера деятельности. Характеристики как долговременного, так и кратковременного запоминания определяются отношением запоминаемого материала к содержанию основной цели действия. Условиями высокой продуктивности непроизвольного запоминания была названа система действий, в которой результат предшествующего действия становится средством осуществления последующего, а также постановка стратегической задачи, ориентирующей на конечный результат и намечающей движение к этому результату. Принцип фильтра как психологический механизм памяти является единым для всех видов памяти. Как и разные виды памяти, все мнемические эффекты также имеют единую природу, а проявление этих эффектов зависит от организации системы действий: чем более взаимосвязаны действия, тем менее выражено проявление соответствующего эффекта.

5. Таким образом, в теории памяти Г. К. Середы нашли развитие идеи П. И. Зинченко о значении действия и места материала в структуре действия для эффективности его непроизвольного запоминания, системного анализа, роли мотивационной сферы, что является творческим продолжением и развитием идей П. И. Зинченко и Харьковской психологической школы.

### Литература

1. Бейдер Е. И., Середя Г. К. Зависимость запоминания учебного материала от организации познавательной деятельности студентов // Вестн. Харьк. ун-та. 1977. № 155. Психология памяти и обучения.

2. Боданский Ф. Г. О возможности обучения младших школьников общему (алгебраическому) способу решения задач // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

3. Бочарова С. П. Объем памяти и ценность информации // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

4. Густяков Н. А. О возможности усвоения геометрического материала в начальной школе // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

5. Житникова Л. М. Формирование способов мнемического действия у дошкольников // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

6. Житникова Л. М. О некоторых особенностях мнемического действия у младших школьников // Вестн. Харьк. ун-та. 1969. Вып. 2. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

7. Зинченко П. И. Исследования психологии памяти // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

8. Зинченко П. И. Исследования по психологии памяти и обучения // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

9. Зинченко П. И., Репкина Г. В. К изучению оперативной памяти // Вопросы психологии. 1964. № 6.

10. Ляудис В. Я. Строение процесса запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

11. Матвеева Н. И. Формирование действий по измерению величин на начальном этапе обучения физике // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

12. Невельский П. Б. Память и мера организации материала // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

13. Репкин В. В. Психологическая организация материала и структура учебной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

14. Репкин В. В. Психологическая организация учебного материала и некоторые особенности его усвоения и запоминания // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.

15. Репкина Г. В. Исследование оперативных единиц памяти // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.

16. Реткина Г. В. О месте оперативной памяти среди других видов памяти человека // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
17. Рыжкова Н. И. Кратковременное запоминание информации, предъявляемой в закодированном виде // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
18. Рыжкова Н. И. Некоторые вопросы памяти и кодирования информации // Вопросы психологии. 1966. № 2.
19. Середя Г. К. Проблема памяти и обучения // Вопросы психологии. 1967. № 1.
20. Середя Г. К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность произвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
21. Середя Г. К. Память и обучение как теоретическая проблема // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения: Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
22. Середя Г. К. Произвольное запоминание и обучение // Вестн. Харьк. ун-та 1968. Вып. 1. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.
23. Середя Г. К., Сергеева Т. В. Организация учебно-познавательной деятельности и запоминание материала (опыт экспериментального обучения иностранному языку в техническом вузе) // Вестн. Харьк. ун-та. 1981. Вып. 14. № 209. Психология памяти и обучения.
24. Середя Г. К., Тюрин В. А. Организация обучения, ориентированного на произвольное запоминание знаний // Вестн. Харьк. ун-та. № 209. Психология памяти и обучения. 1981. Вып. 14.
25. Середя Г. К. Методические рекомендации к изучению темы «Проблема воли в культурно-исторической теории» в курсе / Общая психология» для студентов 1–2 курсов биологического факультета. Харьков, 1987.
26. Середя Г. К., Снопик Б. И. Зависимость кратковременного запоминания от характера деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. 1969. Вып. 2. № 30. Проблемы психологии памяти и обучения.
27. Середя Г. К., Снопик Б. И. К проблеме единства механизмов кратковременной и долговременной памяти // Вопросы психологии. 1970. № 6.
28. Середя Г. К., Снопик Б. И. Слуховая кратковременная память в условиях совмещения познавательной и мнемической задач // Вестн. Харьк. ун-та. 1970. Вып. 3. № 58. Проблемы психологии памяти и обучения.
29. Середя Г. К., Снопик Б. И. Про вплив способів попередньої дії на мнемічний ефект наступної дії // Вісн. Харків. ун-ту. 1972. Вип. 5. № 76. Проблеми психології пам'яті і навчання.
30. Середя Г. К., Файер А. Д. Взаємовплив попередньої та наступної дії і продуктивність мимовільного короткочасно-го запам'ятовування матеріалу // Вісн. Харків. ун-ту. 1974. Вип. 7. № 103. Психологія.
31. Середя Г. К., Соловьева Е. В. К проблеме изучения специфических эффектов памяти с позиций системно-деятельностного подхода // Вестн. Харьк. ун-та. № 200. Психология памяти и обучения. 1980. Вып. 13.
32. Середя Г. К. К проблеме соотношения основных видов памяти в концепции «деятельность—память—деятельность» // Вестн. Харьк. ун-та. 1979. Вып. 12. № 187. Психология памяти и обучения.
33. Середя Г. К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «память—деятельность» // Вестн. Харьк. ун-та. 1975. Вып. 8. № 122. Психология.
34. Середя Г. К. Память как механизм системной организации индивидуального опыта // Вестн. Харьк. ун-та. 1982. № 224. Психология познавательных процессов.
35. Середя Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253. Психология деятельности и познавательных процессов.
36. Середя Г. К. Развитие исследований, связанных с изучением процессов памяти в системе действий // Вестн. Харьк. ун-та. 1980. Вып. 13. № 200, Психология памяти и обучения.
37. Середя Г. К. Функциональная асимметрия мозга и память (факты и гипотезы) // Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337.
38. Середя Г. К. Методические рекомендации к изучению темы «Развитие психики и сознания человека» в курсе «общая психология». Харьков, 1987.
39. Середя Г. К. Что такое память? // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 6.
40. Середя Г. К. Про новий підхід до розуміння психологічної природи пам'яті // Вісн. Харків. ун-ту. 1973. Вип. 6. № 91. Психологія.
41. Середя Г. К. Память и личность: реабилитация или постановка проблемы // Психология в балтийских республиках: 1990: Тезисы докладов 8-й конференции психологов Балтийских республик. Вильнюс, 1990.
42. Середя Г. К. О значении научного вклада П. И. Зинченко в развитие психологии памяти (К 80-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1984. № 6.
43. Середя Г. К., Лактионов А. Н. Деятельностная парадигма и проблема памяти в трудах П. И. Зинченко (к 90-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1993. № 4.
44. Церковний А. О. Дослідження механізму мнемічних процесів в міжкульовій взаємодії: Автореферат на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук. Харків, 1995.
45. Kafka J. S. Multiple Realities in Clinical Practice. New Haven and London, 1989.
46. Longuet-Higgins H. C. Theories of associative recall // Quarterly Review of Biophysics. 1970. V. 3.

# G. K. Sereda's Theory of Memory as Development of P. I. Zinchenko School Ideas

E. F. Ivanova

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the General Psychology Chair, Department of Psychology, V. N. Karazin Kharkov National University

This article describes and analyzes the main provisions of G. K. Sereda's theory of memory. Intentional and reconstructive aspects of memory, hypothesis of its futuregenious nature, it's relation with personality and motivational-semantic formations, understanding of memory as a psychological mechanism of organization of individual experience and creativity mechanism of personality. The data on the experimental proof of the unified nature of short-term and long-term memory is provided as well as their dependence from the type of activity. Explanations of the specific memory effects are listed. The development of ideas and theory of P. I. Zinchenko in the works of G. K. Sereda are shown.

**Keywords:** Involuntary Memory, Future Orientation, System of Actions, Strategic Task, Memory and Activity, Filter Principle.

## References

1. *Bejder E. I., Sereda G. K.* Zavisimost' zapominanija uchebnogo materiala ot organizacii poznavatel'noj dejatel'nosti studentov // Vestn. Har'k. un-ta. 1977. №155. Psihologija pamjati i obuchenija. 1977.
2. *Bodanskij F. G.* O vozmozhnosti obuchenija mladshih shkol'nikov obwemu (algebraicheskomu) sposobu reshenija zadach // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
3. *Bocharova S. P.* Ob'em pamjati i cennost' informacii // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
4. *Gustjakov N. A.* O vozmozhnosti usvoenija geometricheskogo materiala v nachal'noj shkole // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
5. *Zhitnikova L. M.* Formirovanie sposobov mnemicheskogo dejstvija u doshkol'nikov // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
6. *Zhitnikova L. M.* O nekotoryh osobennostjah mnemicheskogo dejstvija u mladshih shkol'nikov // Vestn. Har'k. un-ta. 1969. Vyp. 2. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
7. *Zinchenko P. I.* Issledovanija psihologii pamjati // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
8. *Zinchenko P. I.* Issledovanija po psihologii pamjati i obuchenija // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
9. *Zinchenko P. I., Repkina G. V.* K izucheniju operativnoj pamjati // Voprosy psihologii. 1964. №6.
10. *Ljaudis V. Ja.* Stroenie processa zapominanija // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
11. *Matveeva N. I.* Formirovanie dejstvij po izmereniju velichin na nachal'nom jetape obuchenija fizike // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
12. *Nevel'skij P. B.* Pamjat' i mera organizacii materiala // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
13. *Repkin V. V.* Psihologicheskaja organizacija materiala i struktura uchebnoj dejatel'nosti // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
14. *Repkin V. V.* Psihologicheskaja organizacija uchebnogo materiala i nekotorye osobennosti ego usvoenija i zapominanija // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
15. *Repkina G. V.* Issledovanie operativnyh edinic pamjati // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
16. *Repkina G. V.* O meste operativnoj pamjati sredi drugih vidov pamjati cheloveka // Psihologicheskie mehanizmy pamjati i ee zakonornosti v processe obuchenija: Materialy I Vsesojuznogo simpoziuma po psihologii pamjati. Har'kov, 1970.
17. *Ryzhkova N. I.* Kratkovremennoe zapominanie informacii, pred'javljaemoj v zakodirovannom vide // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
18. *Ryzhkova N. I.* Nekotorye voprosy pamjati i kodirovanija informacii // Voprosy psihologii. 1966. № 2.
19. *Sereda G. K.* Problema pamjati i obuchenii // Voprosy psihologii. 1967. № 1.
20. *Sereda G. K.* O strukture uchebnoj dejatel'nosti, obespechivajuwej vysokuju produktivnost' neproizvol'nogo zapominanija // Problemy psihologii pamjati. Har'kov, 1969.
21. *Sereda G. K.* Pamjat' i obuchenie kak teoreticheskaja problema // Psihologicheskie mehanizmy pamjati i ee zakonornosti v processe obuchenija: Materialy I Vsesojuznogo simpoziuma po psihologii pamjati. Har'kov, 1970.
22. *Sereda G. K.* Neproizvol'noe zapominanie i obuchenie // Vestn. Har'k. un-ta. 1968. Vyp. 1. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
23. *Sereda G. K., Sergeeva T. V.* Organizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti i zapominanie materiala (opyt jeksperimental'nogo obuchenija inostrannomu jazyku v tehničeskom vuze) // Vestn. Har'k. un-ta. 1981. Vyp. 14. № 209. Psihologija pamjati i obuchenija.
24. *Sereda G. K., Tjurina V. A.* Organizacija obuchenija, orientirovannogo na neproizvol'noe zapominanie znaniy // Vestn. Har'k. un-ta. 1981. Vyp. 14. № 209. Psihologija pamjati i obuchenija.
25. *Sereda G. K.* Metodicheskie rekomendacii k izucheniju temy «Problema voli v kul'turno-istoričeskoj teorii» v kurse «Obschaja psihologija» dlja studentov 1–2 kursov biologičeskogo fakul'teta. Har'kov, 1987.

26. *Sereda G. K., Snopik B. I.* Zavisimost' kratkovremennogo zapominanija ot haraktera dejatel'nosti // Vestn. Har'k. un-ta. 1969. Vyp. 2. № 30. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
27. *Sereda G. K., Snopik B. I.* K probleme edinstva mehanizmov kratkovremennoj i dolgovremennoj pamjati // Voprosy psihologii. 1970. № 6.
28. *Sereda G. K., Snopik B. I.* Sluhovaja kratkovremennaja pamjat' v uslovijah sovmevenija poznavatel'noj i mnemicheskoi zadach // Vestn. Har'k. un-ta. 1970. Vyp. 3. № 58. Problemy psihologii pamjati i obuchenija.
29. *Sereda G. K., Snopik B. I.* Pro vpliv sposobiv poperedn'oi dii na mnemichnij efekt nastupnoi dii // Visn. Hark. un-tu. 1972. Vip. 5. № 76. Problemi psihologii pam'jati i navchannja.
30. *Sereda G. K., Fajer A. D.* Vzaemovpliv poperedn'oi ta nastupnoi dii i produktivnist' mimovil'nogo korotkochasno zapam'jatovuvannja materialu // Visn. Hark. un-tu. 1974. Vip. 7. № 103. Psihologija.
31. *Sereda G. K., Solov'eva E. V.* K probleme izuchenija specificheskikh jeffektov pamjati s pozicij sistemno-dejatel'nostnogo podhoda // Vestn. Har'k. un-ta. 1980. Vyp. 13. № 200. Psihologija pamjati i obuchenija.
32. *Sereda G. K.* K probleme sootnoshenija osnovnyh vidov pamjati v koncepcii «dejatel'nost'—pamjat'—dejatel'nost'» // Vestn. Har'k. un-ta. 1979. Vyp. 12. № 187. Psihologija pamjati i obuchenija.
33. *Sereda G. K.* K voprosu o sootnoshenii osnovnyh ponjatij v koncepcii «pamjat'—dejatel'nost'» // Vestn. Har'k. un-ta. 1975. Vyp. 8. № 122. Psihologija.
34. *Sereda G. K.* Pamjat' kak mehanizm sistemnoj organizacii individual'nogo opyta // Vestn. Har'k. un-ta. 1982. № 224. Psihologija poznavatel'nyh processov.
35. *Sereda G. K.* Teoreticheskaja model' pamjati kak mehanizma sistemnoj organizacii individual'nogo opyta // Vestn. Har'k. un-ta. 1984. № 253. Psihologija dejatel'nosti i poznavatel'nyh processov.
36. *Sereda G. K.* Razvitie issledovanij, svjazannyh s izucheniem processov pamjati v sisteme dejstvij // Vestn. Har'k. un-ta. 1980. Vyp. 13. № 200. Psihologija pamjati i obuchenija.
37. *Sereda G. K.* Funkcional'naja asimmetrija mozga i pamjat' (fakty i gipotezy) // Vestn. Har'k. un-ta. 1989. № 337.
38. *Sereda G. K.* Metodicheskie rekomendacii k izucheniju temy «Razvitie psihiki i soznanija cheloveka» v kurse «obvaja psihologija». Har'kov, 1987.
39. *Sereda G. K.* Chto takoe pamjat'? // Psihologicheskij zhurnal. 1985. T. 6. № 6.
40. *Sereda G. K.* Pro novij pidhid do rozuminnja psihologichnoi prirodi pam'jati // Visn. Hark. un-tu. 1973. Vip. 6. № 91. Psihologija.
41. *Sereda G. K.* Pamjat' i lichnost': reabilitacija ili postanovka problemy // Psihologija v baltijskikh respublikah: 1990: Tezisy dokladov 8-j konferencii psihologov Baltijskikh respublik. Vil'njus, 1990.
42. *Sereda G. K.* O znachenii nauchnogo vklada P.I. Zinchenko v razvitie psihologii pamjati (K 80-letiju so dnja rozhdenija) // Voprosy psihologii. 1984. № 6.
43. *Sereda G. K., Laktionov A. N.* Dejatel'nostnaja paradigma i problema pamjati v trudah P. I. Zinchenko (k 90-letiju so dnja rozhdenija) // Voprosy psihologii. 1993. № 4.
44. *Cerkovnij A. O.* Doslidzhennja mehanizmu mnemichnih procesiv v mizhkul'ovij vzaemodii: Avtoreferat na zdobuttja naukovogo stupenja kand. psih. nauk. Harkiv, 1995.
45. *Kafka J. S.* Multiple Realities in Clinical Practice. New Haven and London, 1989.
46. *Longuet-Higgins H. C.* Theories of associative recall // Quarterly Review of Biophysics. 1970. V. 3.

## Наследие П. И. Зинченко и когнитивная психология с человеческим лицом

М. В. Фаликман

кандидат психологических наук, МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии, доцент

В статье обсуждается встречное развитие когнитивного и деятельностного подходов к памяти. Рассматриваются сходства и различия между деятельностным подходом, предложенным в 1930-х гг. в работах П. И. Зинченко и разработанным его учениками и последователями, и теорией уровней обработки информации, сформулированной в работах Ф. Крейка и Р. Локхарта. Подчеркивается центральная роль проблемы произвольного запоминания в обоих подходах и особое внимание к процессуальному характеру памяти человека. Анализируются особенности различных вариантов уровневых подходов к познанию и возможности его интеграции с подходом, основанным на теоретических представлениях П. И. Зинченко.

**Ключевые слова:** память, припоминание, когнитивная психология, уровневый подход, деятельностный подход, теория памяти П. И. Зинченко.

Когнитивная психология, оттолкнувшись от задачи построения компьютерных моделей познания, в которых функции познающего субъекта могут быть полностью переданы машине, по мере своего стремительного становления испытывала всё больший интерес к особенностям человеческого познания, отличающим его от собственно вычислительных процессов. В этом смысле ее движение можно назвать встречным по отношению к деятельностному подходу, который исходит из идеи активности субъекта и далее ориентируется на поиск конкретных психологических и психофизиологических механизмов, стоящих за проявлениями этой активности и обеспечивающих ее протекание.

Эта тенденция характерна не только для когнитивной психологии памяти, исходно отличавшейся недостаточным вниманием к тем аспектам памяти человека, которые подчеркивает деятельностный подход (см., напр.: [18]), но и для исследований других познавательных процессов. Например, в психологии восприятия и перцептивного внимания именно в последние десятилетия столь же явно заметно наметился интерес психологов к активности познающего субъекта, к влиянию интерпретации задачи и роли индивидуальных стратегий на успешность решения задач — ко всему тому, что представляет собой естественное следствие постановки исследовательских проблем в контексте деятельностного подхода (см.: [10]).

Так или иначе, с возникновением этой новой тенденции когнитивные психологи, занимающиеся исследованиями памяти, не могли не натолкнуться в

какой-то момент на направление исследований, заданное в трудах П. И. Зинченко [4]. Следствием стало, с одной стороны, «изобретение велосипеда», иными словами, переоткрытие феноменов, описанных в работах П. И. Зинченко задолго до появления когнитивной психологии (например, так называемого «эффекта генерации» и ряда эффектов, которые в современной когнитивной психологии памяти называют «уровневыми»), а с другой стороны — закономерный, хотя, увы, и запоздалый интерес к его работам, которые стали выходить в переводе на английский язык.

Сейчас принято считать, что появление в 1972 г. статьи Ф. Крейка и Р. Локхарта, посвященной уровневому подходу к запоминанию, стало своего рода революцией в когнитивной психологии памяти, развивавшейся начиная с 1950-х гг. в русле блочно-символьных (компонентных) моделей (напр.: [12]). А ведь, по сути, этот переворот был сродни тому, который стал в отечественной психологии памяти следствием работ П. И. Зинченко по произвольному запоминанию (см.: [5]): долговременное запоминание в теории Крейка и Локхарта предлагалось рассматривать не как функцию повторения и структурирования материала в кратковременной памяти (т. е. произвольных усилий испытуемого, или так называемых «контролируемых процессов» обработки информации), а как функцию того уровня, на котором материал анализируется в рамках стоящей перед субъектом задачи — заметим, отнюдь не мнемической (следовательно, запоминание носит *произвольный* характер).

Иными словами, впервые в когнитивной психологии был предложен анализ произвольного запоминания как продукта деятельности познающего субъекта, с запоминанием напрямую не связанной. Но в объяснительной схеме, выдвинутой Ф. Крейком и Р. Локхартом, понятие «структурное место материала в деятельности», введенное в работах П. И. Зинченко, замещается понятием «глубина обработки информации», которая, в свою очередь, при некотором переосмыслении (критические соображения см., напр., в [2]) может быть рассмотрена как когнитивно-психологический механизм деятельностных эффектов, имеющих и свои нейрофизиологические корреляты. В частности, к физиологическим основаниям уровневого подхода к памяти относится сходство мозговых структур и систем, вовлеченных в обработку информации в контексте стоящих перед испытуемым задач, адресованных разным «уровням» анализа информации, и в мнемические процессы [17].

Принципиально, что запоминание и припоминание в рамках уровневого подхода стало рассматриваться как *непрерывный процесс* обработки информации, а не поиск и активация статичных «следов памяти» (см.: [13]) — что, в свою очередь, перекликается с выдвинутыми на основе представлений П. И. Зинченко идеями его ученика Г. К. Середы о памяти как о непрерывном процессе формирования опыта, протекающем неосознаваемо на фоне выполнения целенаправленных познавательных действий, т.е. как о «потоке», никогда не пребывающем в состоянии бездействия [6]. Заметим, что представления о непрерывном характере мнемических процессов в настоящий момент активно развиваются в когнитивной нейронауке.

Наконец, еще одно важное пересечение работ в контексте теории уровней обработки с работами П. И. Зинченко и представителей деятельностного подхода — рассмотрение запоминания в связи с личностью и личностными особенностями познающего субъекта. В частности, описанный вскоре после появления первых теоретических и экспериментальных исследований Ф. Крейка с коллегами «эффект отношения к себе» [19] выступает как запоминание *личностного* уровня. Достигая постановкой вопросов личностной включенности участников эксперимента в решение задачи, исследователи добивались большей эффективности произвольного запоминания предъявленных слов даже по сравнению со словами, которые в соответствии с условиями эксперимента анализировались по смыслу. И хотя в когнитивной психологии принято объяснять этот эффект степенью разработанности категориальной системы, с которой осуществляется соотнесение (в частности, в качестве таковой рассматривается система понятий, описывающих данного конкретного субъекта), эта степень разработанности, в свою очередь, также нуждается в объяснении — возможно, в свете понятия самосознания, которое в рамках деятельностного подхода рассматривается как осознание себя в качестве субъекта деятельности (в результате решения различных задач

и проблем, не только и не столько познавательных) и также имеет уровневое строение [8].

В целом, как отмечают Г. Рёдигер с коллегами [18], предложенный Крейком и Локхартом метод стал очень популярен, показатели цитирования их работы 1972 г. крайне высоки, но удовлетворительного теоретического объяснения полученных и накопленных с тех пор результатов до сих пор нет. Конечно, переориентировать всю когнитивную психологию памяти Ф. Крейку и его коллегам не удалось, затруднительно говорить даже о сложившейся исследовательской традиции, однако их работы имели весьма заметный резонанс как в исследованиях памяти, так и за их пределами — к примеру, в исследованиях восприятия и перцептивного внимания (см., напр.: [20]). Впрочем, как признается Ф. Крейк, его уровневый подход и вырос, в частности, из результатов классических исследований слухового внимания, проводившихся Э. Трейсман в 1960-е гг. Едва ли деятельностное объяснение произвольного запоминания, предложенное П. И. Зинченко и его последователями, было бы найдено когнитивными психологами удовлетворительным, но не исключено, что на стыке деятельностной и уровневой методологий такое объяснение могло бы быть создано.

В отечественной психологии попытки построения уровневых теорий познания (напр.: [2; 20; 9]), как правило, отталкиваются от концепции уровней построения двигательного акта, сформулированной Н. А. Бернштейном [1]. С одной стороны, важно, что эта концепция опирается на понятие *двигательной задачи*, решаемой познающим субъектом. С другой стороны, если она хорошо работает для тех типов задач, в отношении которых была выстроена, и может быть расширена, к примеру, на круг задач, связанных с движениями глаз [3], то адаптировать ее к строго познавательным задачам оказывается сложнее, особенно когда речь заходит о принципе кольцевой регуляции процесса решения задачи (подробнее см.: [11]). Тем не менее уровневый анализ задач, аналогичный предложению П. И. Зинченко различать в структуре деятельности то, что соответствует цели, и то, что соответствует условиям ее достижения, может оказаться плодотворным в выдвижении новых гипотез и получении новых данных. Любопытно, что в то время, как Ф. Крейк продолжает развивать идею *иерархии* уровней [13], отечественные исследователи, работающие в разных сферах психологии познания, независимо друг от друга приходят к идее не иерархии, а *гетерархии*, характеризующейся взаимопроникновением нижележащих и вышележащих уровней: для Б. М. Величковского [2; 20] это уровни анализа сенсомоторной, перцептивной и концептуальной информации, выделение которых выросло из работ Н. А. Бернштейна, а для Г. К. Середы — смысловой, целевой и операциональный уровни в работе памяти, характерные для деятельностного подхода [7]. Это совпадение не случайно и, по всей видимости, намечает еще один вектор будущего развития для процессуально-уровневого под-

хода к памяти в когнитивной психологии (см. также обсуждение принципа гетерархии и его объяснительных возможностей в статье В. П. Зинченко в данном выпуске журнала).

Отметим также, что в исследованиях памяти и обучения важная переключка между уровневными представлениями, основанными на работах Бернштейна, и взглядами Крейка и Локхарта, наблюдается в отношении роли повторения в приобретении нового опыта. Бернштейн настаивает на том, что в ходе освоения нового навыка повторение имеет смысл только тогда, когда это «повторение без повторения», т. е. когда двигательная задача каждый раз решается заново в изменяющихся условиях, что и позволяет накапливать важный опыт. Ф. Крейк с коллегами также вводят понятие «разрабатывающего повторения», которое, согласно полученным ими экспериментальным данным, в отличие от механического повторения, способствует более прочному запоминанию [16] — что соответствует и данным, значительно раньше полученным П. И. Зинченко. Последний, однако, выявил и ограничения этого правила, связанные с уровнем освоения соответствующей деятельности, показав, что работа с материалом может интерферировать с мнеческими процессами (подробное обсуждение эффекта интерференции см.: Мещеряков, данный выпуск). Но уже сама идея «повторения без повторения» подчеркивает процессуальный, «поточный» характер памяти: статичных следов, равно как и раз и навсегда «проторенных путей», в ней быть не может, память разворачивается в деятельности и именно в деятельности обретает свою основную функцию: «отражение прошлого в свете предстоящего» [6; 7]. Возможно, анализ направленности на будущее, иными словами, анализ роли памяти в решении будущих задач, встающих перед познающим субъектом, поможет разрешить противоречия, до сих пор характерные для теории уровней обработки информации (в частности, проблему «специфичности кодирования», ставшую для этой теории одним из камней преткновения — [13; 2]. Получается, что в самом названии обобщающей работы Ф. Крейка, посвященной тридцатилетию уровневого подхода: «Уровни обработки: прошлое, настоящее... и будущее?», невольно (если судить по содержанию статьи) заложено перспективное для этого подхода направление исследований, намеченное в рамках деятельностного подхода к памяти, ведущую роль в становлении которого сыграл П. И. Зинченко.

### Литература

1. Бернштейн Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
2. Величковский Б. М. От уровней обработки к стратификации познания // Вопросы психологии. 1999. № 4.
3. Гиппенрейтер Ю. Б., Романов В. Я. Новый метод исследования внутренних форм зрительной активности // Вопросы психологии. 1970. № 5.
4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
5. Лактионов А. Н., Середя Г. К. Деятельностная парадигма и вопросы памяти в трудах П. И. Зинченко // Вопросы психологии. 1993. № 4.
6. Середя Г. К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «Память — деятельность» // Вестник ХГУ. 1975. № 122. Психология. Вып. 8.
7. Середя Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Психология деятельности и познавательных процессов // Вестник ХГУ. 1984. № 253.
8. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
9. Уточкин И. С. Теоретические и эмпирические основания уровневого подхода к вниманию. // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 3.
10. Фаликман М. В. Внимание и деятельность: двадцать лет спустя. // Культурно-исторический подход и исследование процессов социализации: Материалы Пятых чтений памяти Л. С. Выготского / Под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова, Ю. Е. Кравченко. М., 2005.

11. Фаликман М. В., Печенкова Е. В. Возможности и ограничения принципа кольцевой регуляции в моделях решения перцептивной задачи // Материалы Вторых международных психологических чтений «Инновации в психологии». Бийск, 2002.
12. Atkinson R. C., Shiffrin R. M. Human memory: A proposed system and its control processes / In K. W. Spence, J. T. Spence (eds.) The psychology of learning and motivation. Vol. 8. London, 1968.
13. Craik F. Levels of Processing: Past, Present ... and Future? // Memory. 2002 Vol. 10. № 5–6.
14. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11.
15. Craik F. I. M., Tulving E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory // Journal of Experimental Psychology: General. 1975. Vol. 104.
16. Craik F. I. M., Watkins M. J. The role of rehearsal in short-term memory. // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1973. Vol. 12.
17. Nyberg L. Levels of Processing: A View from Functional Brain Imaging // Memory. 2002. Vol. 10. № 5–6.
18. Roediger III H. L., Gallo D. A., Geraci L. Processing Approaches to Cognition // Memory. 2002. Vol. 10. № 5–6.
19. Rogers T. B., Kuiper N. A., Kirker W. S. Self-reference and the encoding of personal information. // Journal of Personality and Social Psychology. 1977. Vol. 35.
20. Velichkovsky B. M. Heterarchy of cognition: The depths and the highs of a framework for memory research. // Memory. 2002. Vol. 10. № 5–6.

# P.I. Zinchenko's Heritage and Cognitive Psychology with a Human Face

M. V. Falikman

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University

The article discusses the counter-development of cognitive and activity approaches to memory. The similarities and differences between the activity approach, proposed in 1930 in the works of P.I. Zinchenko and developed by his students and followers and the theory of information processing levels as described in the works of F. Craik and R. Lockhart are listed. The central role of the problem of involuntary memorization in both approaches is emphasized as well as the procedural nature of human memory. The features of different options of levels approach to cognition and possibilities of its integration with the approach based on theoretical notions of P.I. Zinchenko are analyzed.

**Keywords:** Memory, Reminiscence, Cognitive Psychology, Levels Approach, Activity Approach, P.I. Zinchenko Theory of Memory.

## References

1. *Bernshiteyn N.A.* Ocherki o fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti. M., 1966.
2. *Velichkovskiy B. M.* Ot urovney obrabotki k stratifikazii poznaniya // *Voprosy psichologii.* 1999. № 4.
3. *Gippenreyter Yu. B., Romanov V. Ya.* Novyy metod issledovaniya vnutrennich form zritel'noy aktivnosti // *Voprosy psichologii.* 1970. № 5.
4. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
5. *Laktionov A. N., Sereda G. K.* Deyatel'nostnaya paradigma i voprosy pamyati v trudach P. I. Zinchenko // *Voprosy psichologii.* 1993. № 4.
6. *Sereda G. K.* K voprosu o sootnoshenii osnovnykh ponyatiy v koncepcii «Pamyat' — deyatel'nost'» // *Vestnik ChGU.* 1975. № 122. *Psichologiya.* Vyp. 8.
7. *Sereda G. K.* Teoreticheskaya model' pamyati kak mehanizma sistemnoy organizazii individual'nogo opyta // *Psichologiya deyatel'nosti i poznavatel'nykh prozessov* // *Vestnik ChGU.* 1984. № 253.
8. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M., 1983.
9. *Utochkin I. S.* Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya urovnevego podchoda k vnimaniyu. // *Psichologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki.* 2008. T. 5. № 3.
10. *Falikman M. V.* Vnimanie i deyatel'nost': dvadzat' let spustya. // *Kul'turno-istoricheskiy podchod i issledovanie prozessov sozializazii: Materialy Pyatych chteniy pamyati L. S. Vygotskogo / Pod red. E. E. Kravzovoy, V. F. Spiridonova, Yu. E. Kravchenko.* M., 2005.
11. *Falikman M. V., Pechenkova E. V.* Vozmozhnosti i ogranicheniya prinzipa kol'zevoy regulyazii v modelyach resheniya perzeptivnoy zadachi // *Materialy Vtorych mezhdunarodnykh psichologicheskikh chteniy «Innovazii v psichologii».* Biysk, 2002.
12. *Atkinson R. C., Shiffrin R. M.* Human memory: A proposed system and its control processes / In K. W. Spence, J. T. Spence (eds.) *The psychology of learning and motivation.* Vol. 8. London, 1968.
13. *Craik F.* Levels of Processing: Past, Present ... and Future? // *Memory.* 2002 Vol. 10. № 5—6.
14. *Craik F. I. M., Lockhart R. S.* Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* 1972. Vol. 11.
15. *Craik F. I. M., Tulving E.* Depth of processing and the retention of words in episodic memory // *Journal of Experimental Psychology: General.* 1975. Vol. 104.
16. *Craik F. I. M., Watkins M. J.* The role of rehearsal in short-term memory. // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* 1973. Vol. 12.
17. *Nyberg L.* Levels of Processing: A View from Functional Brain Imaging // *Memory.* 2002. Vol. 10. № 5—6.
18. *Roediger III H. L., Gallo D. A., Geraci L.* Processing Approaches to Cognition // *Memory.* 2002. Vol. 10. № 5—6.
19. *Rogers T. B., Kuiper N. A., Kirker W. S.* Self-reference and the encoding of personal information. // *Journal of Personality and Social Psychology.* 1977. Vol. 35.
20. *Velichkovskiy B. M.* Heterarchy of cognition: The depths and the highs of a framework for memory research. // *Memory.* 2002. Vol. 10. № 5—6.

# Непроизвольное запоминание слов при различных требованиях к вниманию

И. С. Уточкин

кандидат психологических наук, факультет психологии Государственного университета —  
Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), старший преподаватель

---

В экспериментальном исследовании изучалась эффективность непроизвольного запоминания слов в четырех различных ориентировочных заданиях, предъявляющих разные требования к вниманию: простое обнаружение, обнаружение с пространственной подсказкой, поиск определенной буквы в слове и отслеживание заданного алгоритма появления слов. Тестировались объективная эффективность запоминания и уровень субъективной уверенности в мнемических суждениях. Четыре ориентировочных задания сравнивались с заданием на произвольное запоминание. Было обнаружено различие в эффективности запоминания между первым и вторым заданиями, с одной стороны, и третьим и четвертым с другой, при отсутствии различий внутри этих пар. Тем не менее значимые различия внутри указанных пар проявились в показателях субъективной уверенности. Полученные результаты обсуждаются с позиций уровневого подхода к вниманию, развиваемого автором исследования (Уточкин, 2008).

**Ключевые слова:** непроизвольное запоминание, внимание, критерии внимания, уровни активности, уверенность.

---

Одним из значительнейших аспектов работы П. И. Зинченко в области изучения непроизвольного запоминания стало то, что он показал деятельную и активную природу этого процесса в противовес механическому и случайному его характеру, о котором заявляли ранние исследователи. Для П. И. Зинченко непроизвольное запоминание — закономерный результат познавательной активности, движимой содержанием познавательной задачи [5]. Опираясь на эту идею, П. И. Зинченко открыл и интерпретировал ряд впечатляющих эффектов памяти, которые позже были переоткрыты и получили запоминающиеся названия в когнитивной психологии (см.: [6]).

Один из таких ярких эффектов — эффект глубины обработки. Он заключается в том, что чем глубже субъект «погружен» в смысл того материала, в отношении которого поставлена задача, тем больше материала будет впоследствии припомнено. П. И. Зинченко обнаружил этот эффект на материале задания с нахождением парного соответствия рисунков: 1) по фонетическому и 2) по семантическому признакам. По результатам этого эксперимента во втором случае испытуемые запоминали в несколько раз больше материала, чем в первом. Сходные результаты были получены на материалах других задач — так называемых *ориентировочных заданий* (см. обзор: [12]).

Кроме того, Ф. Крейк и Э. Тульвинг показали, что эффект глубины обработки проявляется не только при непроизвольном, но также и при произвольном запоминании [13]. Именно эффект глубины обработки стал одним из основных эмпирических фактов, легших в основу когнитивной теории уровней обработки, впервые в систематическом виде изложенной в статье канадских психологов Ф. Крейка и Р. Локхарта [12].

Однако подходам П. И. Зинченко, с одной стороны, и Ф. Крейка и Р. Локхарта, с другой, присущи разные теоретические акценты. Для теоретиков уровней обработки центральным конструктом является понятие «кодирования информации», изначально понимаемое как последовательность стадий анализа входной информации — от поверхностного сенсорного до глубокого семантического, а в более позднем варианте — вплоть до личностной самореференции [11; 12]. По первоначальному мнению Ф. Крейка и Р. Локхарта, обработка информации следует *линейной* последовательности стадий, или уровней (т. е. продукт каждого предыдущего уровня анализа передается на последующий). От того насколько глубоко материал «проникнет» вглубь уровневой структуры, будет зависеть эффективность запоминания\*. Для П. И. Зинченко центральным и первич-

---

\* Впрочем, более поздний вариант теории уровней обработки (например, [11]) допускает, что, вероятно, взаимоотношения между уровнями обработки информации могут быть более гибкими, чем предполагалось в 1970-е гг. Отметим также, что ранее идея взаимопроникновения содержаний ниже- и вышележащих уровней организации деятельности была в явном виде сформулирована учеником П. И. Зинченко Г. К. Середой в его принципе «обратимой смысловой воронки» [7].

ным является деятельностный принцип, и он лежит в основе объяснения как эффекта глубины обработки, так и других открытых им эффектов.

Иллюстрируя принципиальный причинный статус именно деятельностной природы эффектов непроизвольного запоминания, П. И. Зинченко в качестве научного объяснения критически рассматривает понятие «внимание». По его мнению, ссылка на то, что субъект непроизвольно запоминает некоторый материал из-за направленности на него внимания, неудовлетворительна. Само внимание, считает П. И. Зинченко, представляет собой понятие, которое должно быть объяснено с опорой на категорию деятельности [5]. Вероятно, то же самое можно отнести и к понятиям «кодирование информации» и «глубина обработки», постулируемым в качестве объяснительных принципов в модели Ф. Крейка и Р. Локхарта.

Вместе с тем идея уровневой организации решения познавательной задачи получила свое развитие и в рамках деятельностного подхода. Однако речь здесь скорее идет не об уровнях обработки, а уровнях активности [1; 3]. В отечественной уровневой традиции принято говорить об иерархии компонентов действия, заданной смысловой структурой действия. В частности, Н. А. Бернштейн предполагал, что любой сложный двигательный акт организован благодаря координации нескольких эволюционных уровней, управляющих разными моторными компонентами, «под эгидой» одного из таких уровней, отвечающего смысловой стороне выполняемого действия, т. е. его цели. Смысловой уровень иначе называется ведущим, а все остальные, скоординированные для выполнения текущего действия и отвечающие операциональному аспекту действия, — фоновыми. Важнейшим аспектом функционирования уровневой системы является ясное осознание содержания ведущего уровня при смутном осознании или отсутствии осознания содержания фоновых. Иными словами, в ходе выполнения действия субъект знает, что он делает и чего хочет достичь, но почти ничего не знает о том, как он это делает. Этот важный тезис уровневого подхода к активности имеет значение и для интерпретации результатов экспериментов П. И. Зинченко с непроизвольным запоминанием.

Вернемся, однако, к обсуждению понятия внимания, уже затронутого выше. Судьба этого понятия по отношению к исследуемой нами проблеме, как и в психологии вообще, весьма не проста и драматична. Если обратиться к вопросу о связи внимания и непроизвольного запоминания в рамках когнитивной модели уровней обработки, то внимание в ней предстает в традиционной когнитивной трактовке. Не случайно одним из источников уровневой модели памяти, по признанию Ф. Крейка [11], выступают экспериментальные данные и теоретические воззрения Э. Трейсмана, изучавшей в 1960-е гг. влияние сенсорных и семантических признаков на процессы фокусировки слухового внимания и предложившей одну из моделей обработки информации по глубине.

На вопрос о связи внимания с непроизвольным запоминанием ответ теории уровней обработки может быть сформулирован следующим образом: внимание следует рассматривать как количественную, или ресурсную меру глубины обработки. Иными словами, с точки зрения теории уровней обработки, чем глубже обрабатывается материал, тем больше внимания он требует и, следовательно, тем эффективнее он будет закодирован (возможно потому, что он будет отображен сразу в нескольких специфических подсистемах памяти). Верно, с точки зрения Ф. Крейка, и обратное: чем больше ресурсов внимания уделяется обработке материала, тем глубже он может быть обработан и, следовательно, лучше запомнен, — в качестве подтверждения приводятся данные из парадигмы двойных задач, в которых сравнивается эффективность деятельности в условиях сфокусированного и распределенного внимания [11].

Выше мы уже упомянули тезис П. И. Зинченко о внимании: это понятие само по себе не может быть использовано для объяснения явлений непроизвольной памяти, поскольку нуждается в объяснении через деятельность [5]. Этот тезис в целом характерен для всего уровнево-деятельностного подхода к познанию. Так, Ю. Б. Гиппенрейтер в рамках анализа решения перцептивных задач предлагает определение внимания в терминах уровней активности как феноменального и продуктивного проявления работы ведущего уровня организации деятельности [3]. В этом определении содержится эвристичная идея, касающаяся, помимо прочего, деятельностной методологии исследования внимания, — идея сведения воедино феноменального и поведенческого планов анализа явлений внимания, и отправной точкой такого сведения должна стать объективная и/или субъективная смысловая структура задачи.

В той же методологической статье Ю. Б. Гиппенрейтер, на наш взгляд, намечаются также и интересные пути решения вопроса о связи внимания и непроизвольного запоминания и сближения соответствующих линий исследования. Эти пути нам видятся в предложенной данным автором классификации критериев внимания. Всего Ю. Б. Гиппенрейтер выделит пять таких критериев: 1) феноменальный; 2) продуктивный; 3) мнемический; 4) критерий внешних реакций; 5) критерий избирательности [3]. На наш взгляд, непроизвольная память в тех формах, в которых она изучалась в школе П. И. Зинченко и в рамках подхода уровней обработки, сочетает в себе целый ряд свойств, которые одновременно относятся к критериям внимания. Так, показатели эффективности запоминания напрямую относятся к продуктивному и мнемическому критериям внимания. Многочисленные данные о влиянии направленности деятельности на непроизвольное запоминание, в том числе полученные в школе П. И. Зинченко, затрагивают критерий избирательности. Однако традиционная методология исследований, основанная только на измерении объективной эффективности запоминания, практически не затрагивает фено-

менального плана\*\* — плана сознания, особых переживаний, характеризующих состояние внимания и, что, возможно, даже важнее, — сознательный уровень отражения содержания текущего действия. Таким образом, один из путей развития методологии исследования непроизвольного запоминания, на наш взгляд, должен состоять в том, чтобы, помимо объективного тестирования воспроизведения или узнавания материала, обращаться к самоотчетным показателям субъективной точности мнемической продукции, характеризующим феноменологию непроизвольного запоминания. В приводимом ниже исследовании в качестве такого показателя нами был выбран индекс субъективной уверенности.

В завершение введения скажем несколько слов о попытках применения нами эвристической идеи уровней активности (т. е. уровневого подхода в варианте Н. А. Бернштейна) к процессам внимания; через призму этой идеи нами было спланировано и осмыслено приводимое ниже экспериментальное исследование непроизвольного запоминания.

Попытки осмыслить понятие внимания с позиций уровней активности принадлежат разным авторам. Одну из таких попыток мы находим у Ю. Б. Гиппенрейтер [3], о чьих идеях в этой области упоминалось выше. Прямое развитие модель Н. А. Бернштейна получает в работах Б. М. Величковского (например, [2; 15]), который пытается распространить пятиуровневую схему построения движений на общую архитектуру когнитивных систем, дополнив ее шестым метакогнитивным уровнем. Перцептивное внимание в модели Б. М. Величковского предстает в явном виде по крайней мере как два уровня перцептивной активности — амбьентный (пространственный) и фокальный (предметный).

В развитие упомянутых уровневых моделей активности [1; 2; 3] и современных представлений о видах внимания (например, [14]) мы выделили основные принципы организации и пять гипотетических уровней в структуре системы внимания (см. подробнее [9]):

1. Уровень *тонуса*, связанный с пониманием внимания как функционального состояния, находящегося в тесной связи с мотивацией и эмоциями.

2. Уровень *бдительности*, который обеспечивает неспецифическую настройку на прием внешней информации и оперативное реагирование на нее.

3. Уровень *пространственной ориентировки*, который обеспечивает приоритет в переработке информации, поступающей из определенного пространственного источника.

4. Уровень *объектного внимания*, связанный с селекцией предметов и событий по определенным перцептивным и, возможно, семантическим признакам.

5. Уровень *контроля*, обеспечивающий управление действиями, которые связаны с осознанием сложных объектно-событийных отношений, напри-

мер, выполнение сложных алгоритмов (что необходимо, в частности, во многих мыслительных задачах), решение информационных конфликтов (например, при преодолении словесно-цветовой интерференции в тесте Струпа) и т. п.

Подчеркнем еще раз, что наше понимание уровневой организации внимания следует за принципами концепции уровней активности. Иными словами, в зависимости от требований поставленной задачи на внимание, один из уровней будет рассматриваться как ведущий, а другие — как фоновые. Осознание и запоминание материала, с которым субъект сталкивается в ходе выполнения такой задачи, будет зависеть от смысловой (в терминологии Н. А. Бернштейна) стороны выполняемого действия.

## Экспериментальное исследование непроизвольного запоминания

### Обоснование

Настоящее исследование посвящено изучению эффекта глубины обработки в задачах на внимание. Принципиальная схема исследования построена по схеме ориентировочного задания, использованной в работах П. И. Зинченко (например, [5]), а также в экспериментальных исследованиях, выполненных в духе модели уровней обработки (например, [13]). Однако в связи со специфическими гипотезами и специфической методологической позицией, касающейся необходимости привлечения категорий феноменального опыта к анализу процессов внимания и непроизвольного запоминания, наша методика имела ряд отличительных особенностей.

Во-первых, в нашем исследовании был использован особый набор ориентировочных заданий. Для проверки гипотезы о влиянии собственно уровня внимания на запоминание мы решили сохранить *относительно постоянным уровень кодирования информации* и подобрали ориентировочные задания таким образом, чтобы по возможности оставить кодирование на поверхностном перцептивном уровне. Всего было разработано четыре задания, каждое из которых апеллирует к одному из названных выше гипотетических уровней внимания (за исключением тонического уровня, к которому такую задачу подобрать невозможно), а также пятое контрольное задание на произвольное запоминание, с которым затем сравнивались результаты четырех предыдущих. Сами целевые стимулы варьировались по трем признакам: семантическим (различные слова), цветовым и пространственным. Мы предположили, что эффективность запоминания этих признаков (ни на один из которых внимание прямо не направлено) позволит нам различить качественную специфику того или иного ведущего уровня. Основная же гипотеза

\*\* Справедливости ради отметим, что обращение к феноменальному плану является скорее исключением, чем правилом и для большинства современных исследований внимания.

заклучалась в том, что в целом *эффективность запоминания материала должна возрастать по мере продвижения ведущего уровня от уровня бдительности к уровню контроля.*

Второй особенностью методики ориентировочного задания в нашем эксперименте стало использование наряду с тестированием запоминания оценки субъективной уверенности испытуемых в точности своих мнемических суждений. Этот показатель, по нашему мнению, имеет элементы сразу двух критериев внимания. Понятие субъективной уверенности имеет много трактовок и исследуется в разных научных областях: в сенсорной психофизике (например, [8, 10]), психологии принятия решений и в различных разделах психологии памяти (например, [4]). Из всех многочисленных аспектов уверенности, рассматриваемых в указанных областях, для нас наиболее важен тот, который касается критериев внимания, по Ю. Б. Гиппенрейтер. С одной стороны, это феноменальный критерий: степень уверенности свидетельствует, насколько субъективно ясным, отчетливым и заслуживающим доверия был перцептивный опыт в ходе выполнения задания. С другой стороны, уверенность — элемент мнемического критерия: он указывает, насколько субъективно прочным и точным является мнемический след, образовавшийся при участии внимания. Соответственно, согласно второй нашей гипотезе, *на более высоком ведущем уровне внимания, связанном с более глубокой и детальной обработкой и творческой разработкой «внимаемого» содержания, уверенность в мнемических суждениях также должна быть выше.*

## Методика

### Испытуемые

В исследовании приняли участие 100 человек (38 мужчин и 62 женщины, средний возраст — 19 лет). Это были студенты второго курса факультетов менеджмента и психологии ГУ-ВШЭ. Все испытуемые имели нормальное или скорректированное до нормального зрение. Испытуемые случайным образом были разделены на пять групп, которые выполняли экспериментальное ориентировочное задание по разным инструкциям. Однако из последующего анализа были исключены данные 18 человек, допустивших более 20 % ошибок или пропусков ответа в ориентировочном задании (что свидетельствует о недостаточном внимании, приложенном к его выполнению). Кроме того, были исключены данные одного человека, который после эксперимента сообщил, что уже при прочтении инструкции догадался, что стимульный материал подлежит запоминанию. Таким образом, обрабатывались данные 81 испытуемого.

### Аппаратура и стимуляция

Стимуляция была подготовлена и предъявлялась с помощью компьютерной программы-конструктора «StimMake» (авторы А.Н. Гусев и А.Е. Кремлев). Стимулы предъявлялись на стандартном VGA-мониторе с частотой обновления 85 Гц.

Все стимулы предъявлялись на однородном сером поле, в центре которого находился белый фиксационный крест, а справа и слева от него на удалении 3°36' — две белые квадратные рамки (сторона квадрата равнялась 4°). В качестве предупреждающего сигнала о начале пробы использовался черный ромб, появившийся в точке фиксации; в группе, выполнявшей задание на пространственное внимание, вместо ромба предъявлялась черная стрелка вправо или влево.

В качестве целевых стимулов использовались 32 существительных русского языка длиной от трех до шести букв. Слова были уравнены по частотности употребления в речи с помощью «Частотного словаря русского языка». Эти слова были напечатаны заглавными буквами шрифта Arial, имели высоту 1°36' и располагались на экране либо внутри правой, либо внутри левой белой рамки. 16 слов были напечатаны белым, а 16 — черным шрифтом.

Для ответа испытуемые должны были нажимать на кнопку LPT-совместимого пульта.

Для последующего тестирования запоминания использовались заранее изготовленные бланки.

### Процедура

Испытуемые усаживались на расстоянии 60 см от монитора. На экране предъявлялась одна из пяти инструкций к ориентировочному заданию в зависимости от группы, в которую был распределен испытуемый.

1. Задача испытуемых в первой группе состояла в том, чтобы внимательно следить за появлением слов на экране. Как только испытуемый заметит появление любого слова, он должен немедленно нажать на кнопку пульта. Данную задачу мы условно назвали «*Бдительность*».

2. Во второй группе испытуемый также должен был давать максимально быстрый ответ на появление слов, однако в инструкции ему сообщалось, что перед предъявлением слова в точке фиксации он увидит стрелку, которая с высокой достоверностью (80 %) указывает сторону предъявления цели. Испытуемому в инструкции специально рекомендовалось использовать эту информацию, чтобы отвечать быстрее. Данную задачу мы условно назвали «*Пространственное внимание*».

3. В третьей группе испытуемые должны были заметить слово и максимально быстро отчитаться, есть ли в составе данного слова хотя бы одна буква «О»: если «О» присутствовала, нужно было нажать на левую кнопку пульта, если «О» отсутствовала — на правую. Это ориентировочное задание мы назвали «*Поиск буквы*».

4. В четвертой группе испытуемые должны были считать количество букв в каждом слове и соотносить его с заданным циклическим алгоритмом. Согласно этому алгоритму, последовательность предъявления слов должна была быть следующей: слово из пяти букв, затем слово из четырех букв, слово из шести букв, слово из трех букв, после чего цикл повторился. Если предъявленное слово соответствова-

ло алгоритму, испытуемый должен был максимально быстро нажать на левую кнопку пульта, если не соответствовало — на правую. Данное задание мы назвали «Соответствие алгоритму».

5. В пятой группе, которая рассматривалась нами в качестве контрольной, испытуемым не давалось ориентировочного задания на внимание. Вместо этого их просили запомнить как можно больше слов, а также информации о цвете шрифта и местоположении слов на экране (справа или слева от центра). Это задание было названо нами «Произвольное запоминание».

В ходе прохождения ориентировочного задания испытуемому предъявлялись 32 пробы, в каждой пробе по одному слову. Типичная проба начиналась с предъявления фиксации экрана — белого креста и двух квадратных белых рамок на сером фоне — на 500 мс. Далее следовало предъявление предупреждающего сигнала (черной стрелки в условии «Пространственное внимание» или черного ромба в остальных условиях — во всех случаях на месте белого фиксационного креста) в течение 100 мс. Затем следовал период ожидания в течение 300 или 700 мс, после которого на экране появлялся целевой стимул (слово) на 300 мс. За предъявлением целевого стимула следовал интервал ожидания ответа длительностью 1500 мс. Межпробный интервал составлял 2000 мс. Структура типичной пробы эксперимента показана на рис. 1.

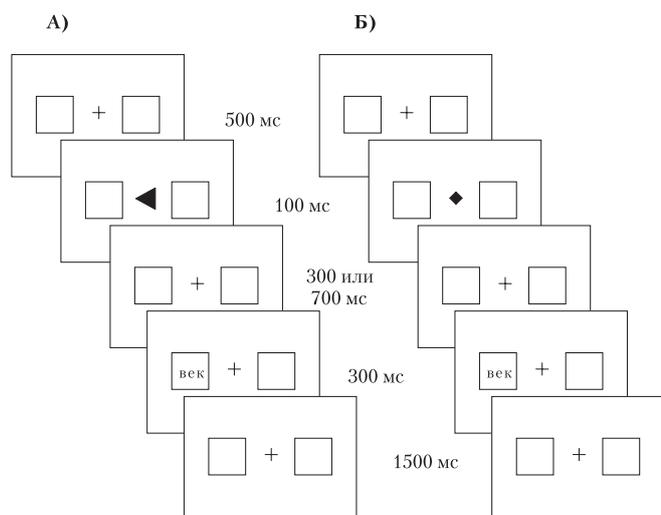


Рис. 1. Структура типичной пробы эксперимента: А — при условии «Пространственное внимание»; Б — при остальных условиях.

Сразу по окончании ориентировочного задания проводилась письменная процедура тестирования запоминания. Для этого испытуемым выдавался бланк, содержащий три колонки: в первую колонку испытуемый вписывал все слова, которые ему запомнились в ходе ориентировочного задания. Во второй и третьей колонках он должен был дать отчет о цвете и местоположении названных им слов методом вынужденного выбора: «белый/черный» и «справа/слева» соответственно, допускался и ответ «Не помню». При этом в инструкции испытуемых просили использовать именно эту неопределенную категорию ответов, если они действительно не помнили соответствующий признак, а не выбирать наугад одну из двух определенных категорий. Кроме того, для каждого из трех типов ответов (слово, цвет и местоположение) испытуемый должен был оценить степень субъективной уверенности с использованием одной из трех категорий: 50 % (совсем не уверен), 75 % (средняя степень уверенности), 100 % (абсолютно уверен). Всем ответам «Не помню» приписывался рейтинг уверенности 50 %, отражающий невозможность выбора из альтернатив «белый/черный» и «справа/слева», что, с формальной точки зрения, эквивалентно ситуации полного сомнения.

Основной *независимой переменной* является Инструкция к ориентировочному заданию (пяти уровней: «Бдительность», «Пространственное внимание», «Поиск буквы», «Соответствие алгоритму», «Произвольное внимание»).

В качестве *зависимых переменных* выступают два комплекса показателей. Первый комплекс связан с эффективностью запоминания это: 1) процент названных слов, 2) процент правильно названных слов, 3) относительный процент (т. е. доля от правильно названных слов) правильных ответов о цвете и 4) местоположении слов. Второй комплекс показателей связан с уверенностью в мнемических суждениях: это вероятности выбора 50-, 75- и 100-процентной оценки уверенности для слов, цветов и местоположений.

### Результаты

Основные результаты эксперимента представлены в таблицах 1 и 2, а также на рисунках 2 и 3.

Таблица 1

### Средние значения показателей эффективности запоминания слов, цвета шрифта и местоположения при различных инструкциях.

| Инструкция                | Общее количество слов, % | Количество верно названных слов, % | Количество верно названных цветов, отн. % | Количество верно названных местоположений, отн. % |
|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|---|---|
| Бдительность              | 14,34                    | 11,76                              | 36,97                                     | 46,85   |
| Пространственное внимание | 13,46                    | 10,82                              | 46,76                                     | 41,61   |
| Поиск буквы               | 21,09                    | 18,36                              | 36,3                                      | 36,87   |
| Соответствие алгоритму    | 21,31                    | 19,03                              | 35,88                                     | 44,21   |
| Произвольное запоминание  | 38,28                    | 36,52                              | 57,88                                     | 68,69   |

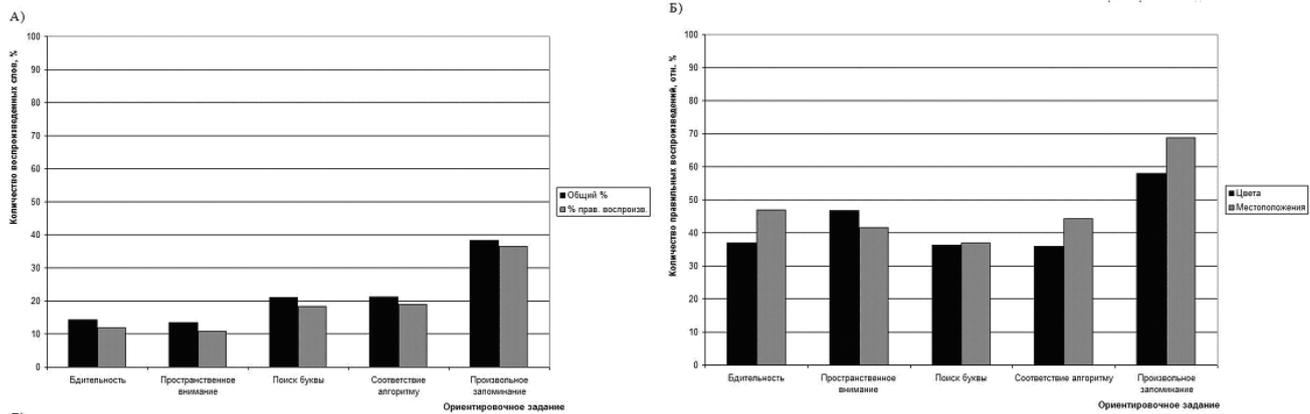


Рис. 2. Влияние инструкции на эффективность запоминания: А — слов; Б — цветов и местоположений

Таблица 2  
Вероятности выбора категорий уверенности в ответах в зависимости от инструкции, в процентах от общего количества ответов

| Инструкция                | Слова |       |       | Цвета шрифта |       |       | Местоположения |       |       |
|---------------------------|-------|-------|-------|--------------|-------|-------|----------------|-------|-------|
|                           | 50%   | 75%   | 100%  | 50%          | 75%   | 100%  | 50%            | 75%   | 100%  |
| Бдительность              | 23,92 | 33,73 | 42,35 | 49,65        | 39,08 | 11,27 | 42,61          | 27,31 | 30,08 |
| Пространственное внимание | 6,83  | 30,32 | 62,86 | 32,18        | 37,94 | 29,88 | 26,92          | 33,83 | 39,25 |
| Поиск буквы               | 8,47  | 27,47 | 64,07 | 40,64        | 47,15 | 11,79 | 45,79          | 32,62 | 21,59 |
| Соответствие алгоритму    | 6,82  | 12,08 | 81,10 | 45,15        | 36,67 | 18,18 | 48,29          | 25,79 | 25,92 |
| Произвольное запоминание  | 3,82  | 5,48  | 90,70 | 31,49        | 31,26 | 37,35 | 32,43          | 24,69 | 42,88 |

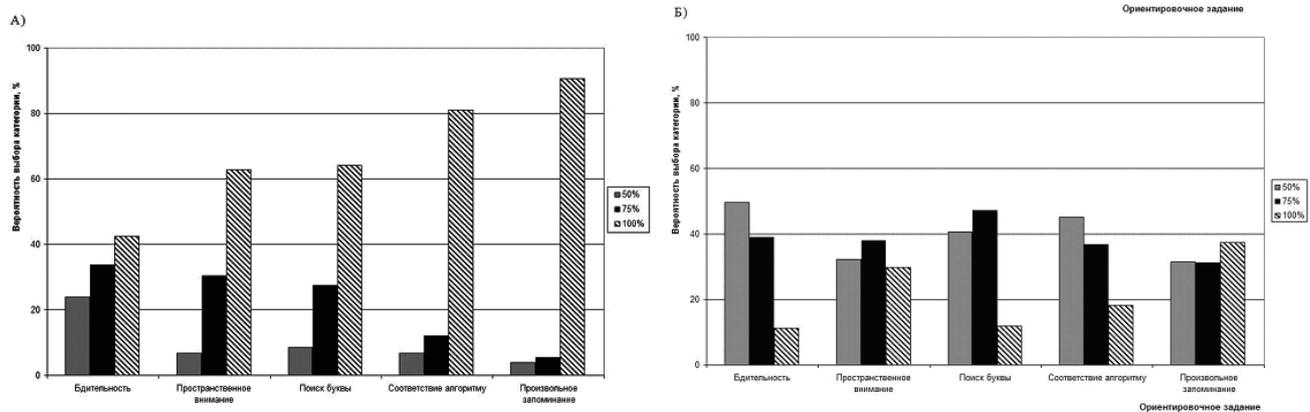


Рис. 3. Влияние инструкции на показатели уверенности в мнемических суждениях: А — для слов; Б — для местоположений

Статистическая оценка с помощью однофакторного дисперсионного анализа выявила значимые различия между группами по общему проценту названных слов [ $F(4,76) = 23,42, p < 0,001$ ] и проценту правильно названных слов [ $F(4,76) = 24,51, p < 0,001$ ]. Дополнительная проверка парных различий между группами с помощью апостериорных тестов показала, что этот эффект обеспечивается отличием групп «Бдительность» и «Пространственное внимание» от групп «Поиск буквы» и «Соответствие алгоритму», а также всех четырех названных групп от группы «Произвольное запоминание». При этом не обнаружено значимых различий между группами «Бдительность» и «Пространственное внимание», а также между группами «Поиск буквы» и «Соответствие алгоритму» (рис. 3). Соответственно в пере-

счете на абсолютное число элементов средний объем памяти в двух первых группах составляет около 3–4, а в двух вторых группах 6–7 правильно воспроизведенных элементов. В условии «Произвольное запоминание» объем памяти составляет в среднем 11–12 правильно воспроизведенных элементов.

Как видно из табл. 1, ни в одной из групп, кроме группы «Произвольное запоминание», относительный процент правильно воспроизведенных цветов и местоположений слов не превысил уровня случайных угадываний, равного 50%. Значимо превзошла этот уровень только группа «Произвольное запоминание» и только по количеству правильно названных местоположений слов [ $t(15) = 3,92, p < 0,01$ ].

Статистический анализ межгрупповых различий в показателях уверенности с помощью однофактор-

ного дисперсионного анализа выявил значимые различия для слов в вероятностях использования оценок уверенности 50 % [ $F(4,76) = 2,50, p < 0,05$ ], 75 % [ $F(4,76) = 3,56, p < 0,01$ ] и 100 % [ $F(4,76) = 8,25, p < 0,001$ ]. Как показывает рис. 4, при движении от условия «Бдительность» к условию «Произвольное запоминание», согласно вышеописанному порядку, количество уверенных ответов (100 %) постепенно возрастает, а количество среднеуверенных (75 %) и неуверенных (50 %) ответов снижается, хотя тенденция к их снижению выражена несколько меньше, чем рост уверенных ответов. При этом, по данным апостериорных критериев, при переходе от условия «Пространственное внимание» к условию «Соответствие алгоритму» не наблюдается значимого изменения вероятностей ни одной из трех оценок уверенности. Кроме того, между условиями «Соответствие алгоритму» и «Произвольное запоминание» обнаружено единственное различие по 100-процентной категории уверенности, достигшее, однако, лишь уровня тенденции.

Дисперсионный анализ также выявил значимые межгрупповые различия в вероятностях использования 100-процентной категории для оценки уверенности в припоминании цветов [ $F(4,76) = 3,86, p < 0,01$ ]. Этот эффект обеспечивается увеличением процента уверенных ответов в группах «Пространственное внимание» и «Произвольное запоминание», по сравнению с остальными группами (см. рис. 3).

Различия между группами по показателям уверенности в ответах о местоположении стимулов оказались не значимы.

### Обсуждение

Как показывают результаты, из трех признаков, которые мы использовали в эксперименте для тестирования запоминания и уверенности, практически единственным информативным оказался семантический, т. е. собственно слова. Цвет и местоположение достоверно воспроизводятся только при установке на произвольное запоминание. Следовательно, проверка гипотез о специфическом характере мнемической продукции при различных инструкциях на наших данных оказалась невозможной.

Несмотря на то что во всех четырех группах, выполнявших ориентировочное задание, не связанное с запоминанием, средний показатель воспроизведения слов был невысоким, не превышающим объема непосредственной памяти, тем не менее в группах «Поиск буквы» и «Соответствие алгоритму» он оказался примерно в 1,7 раз выше, чем в группах «Бдительность» и «Пространственное внимание». Этот результат представляется нам закономерным с точки зрения уровневого подхода: уровни объектного внимания и контроля, которые предположительно выступали в роли ведущих в задачах поиска буквы и отслеживания алгоритма, в большей степени ориенти-

рованы на оперирование вербальными и семантическими признаками, чем нижележащие уровни бдительности и пространственного внимания. Стоит отметить, что по показателям продуктивности запоминания слов мы наблюдали дифференциацию не четырех гипотетических уровней, а лишь двух, да и эта дифференциация имеет гораздо меньшее количественное выражение, чем получено в соответствующих опытах П. И. Зинченко [5], Ф. Крейка и Э. Тульвинга [13] и других авторов. Последний факт вполне закономерен: если в упомянутых исследованиях эффект глубины достигался манипулированием целевыми признаками — от перцептивных до семантических, то в нашем эксперименте мы старались добиться относительного постоянства гипотетического уровня обработки. Тот факт, что испытуемые всех четырех экспериментальных групп не вышли за рамки объема непосредственной памяти, дает нам основание думать, что в ходе выполнения ориентировочных заданий они не пытались искать семантической связи между словами или использовать какие-либо другие стратегии, не предусмотренные инструкцией, т. е. действительно оставались в рамках относительно поверхностного уровня. Следовательно, различия обеспечены, главным образом, спецификой тех требований, которые задание предъявляло к вниманию.

Дальнейшая дифференциация уровней внимания стала возможна на основании оценок уверенности. Как видно из результатов, при переходе от одного гипотетического уровня к другому растет количество уверенных и снижается количество неуверенных отчетов о словах, что в целом соответствует второй гипотезе. Так, несмотря на равные показатели эффективности запоминания в задачах на бдительность и пространственное внимание, в последней уровень уверенности оказывается выше, чем в первой. На наш взгляд, это связано с функциональными особенностями ведущих уровней, задействованных в задачах. К примеру, установка на простое обнаружение события и мгновенную реакцию, характеризующая функцию бдительности, приводит к созданию достаточно грубой\*\*\* и не очень стабильной перцептивной репрезентации, что и выражается затем в большом количестве неуверенных мнемических суждений. Когда же в задачу включается ведущий уровень пространственного внимания, то, несмотря на то же требование простого обнаружения, сами репрезентации целевых стимулов (а в большинстве случаев эти стимулы локализовались в тех местах, куда по инструкции должно было быть направлено внимание) оказываются, вероятно, более ясными и устойчивыми, что и влечет за собой рост количества уверенных ответов. Удивительно, но этот же эффект проявился и при оценке уверенности в «цветовых» ответах, хотя в пространственной задаче он, скорее, ожидался для ответов о местоположении. Последний

\*\*\* О том, что эта репрезентация достаточно грубая, свидетельствует и тот факт, что трое испытуемых из группы «Бдительность» в ходе выполнения ориентировочного задания не заметили, что цвет шрифта предъявляемых слов был разным.

эффект пока не находит объяснения в рамках предложенной нами схемы.

Еще один существенный сдвиг уверенности наблюдается при переходе от гипотетического объектного уровня («Поиск буквы») к уровню контроля («Соответствие алгоритму»), несмотря на равные показатели эффективности воспроизведения слов. Содержательно можно предположить множество разных механизмов такого эффекта, например, более продолжительный процесс анализа слова или повышенную роль вербализации (ни одно из этих предположений не исключает интерпретации в терминах уровней внимания) в задании «Соответствие алгоритму», но мы не будем здесь отдавать предпочтение ни одному из объяснений, поскольку материала для этого недостаточно. Важно то, что на более высоком, по нашей классификации, уровне контроля, связывающем внимание с мышлением, формируются, вероятно, более ясные и устойчивые содержания сознания, чем на объектном уровне. Примечательно также, что уровень уверенности в задании «Соответ-

ствие алгоритму» почти такой же, как при произвольном запоминании, хотя объективный показатель эффективности в последнем случае выше.

Подводя итог данному исследованию, еще раз подчеркнем наиболее важные результаты. С одной стороны, задействуя разные ведущие уровни в ориентировочных заданиях, мы обнаружили различия в эффективности запоминания слов, которые, однако, оказались недостаточными для дифференциации четырех уровней. Правда, такая дифференциация возможна при помощи оценок уверенности в мнемических суждениях, свидетельствующей о разной степени субъективной ясности, разработанности и точности образов и следов целевых стимулов. Мы считаем особенно важным, что дифференциация уровней не только по объективным критериям эффективности запоминания, но и по субъективным критериям точности, таким, как уверенность в мнемических суждениях, имеет важное значение для будущих исследований как внимания, так и произвольного запоминания.

### Литература

1. Берштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
2. Велчковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: В 2 т. М., 2006.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Деятельность и внимание // Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 2005.
4. Еременко В. И. Воспоминание и знание как формы переживания прошлого: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
6. Мещеряков Б. Г. Мнемические эффекты П. И. Зинченко // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
7. Серeda Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253. Психология деятельности и познавательных процессов. Харьков.
8. Скотникова И. Г. Субъектная психофизика: результаты исследований // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2.

9. Уточкин И. С. Теоретические и эмпирические основания уровневого подхода к вниманию // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 3.

10. Baranski J. V., Petrusic W. M. Realism of confidence in sensory discrimination // Perception and Psychophysics. 1999. Vol. 61. № 7.

11. Craik F. I. M. Levels of processing: Present, past... and future? // Memory. 2002. V. 10. № 5—6.

12. Craik F. I. M., Lockhart R. Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. V. 11.

13. Craik F. I. M., Tulving E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory // Journal of Experimental Psychology: General. 1975. V.104, 268-294.

14. Posner M. I., Fan J. Attention as an organ system // Pomerantz J. (ed.), Neurobiology of perception and communication: From synapse to society. The 4<sup>th</sup> De Lange Conference. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

15. Velichkovsky B. M. Heterarchy of cognition: The depths and the highs of a framework for memory research // Memory. 2002. V. 10 (5/6).

# Involuntary Memorization of Words in Case of Different Requirements to the Attention

I. S. Utchkin

Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, State University – Higher School of Economics

---

The study examined the effectiveness of involuntary memorization of words in four different orientation tasks with different requirements to the attention: the simple detection, detection with the spatial clue, search of a specific letter in the word, and tracking of a given algorithm of words appearance. Objective effectiveness of memorization and level of subjective confidence in mnemonic judgments was tested. Four orientation tasks were compared with the task of voluntary memorization. The difference in memorization efficiency was found between the first and second tasks, and on the other hand, between the third and fourth tasks, and there is no difference within these pairs. Significant differences within the specified pairs were demonstrated in the indices of subjective confidence. The results are discussed from the perspective of levels approach to the attention further developed by the author of the study (Utchkin, 2008).

**Keywords:** Involuntary Memorization, Attention, Criteria of Attention, Levels of Activity, Confidence.

## References

1. *Bernshteyn N. A.* Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti. M., 1966.
2. *Velichkovskiy B. M.* Kognitivnaya nauka: Osnovy psichologii poznaniya: V 2 t. M., 2006.
3. *Gippenreyter Yu. B.* Deyatel'nost' i vnimanie // Psichologiya vnimaniya / Pod red. Yu. B. Gippenreyter, V. Ya. Romanova. M., 2005.
4. *Eremenko V. I.* Vospominanie i znanie kak formy perezhivaniya proshlogo: Avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk. M., 2007.
5. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
6. *Mescheryakov B. G.* Mnemicheskie efekty P. I. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2009. № 2.
7. *Sereda G. K.* Teoreticheskaya model' pamyati kak mehanizma sistemnoy organizatsii individual'nogo opyta // Vestn. Char'k. un-ta. 1984. № 253. Psichologiya deyatel'nosti i poznavatel'nykh prozessov. Char'kov.
8. *Skotnikova I. G.* Sub'ektnaya psichofizika: rezul'taty issledovaniy // Psichologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 2.
9. *Utchkin I. S.* Teoreticheskie i empiricheskie osnovaniya urovnevo podchoda k vnimaniyu // Psichologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki. 2008. T. 5. № 3.
10. *Baranski J. V., Petrusic W. M.* Realism of confidence in sensory discrimination // Perception and Psychophysics. 1999. Vol. 61. № 7.
11. *Craik F. I. M.* Levels of processing: Present, past... and future? // Memory. 2002. V. 10. № 5–6.
12. *Craik F. I. M., Lockhart R.* Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. V. 11.
13. *Craik F. I. M., Tulving E.* Depth of processing and the retention of words in episodic memory // Journal of Experimental Psychology: General. 1975. V. 104, 268–294.
14. *Posner M. I., Fan J.* Attention as an organ system // Pomerantz J. (ed.), Neurobiology of perception and communication: From synapse to society. The 4<sup>th</sup> De Lange Conference. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
15. *Velichkovskiy B. M.* Heterarchy of cognition: The depths and the highs of a framework for memory research // Memory. 2002. V. 10 (5/6).

## Эксплицитное игнорирование в мнемической деятельности\*

В. А. Гершкович

кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет,  
факультет психологии, кафедра общей психологии, ассистент

Цель экспериментального исследования — изучение возможностей активной селекции информации в памяти и факторов, влияющих на эффективность целенаправленного игнорирования информации при выполнении мнемических задач. Проведено два эксперимента, в которых приняли участие 98 человек. Использовался постимпульный метод исследования направленного забывания в сочетании с методом заучивания. Показано, что наличие в запоминаемом материале дополнительного набора стимулов, который требуется игнорировать, никак не сказывается на эффективности заучивания, отсутствует интерференция между игнорируемыми и запоминаемыми стимулами. При упрощении задачи заучивания и усложнении задачи игнорирования путем внесения структуры в предъявляемый материал наблюдается обратный эффект. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что эксплицитное игнорирование возможно в случае, если сознательный контроль направлен на выполнения более сложной задачи и не отслеживает выполнение задачи игнорирования.

**Ключевые слова:** мнемическая деятельность, избирательность, эксплицитное игнорирование, направленное забывание, сознательный контроль, иррелевантная информация, психическая интерференция.

Количество информации, постоянно воздействующее на нас, является столь огромным, что человек для эффективного функционирования должен осуществлять селекцию информации, иначе говоря, отбирать нужную информацию от ненужной, т. е. не соответствующей текущей цели. Задача селекции информации будет успешно решаться человеком лишь в том случае, если он может игнорировать стимулы, иррелевантные выполняемой задаче. Известно, что отвержение информации может быть следствием имплицитных процессов, практически не доступных для осознания. Так, в исследовании Р. Милнера один из компонентов вызванных потенциалов, регистрируемый спустя 300 миллисекунд после появления стимула, может быть обнаружен только в том случае, если стимул является осмысленным с точки зрения решаемой задачи, и не наблюдается в случае, если ответной реакцией будет игнорирование указанного стимула [25]. Но пассивное отвержение информации как потеря сознательного контроля (вследствие, например, отвлечения внимания) может приводить к ошибочной атрибуции воспринятых сигналов, когда человек приписывает ложные причины собственным воспоминаниям или поступкам [21; 29]. Таким образом, неосознанная селекция информации обычно не является эффективной. Актуальным становится исследование произвольной селекции информации. В отечественной психологии произвольная селекция информации исследовалась в рамках теории деятельности. Любая деятельность необходимо включает в себя селекцию материала —

выделение в нем целевого содержания и отвлечение от всех остальных сторон [13]. Ключевым понятием здесь становится понятие «действие» — процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. сознательной цели. Сам же результат должен быть представлен в такой форме, которая позволила бы осуществлять постоянное сопоставление стадий достижения результата с конечным результатом [9]. В зарубежных публикациях сознание также связывается с контролем действия, с так называемым «рефлексивным преследованием цели» [19]. В теории Л. Якоби сознание операционально определяется в терминах контроля над мыслью и поведением [22]. Таким образом, речь идет о произвольном управлении информацией в соответствии с целью деятельностью. Селекция является в этом смысле является также и функцией памяти [13]. В ряде работ подчеркивается избирательность памяти, а именно организация поступающего опыта в соответствии с целью деятельности. Избирательный характер носит как процесс поступления информации в память [14], так и само хранение информации в памяти [13; 14; 27]. С. Л. Рубинштейн, например, пишет, что человек в интересах своей практической деятельности, будучи сознательным существом, начинает специально (т. е. сознательно и целенаправленно) запоминать особенно для него значимый материал [12]. Каким же образом осуществляется отбор информации? Происходит ли активное отвержение ненужной информации? П. И. Зинченко подчеркивает, что не только запоминание, но и забы-

\* Исследование поддержано грантом РГНФ 08-06-00627а.

вание есть *деятельность*, отмечая способность памяти «преодолевать избыточное» [8]. Очевидно, что запоминается не только отобранная в соответствии с целью информация, но и не связанная с ней (примеры тому — исследования по имплицитному запоминанию и непроизвольному запоминанию). По-видимому, забывание должно включать в себя активный процесс игнорирования информации, не соответствующей заданной цели. Так как только сознание умеет ставить цель деятельности, то только оно «знает», какая информация является иррелевантной поставленной цели, и пытается затормозить ее активацию.

Однако произвольное забывание считается невозможным. Известно, что целенаправленное игнорирование информации сталкивается с рядом сложностей. Так, выполнение инструкции «не думать о белой обезьяне» приводит к обратному эффекту — появлению указанных мыслей в сознании. О невозможности избавиться от нежелательных переживаний свидетельствуют исследования по подавлению мыслей (*thought suppression*), в которых показано, что после этапа подавления наступает так называемый эффект сверхдоступности (*hyperaccessibility*) — увеличение количества ранее подавляемых мыслей [31; 32; 34]. Другой сложностью является то, что часто происходят так называемые «ошибки перепутывания» релевантной и нерелевантной информации. Такие ошибки обозначаются некоторыми авторами как интерференционные.

В зарубежных исследованиях считается важной способность человека избегать подобных ошибок за счет управления иррелевантной информацией. [23; 26]. В западной литературе вводится понятие когнитивного контроля, обозначающее набор исполнительных функций, обеспечивающих целенаправленное поведение [28]. Работа исполнительного контроля заключается в организации выполнения релевантной задачи и подавлении активации процессов, связанных с иррелевантной задачей. Одна из функций исполнительного контроля состоит в преодолении или избегании интерференции. Предполагается, что сознательная система функционирует как ворота для системы исполнительного контроля, которая регулирует внимание и инициирует произвольные действия.

В качестве лабораторного аналога подобных ситуаций, с которыми человек сталкивается каждый день (вспомнить, где припаркована машина, не перепутав с тем, где она стояла вчера; выучить новый/забыть старый телефонный номер после переезда и т. п.), была предложена исследовательская парадигма направленного забывания [18]. Такая парадигма позволяет, по мнению авторов [17; 20], понять, как возможно соблюдение инструкций «не обращать внимание на что-либо», «не запоминать что-либо», с которыми человек так часто сталкивается в повседневной жизни. Направленное забывание или, иначе говоря, произвольное забывание определяется как «мотивированная попытка ограничить последующее

воспроизведение определенного содержания памяти» [22], или как забывание, служащее имплицитным или эксплицитным потребностям человека [18]. Р. Закс и Л. Хашер используют термин «игнорирование информации» наряду с термином «направленное забывание» [36]. Ученые утверждают, что «забывание, это именно то, что нужно, чтобы функционировать эффективно» [15], оно позволяет блокировать поступление нежелательной информации из памяти [17]. В исследованиях особо подчеркивается активность процесса забывания и его необходимость как осознанного процесса, что вступает в противоречие с декларируемой невозможностью произвольного забывания.

Для изучения направленного забывания был разработан ряд исследовательских парадигм (см. подробнее в: [6]). Наиболее интересным методом, на мой взгляд, является так называемый «постстимульный метод» (*item-by-item*) исследования направленного забывания. Испытуемым, предупрежденным заранее, последовательно предъявляют стимулы, после которых следует ключ, указывающий, следует ли испытуемому запомнить или забыть предшествующий ключу стимул. Результаты показывают значительно большее воспроизведение стимулов, которые надо было запомнить, по сравнению с теми, которые надо было забыть (эти стимулы испытуемые практически не воспроизводят). Следует отметить, что полученный результат не зависит от интервала между стимулом и ключом (который варьировался от 0 до 7 с) [24].

Был выдвинут ряд гипотез для объяснения полученного эффекта. В одной из гипотез предполагалось, что процесс направленного забывания — это результат неповторения иррелевантных цели стимулов. В одном из экспериментов, нацеленных на проверку указанной гипотезы, испытуемым предъявляли бессмысленные слоги и просили их либо запоминать и повторять предшествующий слог, либо просто запоминать, либо активно забывать (после предъявления соответствующего ключа). Было показано, что при условии неповторения слогов испытуемые тем не менее воспроизводили больше слогов, чем в условиях направленного забывания [33]. Такие же результаты были получены и в случае, когда в аналогичных описанных выше экспериментальных условиях между предъявлением стимулов и их воспроизведением добавлялось задание-дистрактор. Правда, в условиях направленного забывания испытуемые быстрее выполняли задание-дистрактор. Авторы объяснили это тем, что имеет место скрытое повторение целевой информации [30]. В ряде исследований показано, что само по себе проговаривание не является обязательным для более эффективного запоминания — свидетельство тому эксперименты П. И. Зинченко по непроизвольному запоминанию, исследования имплицитной памяти. По-видимому, в описанных выше случаях повторение является не универсальным механизмом, объясняющим полученный эффект, а интуитивной попыткой испытуемого справиться с заданием, преодолеть интерференционный эффект [2].

Другая гипотеза объясняет эффект направленного забывания особенностями кодирования информации [35]. Такая интерпретация связана с концепцией Ф. Крейка и Р. С. Локхарта. Исходя из этой концепции, длительность хранения информации в памяти зависит от глубины обработки [19]. Это положение вызвало взрыв исследований в области направленного забывания, в которых было обнаружено, что манипулирование возможностями постключевого кодирования влияет на воспроизведение целевых стимулов, но не влияет на стимулы, которые требовалось забыть [24].

Итак, обнаруженная П. И. Зинченко активность процесса забывания проявилась и в зарубежных исследованиях. В них, однако, были поставлены новые вопросы: 1. кодируется ли эксплицитно игнорируемая информация так же, как и целевая; 2) осуществляется ли эксплицитное игнорирование информации на этапе восприятия или же на этапе ее извлечения (т. е. сознательного невоспроизведения irrelevantной информации). В итоге обнаружено противоречие. Ряд исследований направленного забывания свидетельствует о том, что оно является эффективным. В других исследованиях, однако, показано, что произвольное забывание приводит к обратному эффекту — к появлению в сознании игнорируемой информации, к интерференционным ошибкам.

Современные попытки объяснения феномена психической интерференции [4] исходят из того, что причиной ее возникновения являются процессы сознательного контроля деятельности. Сознание должно контролировать процесс достижения поставленной цели, проверяя правильность выполнения автоматически производимых операций [1]. В случае с избирательностью оно должно параллельно контролировать и правильность невыполнения других операций. Однако, если сознание начинает контролировать игнорирование, то игнорируемые мысли автоматически появляются в сознании. Почему невозможно не думать о белой обезьяне? Потому что, получив такую инструкцию, необходимо спросить себя — успешно ли я ее выполняю? А проверка правильности выполнения такой инструкции приводит к обратному эффекту. Именно с наличием задачи на игнорирование связывает В. М. Аллахвердов ошибки интерференции [2; 3]. Психическая интерференция возникает из-за невозможности не контролировать выполнение задачи на игнорирование. Трудности выполнения описанных выше задач связаны с тем, насколько часто человек будет контролировать игнорирование. Так как сознательный контроль не может одновременно проверять выполнение нескольких задач, то, по-видимому, он будет переключаться на контроль более сложной. Поэтому, чем сложнее основная задача, выполняемая человеком, тем дольше человек будет с ней работать, не проверяя правильности игнорирования irrelevantной информации. Именно поэтому, по мнению В. М. Аллахвердова, повторение в процессе запоминания — это способ усложнить основную задачу, а

потому оно может способствовать преодолению интерференции [2]. В случае если основная задача оказывается слишком простой, задача игнорирования становится сложнее — сознательный контроль переключается на ее отслеживание, что приводит к увеличению интерференции.

Для проверки этого положения было проведено изучение воздействия эксплицитной инструкции на игнорирование на эффективность выполнения задачи заучивания.

## Эксперимент 1

### Метод

*Испытуемые.* В эксперименте приняли участие 70 человек в возрасте от 20 до 35 лет (средний возраст испытуемых составил 26 лет). Все испытуемые были поделены на группы — экспериментальную (30 человек) и четыре контрольных (по 10 человек в каждой группе).

*Стимульный материал.* Исследование проводилось по парадигме постстимульного направленного забывания. В качестве стимулов использовались трехзначные числа, которые последовательно предъявлялись на экране монитора. В качестве «ключа» использовались знаки «+» и «-», указывающие, следует ли испытуемому помнить или игнорировать указанный стимул. Ключ (знак «+» или «-») предъявлялся после стимула. Знак «+» указывал на то, что стимул надо запомнить, знак «-», что стимул нужно игнорировать. Знаки «+» и «-» приписывались стимулам до начала эксперимента случайным образом. Стимулы и ключи предъявлялись на компьютере в центре экрана.

*Процедура.* В качестве метода исследования был выбран классический метод исследования направленного забывания, описанный Бюрком [16]. В «постстимульную» парадигму исследования была внесена существенная модификация: предъявление всех стимулов до полного заучивания. Схема эксперимента была общей для всех групп. На этапе обучения испытуемым на экране компьютера предъявлялись для запоминания стимулы с ключами. Затем на этапе проверки стимулы, подлежавшие заучиванию, необходимо было опознать среди всех как ранее предъявленных (в том числе подлежащих игнорированию), так и нейтральных (новых). Если на этапе проверки были правильно опознаны не все предъявленные на этапе обучения заучиваемые стимулы, эксперимент начинался снова с этапа обучения. В конце каждого этапа проверки испытуемым давалась обратная связь о количестве правильно опознанных стимулов. На этапе обучения стимулы все время предъявлялись в постоянном порядке, на этапе проверки стимулы для узнавания каждый раз предъявлялись в новом случайном порядке.

В экспериментах регистрировались и оценивались: время ответа испытуемого; количество проб, потребовавшихся для заучивания; количество правильных ответов после каждой пробы; количество и тип сделанных ошибок.

**Экспериментальная группа (далее ЭГ: задача с игнорированием).** На этапе обучения испытуемым предъявлялось 10 заучиваемых стимулов (с ключом «+»), 10 игнорируемых стимулов (с ключом «-»). Порядок предъявления стимулов был выбран таким образом, чтобы не демонстрировалось подряд более трех стимулов с одинаковым ключом, и так, чтобы предъявляемые друг за другом числа сильно отличались один от другого. На этапе обучения испытуемому предъявлялось поочередно 20 трехзначных чисел (время экспозиции каждого — 1,5 с), после паузы в 0,4 с испытуемому предъявлялся ключ (время экспозиции — 1 с), после паузы в 0,6 с испытуемому предъявлялся следующий стимул. Испытуемому давалась инструкция, в соответствии с которой ему надо было запоминать только те стимулы, после которых следовал ключ «+», оставшиеся стимулы запоминать не следовало. После предъявления всех 20 стимулов начинался этап проверки. Для этапа проверки было добавлено 10 нейтральных стимулов. Перед началом этого этапа испытуемые получали такую инструкцию: «Вам было предъявлено на экране поочередно 20 чисел. Сейчас Вам предъявят 30 чисел, среди которых будут те, которые ранее были предъявлены с ключом «+». Как только Вы узнаете то число, которое ранее было предъявлено с ключом «+», нажмите, пожалуйста, клавишу Enter. Во всех остальных случаях (т. е. при предъявлении любых других чисел) нажмите, пожалуйста, клавишу Esc. Если по истечении 2,5 с Вы не нажмете никакой клавиши, число исчезнет и будет предъявлено следующее, а ответ будет засчитан как неправильный. Если Вы правильно опознаете все числа, которые ранее были предъявлены с ключом «+», на этом эксперимент будет закончен. Если же нет, Вам будет показано, сколько чисел Вы опознали правильно, и будет предложено заново начать обучение с этапа обучения. Обучение будет продолжаться до тех пор, пока Вы безошибочно не узнаете все необходимые числа». Таким образом, работа для испытуемых продолжалась до тех пор, пока на экране не появлялась надпись «вы правильно опознали 10 чисел из 10» и не появлялась клавиша «ВЫХОД». Все стимулы для опознания каждый раз предъявлялись в случайном порядке.

**Контрольная группа № 1 (далее КГ № 1: задача простого заучивания)** выполняла простую задачу заучивания 10 стимулов, которые в экспериментальной группе предъявлялись для заучивания. В данной группе ключ не предъявлялся. Межстимульный интервал составлял 1 с. На этапе проверки испытуемые узнавали 10 предъявленных на этапе обучения стимулов из 20 стимулов (нейтральные стимулы этой группы также соответствовали нейтральным стимулам в экспериментальной группе).

**Контрольная группа № 2 (далее КГ № 2: задача заучивания с увеличенным межстимульным интервалом)** выполняла ту же задачу, что и кон-

трольная группа № 1. Единственное изменение заключалось в увеличении межстимульного интервала, который составлял 2 с. Этот контроль позволял оценить роль «повторения» в выполнении задачи запоминания целевых стимулов.

**Контрольная группа № 3 (далее КГ № 3: задача с навязанным повторением)** выполняла задачу заучивания 10 стимулов по методу, обозначенному как «метод навязанного повторения». После предъявления каждого стимула предъявлялся знак «+», указывающий на то, что стимул надо запомнить. Каждый стимул предъявлялся два раза подряд, таким образом, и общее количество предъявленных испытуемым стимулов соответствовало количеству стимулов в экспериментальной группе. Цель такой модификации состояла в том, чтобы, во-первых, сделать одинаковым способ предъявления стимулов со способом в экспериментальной группе, и, во-вторых, проверить гипотезу о ведущей роли повторения заучиваемых стимулов во время предъявления игнорируемых стимулов.

**Контрольная группа № 4 (далее КГ № 4: задача с категоризацией)** выполняла задачу заучивания 20 стимулов с учетом предъявляемого после стимула ключом. Таким образом, испытуемые должны были запомнить, какие стимулы были предъявлены с ключом «+», а какие — с ключом «-», и соответствующим образом опознать данные стимулы на этапе проверки. Время экспозиции стимулов, ключей и интервалов между ними полностью совпадало с экспериментальной группой. Такая модификация была сделана с целью отвергнуть возможность того, что испытуемые запоминают всю поступающую информацию и делят ее на две группы, т. е. что игнорируемые стимулы осознанно запоминаются, но помнятся с ключом «не воспроизводить». На этапе проверки также добавлялось еще 10 нейтральных стимулов. Задачей испытуемых было опознать все стимулы, которые предъявлялись на этапе обучения, и отнести их к соответствующей категории. Так, если стимул был ранее предъявлен с «+»-ключом, при ответе испытуемый должен был нажать на клавишу Enter, если стимул предъявлялся с «-»-ключом, — то на клавишу Esc. Что же касается нейтральных стимулов, испытуемый мог не нажимать никаких клавиш, и тогда ответ засчитывался как то, что испытуемый отнес стимул к нейтральным либо испытуемый мог нажать клавишу «Пробел». Испытуемым также, как и в экспериментальной группе, давалось 2,5 с на опознание стимула, по истечении этого времени для опознания предъявлялся следующий стимул. По окончании этапа проверки испытуемому давалась обратная связь об общем количестве правильно опознанных стимулов. На основании результатов пилотажного эксперимента были введены временные ограничения — если испытуемый не справлялся с заданием за 1,5 часа, что соответствовало примерно 35 пробам, эксперимент прекращался.

**Результаты**

*Количество проб.* Результаты данного исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Количество проб, потребовавшихся для заучивания 10 трехзначных чисел, при различных экспериментальных условиях**

| Экспериментальные условия  | Значение медианы                          |
|--|---|
| Экспериментальная группа (заучивание с задачей на игнорирование)           | 11  |
| Контрольная группа № 1 (простое заучивание)                                | 18  |
| Контрольная группа № 2 (заучивание с увеличенным межстимульным интервалом) | 11,5                                      |
| Контрольная группа № 3 (заучивание с навязанным повторением)               | 11  |
| Контрольная группа № 4 (заучивание двух наборов стимулов с учетом ключа)   | Не удалось заучить все стимулы за 35 проб |

Был получен удивительный результат: экспериментальной группе требуется **значимо меньше** ( $U$ -критерий Манна-Уитни,  $p = 0,001$ ) проб для заучивания основного набора стимулов при условии игнорирования дополнительного, чем требуется контрольной группе № 1 на простое заучивание основного набора стимулов.

Достоверных отличий между количеством проб, необходимых для того, чтобы заучить целевые стимулы в группе с игнорированием ЭГ, и в группе с увеличенным межстимульным интервалом (КГ № 2) не обнаружено ( $U$ -критерий Манна-Уитни,  $p = 0,22$ ). При увеличении межстимульного интервала, т. е. при появлении дополнительной возможности повторения, испытуемые успешнее справляются с заданием по заучиванию целевых стимулов. Однако повторение не полностью объясняет полученный эффект, а, скорее, нивелирует результаты: в условиях увеличенного межстимульного интервала и в условиях наличия игнорируемых стимулов требуется одинаковое количество проб для заучивания целевой информации. При дополнительной возможности для повторения в условиях навязанного повторения (КГ № 3), успешность выполнения заучивания не улучшается. Обнаруженные различия между количеством проб, нужных для заучивания в том случае, когда каждый стимул, который требуется заучивать, предъявляется два раза подряд, и количеством проб, необходимых для заучивания при наличии игнорируемых стимулов, не являются значимыми ( $U$ -критерий Манна-Уитни,  $p = 0,6$ ).

Следовательно, при постановке инструкции на игнорирование части предъявляемой информации заучивание целевой информации происходит столь же эффективно, как и при простом заучивании информации с возможностью для повторения. Более того, в повторении важным является именно внутреннее проговаривание, а не просто многократное предъявление материала, так как увеличенная возможность для повторения — специальное повторное предъяв-

ление каждого стимула — далее не улучшает заучивания. Увеличение интервала между предъявлениями стимулов, безусловно, способствует улучшению заучивания, однако не полностью может, в свою очередь, объяснить тот эффект, что наличие игнорируемых стимулов, которые требуется забыть, не усложняет сам процесс заучивания целевых стимулов.

Таким образом, можно сделать вывод, что инструкция «не запоминать», приводящая к появлению игнорируемой информации, не мешает выполнению деятельности или, иными словами, такое усложнение самого задания не ведет к снижению эффективности его выполнения.

Гипотеза же о том, что испытуемые заучивают оба набора стимулов и в дальнейшем могут воспроизвести/узнать, к какому из двух наборов принадлежит стимул, не подтвердилась. Очевидно (см. табл. 1), что для заучивания всех стимулов с учетом предъявляемого после стимула ключа (заучивание с категоризацией, КГ № 4) требуется больше проб. Ни один испытуемый не смог выполнить задание до конца, и после прохождения 35 проб эксперимент останавливался в связи с усталостью участников. Таким образом, в группе с дополнительным набором стимулов, который требуется игнорировать, испытуемые, очевидно, сознательно не разделяют для дальнейшего заучивания предъявляемые стимулы на две категории («заучиваемые»/«игнорируемые»). Это говорит о том, что полученные выше эффекты нельзя объяснить «сознательным невоспроизведением» ненужной информации.

Итак, игнорируемые стимулы произвольно не заучиваются, но при этом и не ухудшают процесса заучивания основного набора стимулов. В проведенных дополнительных исследованиях [7] было показано, что проигнорированная информация сохраняется в памяти, оказывает положительное влияние на эффективность решения связанных с ней когнитивных задач, но с трудом эксплицитно извлекается из памяти.

*Анализ времени ответов.* Далее анализу было подвергнуто время ответов в каждой из указанных групп.

Таблица 2

**Время ответа при различных экспериментальных условиях**

| Экспериментальные условия  | Время ответа, с значение медианы |
|--|----------------------------------|
| Экспериментальная группа (заучивание с задачей на игнорирование)           | 1,2                              |
| Контрольная группа № 1 (простое заучивание)                                | 1,18                             |
| Контрольная группа № 2 (заучивание с увеличенным межстимульным интервалом) | 1,15                             |
| Контрольная группа № 3 (заучивание с навязанным повторением)               | 1,2                              |
| Контрольная группа № 4 (заучивание двух наборов стимулов с учетом ключа)   | 1,55                             |

Только в контрольной группе № 4 наблюдается значимое увеличение времени ответа по сравнению со всеми остальными группами и, в частности, по сравнению с экспериментальной группой (*U*-критерий Манна–Уитни,  $p = 0,0001$ ). Между остальными группами статистически значимые различия не обнаружены. Такой результат свидетельствует в пользу сделанного ранее вывода, что задача на запоминание стимулов с учетом их категории является наиболее сложной. Такое увеличение времени ответа, вероятно, связано с интерференцией стимулов между категориями. Испытуемые в КГ № 4 затрудняются отнести выученный стимул к какой-либо из нужных категорий. Интересно, что в группе с наличием игнорируемых стимулов такое увеличение времени статистически не значимо: этот факт, возможно, свидетельствует о том, что испытуемые не путают игнорируемые и целевые стимулы, субъективно и объективно разделяя их. Такое предположение будет подвергнуто дальнейшей проверке (ведь по условиям эксперимента в ЭГ испытуемые должны были давать только два типа ответов, а в КГ № 4 — три).

*Анализ ошибок.* Для ЭГ были выделены три группы ошибок: ошибки замены, ошибки ложной тревоги и ошибки пропуска. Были проанализированы ошибки, которые делали испытуемые в группе с наличием игнорируемых стимулов (ЭГ) и в группе с заучиванием стимулов в соответствии с ключом (КГ № 4).

Испытуемые делают значимо больше ошибок пропуска, чем ошибок замены (*T*-критерий Вилкоксона,  $p = 0,0001$ ) и чем ошибок ложной тревоги (*T*-критерий Вилкоксона,  $p = 0,0001$ ). В группе с наличием игнорируемых стимулов не представляется возможным оценить, какое количество целевых стимулов испытуемые относят к группе игнорируемых, так как они по условиям эксперимента могут давать только два типа ответов — стимул был предъявлен для заучивания (Enter), ненужный стимул (Esc). Однако есть возможность косвенным образом оценить, является ли количество ошибок замены существенным. Для этого было произведено сравнение количества ошибок замены с количеством ошибок ложной тревоги (т. е. выяснено, совершают ли испытуемые больше ошибок, опознавая игнорируемые стимулы как предъявленные для заучивания, чем неправильно опознавая нейтральные стимулы, которые на стадии обучения не предъявлялись вовсе). Обнаруженные отличия не являются статистически значимыми (*T*-критерий Вилкоксона,  $p = 0,236$ ). Таким образом,

если интерференция между этими стимулами и наблюдается, то ее в данном случае можно считать пренебрежимо малой. Следовательно, хотя игнорируемые стимулы и предъявлялись на стадии обучения, испытуемый совершает практически столько же ошибок перепутывания их с целевыми, сколько и ошибок перепутывания с нейтральными стимулами (которые на стадии обучения не предъявлялись вовсе). Сделанный вывод позволяет принять гипотезу, сформулированную выше: отсутствие увеличения времени ответа в ЭГ по сравнению с КГ № 4 связано с отсутствием существенной интерференции между стимулами.

В группе с категоризацией (КГ № 4) количество ошибок, связанных с ошибочным приписыванием стимула к категории (опознание стимулов из категории «-» как стимулов из категории «+» и наоборот), статистически значимо не отличается (*T*-критерий Вилкоксона,  $p = 0,7$ ).

*Выводы.* Наличие в запоминаемом материале дополнительного набора стимулов, который требуется игнорировать, никак не сказывается на эффективности заучивания; не обнаружено значимой интерференции между игнорируемыми и запоминаемыми стимулами. Этот эффект нельзя полностью объяснить ни возможностью повторения запоминаемых стимулов во время предъявления игнорируемых, ни специальным, осознанным запоминанием игнорируемых стимулов. Повторение запоминаемых стимулов так же способствует эффективности заучивания, как и введение дополнительной задачи на игнорирование [5]. Было выдвинуто предположение, что сознательный контроль отслеживал выполнение основной задачи заучивания, а игнорирование irrelevantной информации выполнялось автоматически. В следующем эксперименте была усложнена задача игнорирования и упрощена задача заучивания. В этом случае, согласно описываемым представлениям, сознательный контроль должен начать отслеживать выполнение более сложной задачи, что, в свою очередь, приведет к интерференции.

## Эксперимент 2.

### Исследование влияния наличия структуры в запоминаемом и игнорируемом материале на эффективность заучивания

*Гипотеза.* Упрощение задачи заучивания и усложнение при этом дополнительной задачи на игно-

Таблица 3

#### Количество ошибок за цикл заучивания в экспериментальной группе (значения медианы)

| Объект исследования   | Ошибки замены (опознание игнорируемых стимулов как заучиваемых) | Ошибки ложной тревоги (опознание нейтральных стимулов как заучиваемых) | Ошибки пропуска (опознание заучиваемых стимулов как ненужных — нейтральных или игнорируемых) |
|---|---|--|--|
| Экспериментальная группа (среднее количество ошибок за цикл заучивания) | 23  | 21,5   | 32,5   |

рирование приведет к снижению эффективности заучивания даже несмотря на простоту задачи заучивания.

*Испытуемые.* В эксперименте приняли участие 28 человек в возрасте от 19 до 28 лет.

*Стимульный материал.* Исследование проводилось по методу постстимульного направленного забывания (процедура полностью аналогична описанной в эксперименте № 1). Упрощение задачи заучивания достигалось за счет предъявления хорошо знакомого испытуемым текста. Усложнение задачи игнорирования достигалось за счет внесения структуры в запоминаемый и игнорируемый материал. В качестве стимульного материала был взят хорошо известный каждому испытуемому отрывок из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» (первые 40 слов начиная с «Мой дядя самых честных правил...»). (В постэкспериментальном тестировании испытуемых спрашивали, насколько знакомым являлся для них текст, как быстро они его узнали, какие способы использовали, чтобы справиться с заданием). В экспериментальной группе испытуемым последовательно в соответствии с авторским текстом предъявлялись слова, после которых следовал знак «+», свидетельствующий, что слово надо запомнить, или «-», свидетельствующий о том, что стимул необходимо проигнорировать. В контрольной группе № 1 испытуемым давалась та же инструкция и предъявлялись те же самые слова текста, но в случайном порядке. В контрольной группе № 2 испытуемым предъявлялись произвольные, не связанные по смыслу слова. Всего предъявлялось по 20 стимулов для запоминания и игнорирования.

Измерялось количество проб, потребовавшихся на заучивания всем группам и время ответа.

### Результаты

Полученные в исследовании результаты представлены в табл. 4.

Таким образом, несмотря на то что испытуемые как первой, так и второй групп изначально знали и хорошо помнили (согласно словесным отчетам, многие испытуемые в процессе выполнения задания даже читали отрывок наизусть) предъявляемый для заучивания материал, задача игнорирования оказалась для них несравнимо сложнее. Требовалось только разделить уже известный материал на целевой и иррелевантный. Однако чтобы выполнить эту задачу, испы-

туемым приходилось игнорировать уже хорошо известный им порядок, постоянно осуществлять проверочные операции (то ли я запомнил/проигнорировал, что требовалось). Выполнение этих проверочных операций приводит к усилению эффекта интерференции и снижению эффективности выполнения задачи. (Интерференция проверочных операций с выполнением основной задачи на материале переключающихся задач описана в статье Н. В. Морозкиной [10].) Сознательный контроль был переключен на выполнение более сложной задачи, в данном случае — задачи игнорирования. Еще более сложным оказалось задание для второй группы, испытуемые которой, узнав слова из стихотворения, но, не увидев знакомой структуры, автоматически пытались восстановить ее. Тем самым они испытывали двойное воздействие интерференционного эффекта: вынуждены были игнорировать реконструируемую ими последовательность, потому что слова-стимулы предъявлялись им в иной последовательности, а далее вынуждены были игнорировать известные им слова, так как последние могли быть иррелевантными задаче заучивания.

Третья группа наиболее эффективно справилась с заданием. Как и было получено в описанном выше эксперименте 1, интерференции между запоминаемыми и игнорируемыми стимулами не наблюдалось.

### Можно ли осознанно игнорировать информацию?

Итак, можно сделать следующие выводы. По-видимому, избирательность нельзя отнести к основным свойствам сознания. Эксплицитное игнорирование оказывается возможным лишь в том случае, когда сознательный контроль направлен на выполнение более сложной задачи и не обеспечивает выполнение задачи игнорирования. В данном случае цель мнемической деятельности регулируется произвольно, однако контроль осуществляется автоматически, определяя процесс запоминания. Важным, по-видимому, является не столько то, какую деятельность выполняет сознание, а то, какую контролирует. В этом случае принципиальным для разговора о произвольном управлении памятью является вопрос, какие из процессов находятся под сознательным контролем и какие находятся за пределами контроля нашего сознания. Следует отметить, что сам по себе сознательный контроль не приводит к

Таблица 4

#### Количество проб, необходимых для заучивания в различных экспериментальных условиях

| Экспериментальные условия          | Заучивание с наличием структуры (Евгения Онегина) в игнорируемом и запоминаемом материале<br><i>Экспериментальная группа</i> | Заучивание с нарушением привычной структуры (Евгения Онегина) в игнорируемом и запоминаемом материале<br><i>Контрольная группа № 1</i> | Заучивание в условиях запоминания и игнорирования не связанных по смыслу слов<br><i>Контрольная группа № 2</i> |
|------------------------------------|--|--|--|
| Количество проб (значение медианы) | 13*  | 17*  | 4*   |

\* Указанные различия статистически значимы по *U*-критерию Манна—Уитни,  $p < 0,005$

повышению эффективности выполняемой деятельности [11]. Формулировка цели деятельности, возможно, создает своеобразную «иллюзию контроля», нам кажется, что мы начинаем произвольно контролировать ее выполнение, однако это не всегда так.

В проведенном исследовании показано, что имплицитное повторение и эксплицитное игнорирование одинаково способствовали повышению эффективности мнемической деятельности. Известно, что специфической особенностью сознания является его способность «уплывать» (т. е. менять свое содержание). Например, хорошо знакомая повторяющаяся задача начинает ускользать из сознания. В этот мо-

мент повышается вероятность появления в содержании сознания irrelevantной информации, иначе говоря, соскальзывания фокуса сознания на ранее игнорируемую информацию. Функциональная общность возможности повторения и игнорирования заключается в том, что они удерживают сознание на выполняемой задаче. В задаче игнорирования сознательный контроль направлен на селекцию, на поиск отличий целевой информации от игнорируемой, благодаря чему такая задача решается эффективнее. Повторение способствует удержанию в сознании конгруэнтного задаче содержания, не допуская попадания irrelevantных мыслей.

### Литература

1. Аллахвердов В. М. О причинах возникновения психической интерференции // Вторая международная конференция по когнитивной науке. СПб., 2006.
2. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии. СПб., 1993.
3. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб., 2000.
4. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб., 2002.
5. Гершкович В. А. Влияние осознанно игнорируемой информации на эффективность решения мнемических задач // Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А. Г. Егорова, В. В. Селиванова. Смоленск, 2008.
6. Гершкович В. А. Игнорирование как способ работы сознания с информацией // В. М. Аллахвердов и др. Когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб., 2006.
7. Гершкович В. А. Целенаправленное игнорирование в мнемической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
8. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание // Под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова. М., 1996.
9. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2005.
10. Морошкина Н. В. Сознательный контроль в задачах научения, или как научиться не осознавать очевидное // В. М. Аллахвердов и др. Когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб., 2006.
11. Морошкина Н. В., Гершкович В. А. Сознательный контроль в мнемических задачах и задачах научения // Вестник СПбГУ. 2008. Сер. 12. Вып. 2.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.
13. Серета Г. К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «память-деятельность» // Вестник ХГУ. 1975. № 122. Психология. Вып. 8.
14. Хофман И. Активная память. М., 1986.
15. Bjork E., Bjork R. & Anderson M. Varieties of Goal-Directed Forgetting. In J. M. Golding & C. M. MacLeod (eds.). *Intentional Forgetting. Interdisciplinary approaches.* Mahwah, New Jersey, 1998.
16. Bjork R. A. Positive forgetting: The noninterference of items intentionally forgotten // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour.* 1970. 9.
17. Bjork E. L., Bjork R. A. Continuing influences of to-be-forgotten information // *Consciousness and Cognition: An International Journal.* 1996. 5.
18. Bjork R. A. Theoretical implications of directed forgetting // A. W. Melton & E. Martin (eds.). *Coding processes in human memory.* Washington, 1972.
19. Block N. On a confusion about a function of consciousness // *Behavioral and Brain Sciences.* 1995. 18 (2).
20. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of verbal learning and verbal behaviour.* 1972. 11.
21. Geiselman R. E., Bjork R. A. & Fishman D. L. Disrupted retrieval in directed forgetting: A link with posthypnotic amnesia // *Journal of Experimental Psychology: General.* 1983. 112.
22. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory // *Journal of Memory and Language.* 1991, № 30.
23. Johnson H. Process of Successful intentional Forgetting // *Psychological Bulletin.* 1994. Vol. 116. № 2.
24. Logan G. D., Cowan W. B. On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control // *Psychological Review.* 1984. 91
25. MacLeod C. M. Long-term recognition and recall following directed forgetting // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory.* 1975. 104.
26. Milner R. Is the brain afraid of overloading? Hypothetical mechanisms of information selection and the methods of their testing // *KOSMOS.* 2003. Vol. 53.
27. Neill W. T., Westberry R. L. Selective attention and the suppression of cognitive noise // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.* 1987. 13.
28. Pishert J. W. & Anderson, R. C. Taking different perspectives on a story // *Journal of Educational Psychology.* 1977. 69.
29. Posner M. I. & Snider C. R. R. Attention and cognitive control // R. L. Solso (ed.) *Information Processing and Cognition.* Potomac, MD, 1975.
30. Ratcliff R., McKoon G. Bias Effects in Implicit Memory Tasks // *Journal of Experimental Psychology: General* 1996. 125. 4.
31. Roediger H. L., Crowder R. G. Instructed forgetting: Rehearsal control or retrieval inhibition (repression)? // *Cognitive Psychology.* 1972. 3.
32. Wegner D. M. White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession and mental control. N. Y., 1994.
33. Wegner D. M., Erber R. The hyperaccessibility of suppressed thoughts // *Journal of personality and social psychology.* 1992. 63.
34. Weiner B., Reed H. Effects of the instructional sets to remember and to forget on short-term retention: Studies of rehearsal control and retrieval inhibition (suppression) // *Journal of Experimental Psychology.* 1969. 79.
35. Wenzlaff R. M. Thought suppression // *Psychological annual.* 2000.
36. Woodward A. E., Bjork R. A. Forgetting and remembering in free recall: Intentional and unintentional // *Journal of Experimental Psychology.* 1971. 89.
37. Zacks R. T., Hasher L. Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory // D. Dagenbach & T. H. Carr (eds.) *Inhibitory Processes in Attention, Memory and Language.* Orlando, 1994.

# Explicit Omission in Mnemonic Activity

V. A. Gershkovich

Ph.D. in Psychology, Assistant, General Psychology Chair, Department of Psychology, Saint-Petersburg State University

The aim of the study was to explore the possibilities of active information selection in memory, as well as to examine factors influencing the effectiveness of targeted information omission when performing mnemonic tasks. Two experiments were carried out with 98 participants. The by-stimulus method for directed forgetting was used in conjunction with the overlearning method. The findings indicate that the presence of additional set of stimuli in the material for memorization does not affect the effectiveness of overlearning, there is no interference between disregarded and memorized items. When the task of overlearning was simplified and task of omission was made more complex by adding a structure to the presented material we observed the opposite effect. We conclude that explicit omission is possible when conscious control is aimed at a more difficult task and does not monitor the task of disregard.

**Keywords:** Mnemonic Activity, Selectivity, Explicit Omission, Directed Forgetting, Conscious Control, Irrelevant Information, Mental Interference.

## References

1. Allahverdiv V. M. O prichinah vozniknovenija psihicheskoj interferencii // Vtoraja mezhdunarodnaja konferencija po kognitivnoj nauke. SPb., 2006.
2. Allahverdiv V. M. Opyt teoreticheskoj psihologii. SPb., 1993.
3. Allahverdiv V. M. Soznanie kak paradoks. SPb., 2000.
4. Anderson Dzh. Kognitivnaja psihologija. SPb., 2002
5. Gershkovich V. A. Vlijanie osoznanno ignoriruemoj informacii na jeffektivnost' reshenija mnemicheskikh zadach // Psihologija kognitivnyh processov: Materialy 2-o Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pod red. A. G. Egorova, V. V. Selivanova. Smolensk, 2008..
6. Gershkovich V. A. Ignorirovanie kak sposob raboty soznaniya s informaciej // V. M. Allahverdiv i dr. Kognitivnaja logika soznatel'nogo i bessoznatel'nogo. SPb., 2006.
7. Gershkovich V. A. Zelenapravlennoe ignorirovanie v mnemicheskoy deyatelnosti: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2006.
8. Zinchenko P. I. Neproizvol'noe zapominanie // Pod red. V. P. Zinchenko i B. G. Mewerjakova. M., 1996.
9. Leont'ev A. N. Lekcii po obvej psihologii. M., 2005.
10. Moroshkina N. V. Soznatel'nyj kontrol' v zadachah nauchenija, ili kak nauchit'sja ne osoznavat' ochevidnoe // V. M. Allahverdiv i dr. Kognitivnaja logika soznatel'nogo i bessoznatel'nogo. SPb., 2006.
11. Moroshkina N. V., Gershkovich V. A. Soznatel'nyj kontrol' v mnemicheskikh zadachah i zadachah nauchenija, Vestnik SPbGU, 2008.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy obvej psihologii. SPb., 2007.
13. Sereda G. K. K voprosu o sootnoshenii osnovnykh ponyatij v koncepcii «pamyat'-deyatelnost'» // Vestnik ChGU. 1975. № 122. Psihologiya. Vyp. 8.
14. Hofman I. Aktivnaja pamjat'. M., 1986
15. Bjork E., Bjork R. & Anderson M. Varieties of Goal-Directed Forgetting. In J. M. Golding & C. M. MacLeod (eds.). *Intentional Forgetting. Interdisciplinary approaches.* Mahwah, New Jersey, 1998.
16. Bjork R. A. Positive forgetting: The noninterference of items intentionally forgotten // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour.* 1970. 9.
17. Bjork E. L., Bjork R. A. Continuing influences of to-be-forgotten information // *Consciousness and Cognition: An International Journal.* 1996. 5.
18. Bjork R. A. Theoretical implications of directed forgetting // A. W. Melton & E. Martin (eds.). *Coding processes in human memory.* Washington, 1972.
19. Block N. On a confusion about a function of consciousness // *Behavioral and Brain Sciences.* 1995. 18 (2).
20. Craik F. I. M., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of verbal learning and verbal behaviour.* 1972. 11.
21. Geiselman R. E., Bjork R. A. & Fishman D. L. Disrupted retrieval in directed forgetting: A link with posthypnotic amnesia // *Journal of Experimental Psychology: General.* 1983. 112.
22. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory // *Journal of Memory and Language.* 1991, № 30.
23. Johnson H. Process of Successful intentional Forgetting // *Psychological Bulletin.* 1994. Vol. 116. № 2.
24. Logan G. D., Cowan W. B. On the ability to inhibit thought and action: A theory of an act of control // *Psychological Review.* 1984. 91
25. MacLeod C. M. Long-term recognition and recall following directed forgetting // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory.* 1975. 104.
26. Milner R. Is the brain afraid of overloading? Hypothetical mechanisms of information selection and the methods of their testing // *KOSMOS.* 2003. Vol. 53.
27. Neill W. T., Westberry R. L. Selective attention and the suppression of cognitive noise // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.* 1987. 13.
28. Pishert J. W. & Anderson, R. C. Taking different perspectives on a story // *Journal of Educational Psychology.* 1977. 69.
29. Posner M. I. & Snider C. R. R. Attention and cognitive control // R. L. Solso (ed.) *Information Processing and Cognition.* Potomac, MD, 1975.
30. Ratcliff R., McKoon G. Bias Effects in Implicit Memory Tasks // *Journal of Experimental Psychology: General* 1996. 125. 4.
31. Roediger H. L., Crowder R. G. Instructed forgetting: Rehearsal control or retrieval inhibition (repression)? // *Cognitive Psychology.* 1972. 3.
32. Wegner D. M. White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession and mental control. N. Y., 1994.
33. Wegner D. M., Erber R. The hyperaccessibility of suppressed thoughts // *Journal of personality and social psychology.* 1992. 63.
34. Weiner B., Reed H. Effects of the instructional sets to remember and to forget on short-term retention: Studies of rehearsal control and retrieval inhibition (suppression) // *Journal of Experimental Psychology.* 1969. 79.
35. Wenzlaff R. M. Thought suppression // *Psychological annual.* 2000.
36. Woodward A. E., Bjork R. A. Forgetting and remembering in free recall: Intentional and unintentional // *Journal of Experimental Psychology.* 1971. 89.
37. Zacks R. T., Hasher L. Directed ignoring: Inhibitory regulation of working memory // D. Dagenbach & T. H. Carr (eds.) *Inhibitory Processes in Attention, Memory and Language.* Orlando, 1994.

# Эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от мотивационно-смысловой динамики деятельности

В. В. Нуркова

кандидат психологических наук, доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии

---

Исследование развивает идеи П. И. Зинченко о деятельностной (мотивационной) регуляции мнемических процессов. Материалом исследования стали воспоминания москвичей о террористических актах в Москве в сентябре 1999 г., полученные с полугодовым интервалом в апреле и октябре 2002 г. Показано, что характеристики мнемического образа не являются стабильными во времени. Ряд параметров чувственной ткани мнемического образа (субъективная яркость и полнота) и его значения (оценка исторической значимости события прошлого) изменяются в соответствии с динамикой смысловой насыщенности воспроизводимого материала, связанной с наступлением сходного по смысловому содержанию события — захвата заложников в театральном центре на Дубровке в октябре 2002 г. Эффект интерпретируется на основе представления о том, что наращивание смысла мнемического содержания через актуализацию его в рамках более высоко мотивированной деятельности иррадирует на другие образующие сознания — чувственную ткань и значение.

**Ключевые слова:** непроизвольная память, автобиографическая память, деятельностная детерминация мнемических процессов.

---

Деятельность как процесс целенаправленного взаимодействия личности с предметным и социальным миром характеризуется сложной, иерархически организованной регуляцией. Одно из основных достижений П. И. Зинченко — открытие и эмпирическое обоснование того факта, что явления памяти (в первую очередь, запоминание и воспроизведение) представляют собой, с одной стороны, продукт деятельности, а с другой — условие ее успешного осуществления. П. И. Зинченко показало, что характеристики воспроизведения материала (легкость, объем, точность, полнота) являются функцией места мнемического акта в структуре деятельности; он установил, что эффективно фиксируется и воспроизводится тот материал, который относится к выполняемой деятельности: содержание цели осуществляемого действия закономерно запоминается максимально, содержание обеспечивающих его операций запоминается в меньшей степени, а содержание фоновых стимулов, если и фиксируется, то как эффект постоянного превентивного мониторинга среды («предвнимания», по У. Найссеру [5]).

Принципиально важно, что, в отличие от классической традиции экспериментального исследования памяти, в центре внимания П. И. Зинченко находилась немнемическая по содержанию деятельность, что соответствует (а в его случае — предупреждает) современные требования экологической валидности исследования. Действительно, в обыденной жизни мы достаточно редко ставим перед собой задачу точно запомнить материал. Кроме того, обычно нам го-

раздо важнее запоминать, по классификации Цицерона [13], «вещи», чем «слова» (т. е. обобщенный и сокращенный образ события, а не его перцептивно избыточный слепок). Этой задаче наиболее адекватен процесс, который детально исследовал П. И. Зинченко, — «непроизвольное запоминание».

Принцип специфичности кодирования, предложенный канадским ученым Э. Тульвингом, предполагает «зеркальность» процессов кодирования и извлечения информации [24; 23]. Согласно Тульвингу, доступность той или иной «энграммы» для актуализации определяется совпадением «ключевых» элементов ситуации запечатления и воспроизведения. Для инициированного ключевыми работами Тульвинга цикла эмпирических исследований характерна рядоположенность различных компонентов ситуации — характеристик среды, психофизиологического состояния организма и собственной активности субъекта. Иными словами, принцип специфичности кодирования предполагает пассивность субъекта и, соответственно, признает обусловленность мнемических эффектов исключительно ситуативными причинами. В деятельностном подходе преодолевается ситуационный детерминизм селективности памяти, так как причины и источники мнемических эффектов определяются местом и ролью конкретного содержания в структуре деятельности субъекта.

Наиболее адекватной, по нашему мнению, является трактовка, которую следует назвать «*принципом деятельностной специфичности кодирования*». Согласно такой интерпретации, стабильно кодируются

те аспекты информационного потока, которые соответствуют разворачивающейся деятельности. При постановке и достижении мнемической цели субъекту оказываются доступны только те аспекты опыта, которые составляли содержание целей и условий прошлых действий. При актуализации в ответ на запрос в иной ситуации «пропуски» заполняются конструктивно, исходя из требований новой задачи [8].

Таким образом, методологическая оптика деятельностного подхода дает возможность считать, что содержание основных компонентов различных уровней структурной организации текущей деятельности (мотивов, целей, операций) детерминируют селективность памяти относительно потенциально доступного для запоминания материала.

Несмотря на то что в работах П. И. Зинченко проблема диссоциации процессов запоминания и воспроизведения не артикулирована явно, реально предметом его эмпирических исследований выступал следующий деятельностный конструкт: целенаправленное немнемическое действие решения познавательной задачи --> целенаправленное мнемическое действие воспроизведения содержания задачи (цели или условий). Таким образом, широко известные результаты П. И. Зинченко явились следствием сопоставления мнемических продуктов двух действий, выполняемых с различными, но, безусловно, осознаваемыми целями (задача — «решить» и задача — «вспомнить»). Мотивационную основу этих действий в экспериментах Зинченко можно считать практически идентичной.

Углубление линии рассуждения П. И. Зинченко требует, на наш взгляд, более подробного анализа и соотнесения целей действий как на этапе выполнения немнемического, так и на этапе выполнения мнемического действий для решения задач соответствующего содержания с учетом их мотивационной детерминации. Это важно в связи с предположением, что параметры деятельности, в русле которой происходит извлечение информации, также определяют доступ к тем или иным аспектам занесенного в память содержания. «Подлинную психологическую природу памяти можно адекватно раскрыть, если ее рассматривать не только как продукт предшествующего действия, но прежде всего как условие осуществления предстоящего действия», — справедливо замечает Г. Середя [12].

Следуя логике рассуждений П. И. Зинченко, следует предположить, что не только цель, но и другие компоненты регуляции деятельности (мотивы, смыслы, эмоции) должны вызывать произвольные мнемические эффекты (см.: [3, гл. 3]). Задача, представляющая собой цель, принятую субъектом в определенных условиях, подразумевает связывание с актуальной в конкретный момент времени мотивацией. Соответственно, данная извне (экспериментатором) цель может оказаться релевантной или нерелевантной наличной мотивационной ситуации человека, что должно вести к различной выраженности произвольных мнемических эффектов. Следует

предположить, что с одной стороны, чем более высокое место в иерархии занимает мотив, детерминирующий данную деятельность, тем более эффективно как произвольное, так и произвольное запоминание. С другой стороны, изменение мотивационно-смысловой отнесенности уже хранящегося в памяти материала должно проявляться в динамике не только количественных, но и качественных характеристик мнемических содержаний при их повторных воспроизведениях.

Первое из указанных предположений отчасти исходилось как на примере соотнесения результатов запоминания при вызванной инструкцией актуализации учебной, соревновательной и игровой мотивации (см.: [3, Гл. 6]), так и на примере сравнения особенностей запоминания у лиц с различным типом ведущей мотивации в структуре личности [11]. Однако ни самим П. И. Зинченко, ни его последователями специально не ставился вопрос об изменениях характеристик произвольно запомненного материала в связи с его повторной актуализацией в рамках более высоко/низко мотивированной деятельности (определяемой значимостью и интенсивностью ее мотива, т. е. его местом в иерархии мотивов личности). Вместе с тем в рамках современной психологии накоплен определенный объем фактов, свидетельствующих о наличии указанной связи. Например, было показано, что дети из бедных семей по воспоминанию оценивают размер монеты большим, чем дети из богатых семей [2]. Полученный результат объясняется авторами тем, что для бедных детей мотивационная привлекательность данного объекта (монеты) существенно выше. Однако в контексте анализа нашей проблематики важным является вопрос, является ли причиной искажений размеров монеты мотивационная трансформация образа только в момент восприятия или образ продолжает трансформироваться в зависимости от динамики мотивации и в процессе сохранения и/или в процессе воспроизведения. Этот вопрос остается открытым в исследованиях Брунера.

Очевидно, что феномены произвольной памяти (знания, навыки, воспоминания) порождаются в любой деятельности, любой мотив и любая задача, принятая в рамках актуальной мотивации, обладают мнемическим потенциалом. Мы видим перспективу дальнейшего развития подхода П. И. Зинченко в продолжении циклов исследований зависимости функционирования мнемических процессов от содержания взаимосвязанной системы разноуровневых компонентов регуляции деятельности. В рамках движения в этом направлении мы считали обоснованным в первую очередь изучить влияние изменения мотивационного состояния человека на динамику параметров актуализируемого им воспоминания. Реализация идей Зинченко за счет обращения к мотивационно-деятельностным детерминантам принципиально расширяет традиционную проблематику когнитивной психологии: анализ «механизмов селективности» и «механизмов доступа» к хранящейся в па-

мости информации, включая «эффект конгруэнтности настроению», что позволяет системно интегрировать представления о репродуктивных и конструктивных механизмах памяти (обзор этих циклов работ см.: [9]).

В связи с приведенными выше теоретическими положениями **целью** нашего эмпирического исследования стало изучение динамики феноменологических характеристик непроизвольно запечатленного эпизода прошлого при произвольном воспроизведении в условиях изменения смысловой насыщенности его содержания.

В качестве гипотетического фактора детерминации динамических изменений феноменологических характеристик образа воспоминания в нашей работе избрана адресация к одной из наиболее напряженных в современном обществе «базовых» потребностей человека — потребности в безопасности [4]. Мы поставили следующий вопрос: как непроизвольно зафиксированный в памяти эпизод восприятия сообщения о террористическом акте (безусловно, тематически связанный с мотивационной системой «стремления к самосохранению») «отвечает» на колебания напряженности указанной потребности.

Эмпирическое исследование было выполнено на материале автобиографических воспоминаний, которые являются содержанием специфической мнемической подсистемы долговременной памяти — автобиографической. Данный выбор обусловлен тем, что материал в автобиографической подсистеме памяти организован по смысловому принципу, в отличие от хронологического принципа организации эпизодической подсистемы и логического — семантической подсистемы. Автобиографическая память представляет собой мнемический базис существования личности (см.: [6; 9]). Поскольку именно личностная значимость является маркером принадлежности материала к данной подсистеме и определяет конкретные характеристики его воспроизведения, мы предполагаем, что существует высокая чувствительность автобиографического воспоминания к динамическому изменению его смысловой насыщенности.

### **Проблема динамики непроизвольной трансформации автобиографических воспоминаний**

Исследования автобиографической памяти начались с описания феномена «фотографических воспоминаний» [14]. Проведя анализ воспоминаний современников о политических убийствах, «потрясших нацию» (братьев Кеннеди, Мартина Лютера Кинга), Браун и Кулик постулировали существование особого механизма “print now” («запечатлеть сейчас»), мгновенно непроизвольно фиксирующего образ во всей полноте деталей. По мнению авторов, именно осознание значимости происходящего в момент свершения события побуждает память создавать точные копии пережитого. Так чернокожие ис-

пытываемые оценивали убийство Кинга как более лично значимое и, соответственно, продуцировали более детальные и яркие воспоминания об этом событии, чем белые. По утверждению Брауна и Кулика, воспроизведение «фотографических воспоминаний» носит принудительно полный и точный характер, оно абсолютно симметрично акту восприятия. «Это детальные воспоминания обстоятельств, в которых человек впервые узнал о крайне эмоционально волнующем событии. Качество таких воспоминаний практически совпадает с воспринятыми образами. Они, подобно фотографическим снимкам, сохраняют все подробности пережитой сцены», — пишут Браун и Кулик [там же, с. 74]. Таким образом, достаточно долго феномен «фотографических воспоминаний» рассматривался зарубежными исследователями как первичная, «естественная», культурно и деятельностно независимая форма существования автобиографического опыта.

Наиболее последовательным критиком концепции Брауна и Кулика стал Ульрик Найссер [16; 17]. Он убедительно показал, что содержание воспроизводимых автобиографических воспоминаний далеко от полного переноса образа из ситуации запечатления в ситуацию воспроизведения.

В настоящее время преобладает конструктивный взгляд на яркие воспоминания о прошлом. Наши даже самые яркие и субъективно истинные воспоминания не являются «слепками» реальности, двойниками нашего восприятия. При этом, однако, наблюдается переживание высокой субъективной достоверности воспроизведенного содержания, которое и служит причиной его вторичной оценки как точного и полного [21].

В дальнейшем исследователи мнемической подсистемы автобиографической памяти провели цикл исследований, посвященный поиску факторов, определяющих непроизвольные трансформации автобиографических воспоминаний на стадии воспроизведения (см.: [8; 10]).

В качестве условия, провоцирующего действие механизма трансформации содержания воспоминаний при произвольном воспроизведении, исследовались и ситуации включения материала структурированного как автобиографический в немнемические задачи. Так, в наших исследованиях было показано, что создание истории о вымышленном персонаже, включающее описание целевых событий в рамках учебной задачи (например, выполнение упражнений по иностранному языку), значимо повышает вероятность атрибуции аналогичных событий как имевших место в реальном прошлом испытуемого [19; 20; 18]. Полученный результат интерпретировался как эффект ошибочного субъективного повышения «статуса» непроизвольно запомненного материала при его актуализации в рамках иной деятельности. Иными словами, тот материал, который на первом этапе выступал содержанием условия решения познавательной задачи побуждаемой мотивацией достижения, осознавался как содержание цели при актуализации

автобиографической мотивации («вспомнить историю своей жизни»). Данный сдвиг вел к так называемой «ошибочной атрибуции источника воспоминания» [15], т. е. к принятию личностно нейтральной по происхождению информации за автобиографическую, личностно релевантную. Однако и в данном цикле вне рассмотрения остался динамический аспект пластичности воспоминаний при изменении мотивации в момент воспроизведения.

### Эмпирическое исследование зависимости субъективной яркости и детальности воспоминания от смысловой насыщенности ситуации воспроизведения

**Основная гипотеза** эмпирического исследования заключалась в том, что чувственная ткань образа воспоминания испытывает влияние со стороны потребности, актуальной для субъекта в момент воспроизведения.

**Частные гипотезы** исследования заключались в следующем:

- Связь между феноменологическими характеристиками воспоминания и его смысловой насыщенностью является подвижной: при изменении смысловой насыщенности изменяются и характеристики воспоминания.

- На нарастание актуальности мотива деятельности, в рамках которой выполняется мнемическая задача, чувственная ткань образа воспоминания «отвечает» повышением субъективной яркости, полноты и детальности.

- Процесс изменения феноменологических характеристик воспоминания протекает на неосознаваемом уровне регуляции качества мнемического образа.

**Испытуемые.** В исследовании участвовали 41 испытуемый, студенты старших курсов московских вузов. Средний возраст испытуемых 21,02, ст. откл. 0,94. Экспериментальная группа состояла из 27 женщин и 14 мужчин.

**Методика.** Опрос проводился в форме анкетирования. Каждый испытуемый принимал участие в двух опросах с полугодовым интервалом (1-я встреча 20–25 апреля 2002 г., 2-я встреча 25–27 октября 2002 г.). Указанный интервал между опросами был выбран в соответствии с замыслом исследования. Страх перед терроризмом в период первого опроса не был явно представлен в сознании респондентов, в то время как второй опрос проходил непосредственно после захвата заложников террористами-смертниками в театральном центре на Дубровке, что вызвало повышение актуальности удовлетворения базовой потребности в безопасности специфицированной относительно данного вида угрозы.

При каждом опросе испытуемым предлагалось оценить интенсивность и состав эмоциональных переживаний в тот момент, когда они узнали о террористических актах в Москве (9 и 13 сентября 1999 г.), и теперь, когда они вспоминают о случив-

шемся. От испытуемых требовалось сообщить, возникает ли перед их мысленным взором картина произошедшего, и оценить по пятибалльной шкале детальность и яркость воспоминания, его личностную и историческую значимость, а также степень уверенности в точности своих воспоминаний. Испытуемые должны были описать содержание своего воспоминания.

### Результаты

По итогам каждой серии было получено по 41 протоколу. Как в первой, так и во второй серии большинство испытуемых (83 % и 80 % соответственно) отчитывались о том, что после получения инструкции у них «перед глазами» возникла целостная картина произошедшего).

И в первой, и во второй серии испытуемые аналогично оценивают интенсивность эмоциональных переживаний в момент сообщения о террористических актах (ср. = 4,28 (0,67) и ср. = 4,2 (0,69), различие не значимо,  $t = 0,339$ ,  $SD = 0,93$ ,  $SEM = 0,15$ ,  $df = 40$ ,  $p = 0,736$ ). Однако существенно расширяется эмоциональный репертуар испытуемых. Если при первом опросе испытуемые говорили, что известие о террористических актах в Москве вызвало у них страх (48 %), ужас (28 %), шок (14 %) и гнев (12 %), то при вторичном опросе номенклатура упомянутых эмоций включала в себя страх; беспокойство, что подобное может произойти с респондентом и его родными; сострадание жертвам; беспомощность; шок; тревогу за свою жизнь; гнев; скорбь; печаль; желание узнать, кто совершил это; ненависть к террористам; недоверие властям; облегчение, что никого из близких не было на месте трагедии; растерянность. Если при первом опросе испытуемые ограничивались указанием одного эмоционального состояния, то при повторном опросе каждый из них называл в среднем четыре эмоции. Обратим внимание, что данные эмоциональные переживания приписываются прошлой ситуации, хотя, конечно, мы имеем дело с эмоциями, переживаемыми здесь и сейчас в момент опроса. Поскольку эмоции представляют собой субъективную форму существования мотивации (С. Л. Рубинштейн), отражающую соотношение интенсивности актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения в конкретной деятельности, полученный результат можно считать подтверждением нарастания мотивационной напряженности, связанной с противостоянием террористической угрозе в интервале между первым и вторым опросами.

Оценка интенсивности переживаемых в акте воспоминания эмоций относительно террористических актов в Москве, наоборот, значительно повышается от первого к второму опросу (ср. = 3,08 (0,91) и ср. = 3,5 (0,93), различие значимо,  $t = -1,981$ ,  $SD = 1,36$ ,  $SEM = 0,21$ ,  $df = 40$ ,  $p = 0,05$ ).

Об усилении личностного смысла содержания воспоминания свидетельствуют также повышение

оценок личностной значимости (ср. = 2,95 (0,93) и ср. = 3,5 (0,99), повышение значимо,  $SD = 1,01$ ,  $SEM = 0,16$ ,  $df = 40$ ,  $t = -3,439$ ,  $p = 0,000$ ) и исторической значимости (ср. = 2,32 (0,69) и ср. = 2,65 (0,8), повышение значимо,  $SD = 0,76$ ,  $SEM = 0,12$ ,  $df = 40$ ,  $t = -2,69$ ,  $p = 0,01$ ) события. Значимые различия в мотивационно-смысловых характеристиках воспоминаний представлены на рис. 1.

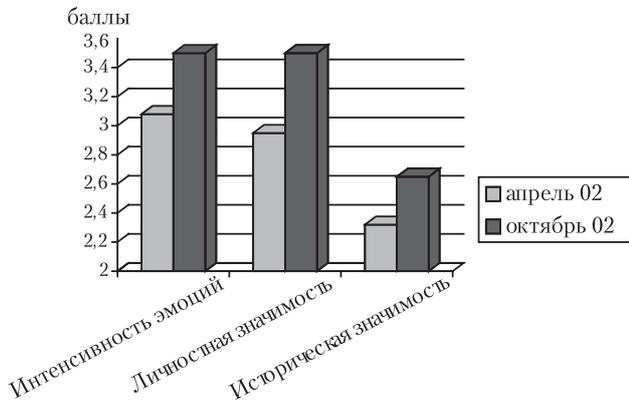


Рис. 1. Динамика мотивационно-смысловых характеристик воспоминания о террористических актах в Москве в 1999 г.

Таким образом, мы ясно видим, что смысловая насыщенность воспоминаний о террористических актах в Москве в сентябре 1999 г. нарастает в период с апреля по октябрь 2002 г., т. е. спустя 2,5 и 3 года после свершения события.

Теперь обратимся к сопоставлению феноменологических характеристик чувственной ткани образа воспоминания. При первом опросе в рассказах о взрывах в Москве часто наблюдалась низкая оценка ясности и точности воспоминания. Например: «Ужасный грохот — все стерлось из памяти», «Развалины домов, плачущие люди, всюду пожарные, помню очень плохо», «Террористы взорвали два дома. Рассказать могу, а образа — нет». При повторном опросе испытуемые более склонны занимать ассоциированную позицию по отношению к происшедшему, как бы снова переживать событие «изнутри». Они описывают свои действия и чувства в прошедшей ситуации, т. е. вносят полученное известие в контекст своей прошлой деятельности. Например: «Я спала, когда ночь разорвал взрыв. Сначала я подумала, или это мне снится, или у меня сейчас голова лопнет от грохота. Я вскочила и побежала на балкон. Там было тихо, но через мгновение завывли автомобильные системы сигнализации. И тут же поднялась пыль. Я подумала, что кто-то взорвал машину. Потом родители принесли бинокль, и мы увидели, что дома на другой стороне просто нет»; «Взрыв на Каширке рядом с домом, слышали сами, поняли, что взрыв, ждали в 6 утра новостей. Телефоны не работали, никому нельзя было позвонить». Некоторые испытуемые описывают трагедию с позиции стороннего наблюдателя: «Сначала часов в 5 утра был взорван одноподъездный дом, в его подвал заложили взрывчатку. У соседних домов вылетели стекла. Через

неделю был взорван средний подъезд во втором многоподъездном доме. Нашли следы того же взрывчатого вещества. Запомнилась картинка — обломки домов, части мебели, спасатели, слезы»; или «Ночь, частично освещенный разрушенный дом: одна половина стоит, другая развалилась, плачущие люди, спасатели ведут работы».

В соответствии с гипотезами нашего исследования особенно важно проследить наличие динамики таких параметров образа воспоминания, как яркость и детальность. Для обоих параметров наблюдается значительное повышение средних оценок. Субъективная оценка яркости образа повышается испытуемыми на 1,5 балла (ср. = 1,27 (0,5) и ср. = 2,775 (0,92), повышение значимо,  $SD = 1,06$ ,  $SEM = 0,17$ ,  $df = 40$ ,  $t = -8,932$ ,  $p = 0,00$ ). Субъективная оценка детальности образа повышается испытуемыми на 1 балл (ср. = 2,55 (0,68) и ср. = 3,55 (0,93), повышение значимо,  $SD = 1,1$ ,  $SEM = 0,18$ ,  $df = 40$ ,  $t = -5,701$ ,  $p = 0,00$ ). Нарастание чувственной ткани образа связано с повышением субъективной достоверности воспоминания. Спустя полгода после предыдущего опроса испытуемые больше доверяют точности своего воспоминания (ср. = 2,88 (0,75) и ср. = 3,86 (0,87), повышение значимо,  $SD = 0,97$ ,  $SEM = 0,14$ ,  $df = 40$ ,  $t = -6,641$ ,  $p = 0,00$ ). Иными словами, становясь субъективно более ярким и детальным, воспоминание делается более убедительным для самого вспоминающего. Значимые различия в феноменологических характеристиках воспоминаний представлены на рис. 2.

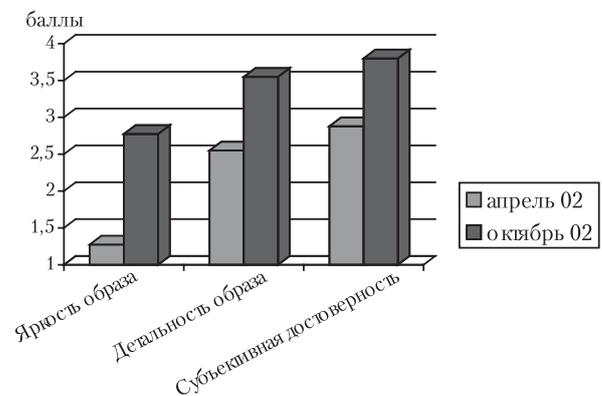


Рис. 2. Динамика феноменологических характеристик образа воспоминания о террористических актах в Москве в 1999 г.

## Обсуждение результатов

В эмпирическом исследовании нам удалось показать, что такие характеристики мнемического образа, как яркость и детальность, не только не являются стабильными во времени, но и не всегда подчиняются классическим закономерностям функционирования памяти, предсказывающим угасание мнемического следа со временем. Напротив, нами было установлено, что данные параметры образа динамично изменяются,

причем это изменение детерминировано скорее не временными, а деятельностными факторами.

В методологически важных работах ученика П. И. Зинченко Г. К. Середы [12] проводится различие двух традиций исследования памяти — ретенциональной и интенциональной. В первом случае дефинитивным атрибутом памяти полагается фиксация и сохранение, а во втором — извлечение и воспроизведение. Если фиксацию, т. е. формирование следа памяти за счет электрических, химических или структурных изменений в нервной системе, в принципе, возможно рассматривать нефункционально (например, как некоторое свойство мозга), то процесс воспоминания немислим без описания той деятельности (а следовательно, ценностей, мотивов и целей), составляющей которой он является.

Культурно-деятельностная методология включает в качестве центрального постулата принцип активности, т. е. избыточной по отношению к ситуации здесь и теперь устремленности субъекта к цели [1, с. 123 — 134]. Память понимается тогда не как реактивное «хранилище» отпечатка эмпирики жизни, а как текучий, постоянно приноравливающийся к целям человека процесс согласовывания пережитого с превосходящим, как ресурс прогрессивного развития личности. Отсюда представление о подвижности структурно-функциональных единиц памяти, которые в зависимости от мотивов, целей и условий актуализации обретают уникальную конфигурацию потенциально возможных характеристик. Определяющим конкретную феноменологию памяти при этом является место материала прошлого опыта человека в структуре его деятельности на стадии как запоминания, так и воспроизведения.

Воспоминания приобретают тот или иной смысл только как референты жизнедеятельности человека в свете его жизненных целей и условий, препятствующих или благоприятствующих их достижению. Соответственно, динамика отношений мотивов и целей субъекта проявляется в том числе в изменении интенсивности эмоционального переживания в процессе воспоминания о событии прошлого и в изменении феноменологических характеристик самого воспоминания.

При первом опросе (апрель 2002) проблема личной безопасности перед лицом террористической угрозы не была для респондентов первоочередной, несмотря на международную ситуацию и суггестивные заклинания СМИ о том, что «после 11 сентября мир изменился». Содержание события было запечатлено в памяти испытуемых непроизвольно, в связи с принадлежностью к операциональному уровню деятельности, которая разворачивалась в тот момент времени. При этом базовая потребность в безопасности выполняла смыслообразующую, но не побуждающую функцию, что тем не менее обусловило достаточно высокий уровень непроизвольного запоминания. В рамках мнемической задачи «вспомнить о террористических актах в Москве в сентябре 1999 г.» при первом опросе в апреле 2002 г. испытуемые приняли заданную цель как необходимую часть взаимодействия с исследова-

телем в рамках познавательной деятельности (принять участие в исследовании памяти). В связи с этим при воспроизведении наблюдался средний уровень яркости и полноты образа воспоминания.

Второй опрос производился непосредственно после захвата террористами заложников в театральном центре на Дубровке (21 октября 2002). В свете вновь сложившихся обстоятельств мотив личной безопасности стал для москвичей значительно более актуальным. Именно в этом мы видим причину обратного описанному Томпсоном эффекта ретроспективного снижения аффекта [22]: воспоминание о террористических актах 1999 г. стало более волнующим, потому что оно сделалось более личностно значимым. Произошло это, так как угроза терроризма была вновь осознана как реально существующая. Осуществилась своеобразная «реставрация» смысловой иерархии испытуемых осени 1999 г. Другими словами, то же мнемическое содержание было включено в иную систему деятельности и приобрело иной личностный смысл. Казалось бы, аналогичная первой серии исследования мнемическая задача субъективно предстала испытуемым как возможность выразить свою тревогу, поделиться ей с исследователем. В этом случае цель — «вспомнить» — выступила как относящаяся к актуально фрустрированному и напряженному мотиву безопасности.

Механизм данного процесса, по-видимому, заключается в том, что различные аспекты актуализируемых в сознании воспоминаний выступают как единая взаимообусловленная система «чувственной ткани — значения (характера вербализации) — смысла», отражающая мотивационные и целевые детерминанты процессов запоминания и воспроизведения содержаний памяти. Тогда наращивание смысла содержания через актуализацию его в рамках более высокомотивированной деятельности как бы иррадирует на другие образующие сознания — чувственную ткань и значение. В нашем исследовании влияние полюса смысла на значение проявилось в повышении оценок исторической значимости событий, а влияние полюса смысла на чувственную ткань образа — в повышении оценок субъективной яркости и детальности воспоминания.

Таким образом, основываясь на деятельностной интерпретации феномена памяти как целостной системы личного опыта, обеспечивающей целенаправленную жизнедеятельность субъекта, мы смогли выявить новый феномен присущий ее работе. Суть указанного феномена заключается в соответствии динамики изменения феноменологических характеристик воспоминаний (яркости и детальности образа) динамике деятельностного смыслообразования.

## Выводы

Развитие идей П. И. Зинченко о наличии механизмов непроизвольной памяти, зависящих от функциональной роли материала в структуре деятельности субъекта, привело нас к формулированию принципа «деятельностной специфичности кодирования».

Принцип «деятельностной специфичности кодирования» предполагает детерминацию мнемических процессов соотношением материала с содержанием разноуровневых регуляторов актуально осуществляемой деятельности (ценностей, мотивов, целей, смыслов, способов реализации).

Принцип «деятельностной специфичности кодирования» распространяется на процессы как запечатления материала в памяти, так и его воспроизведения. Данные процессы не являются симметричными, поскольку определяются взаимным соотношением соответствующих компонентов регуляции прошлой и будущей деятельностей.

Ретроспективный анализ теоретических и эмпирических исследований автобиографической памяти подтверждает продуктивность применения концепции П. И. Зинченко к объяснению механизмов работы данной когнитивно-личностной мнемической подсистемы, обеспечивающей аутоидентичность человека.

Поскольку ведущим системообразующим основанием организации материала мнемической подсистемы автобиографической памяти является личный смысл, эффекты, открытые П. И. Зинченко, наиболее значимы при работе данной подсистемы.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования показывают, что не только количественные, но и качественные характеристики мнемического продукта определяются местом в структуре деятельности.

При изменении смысла мнемического действия за счет изменения его мотивационной основы происходят разнонаправленные трансформации феноменологических свойств мнемического образа.

В том случае когда мнемическая цель входит в структуру высокомотивированной деятельности, нарастает субъективная насыщенность чувственной ткани мнемического образа, что ведет к увеличению его субъективной достоверности.

### Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007.
2. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.
5. Найссер У. Познание и реальность. М., 1981.
6. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М., 2000.
7. Нуркова В. В., Бернштейн Д. М., Лофтус Э. Ф. Эхо взрывов: сравнительный анализ воспоминаний москвичей о террористических актах 1999 г. (Москва) и 2001 г. (Нью-Йорк) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1.
8. Нуркова В. В., Бернштейн Д. М. Корреспондентный подход в изучении памяти и проблема истинности воспоминаний // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 2 / Под общ. ред. Б. С. Братуся, Е. Е. Соколовой. М., 2006.
9. Нуркова В. В. Память. Общая психология: В 7 т. / Под ред. Б. С. Братуся. Т. 3. М., 2006/2008.
10. Нуркова В. В. Доверчивая память: Как информация включается в систему автобиографических знаний // Когнитивные исследования: Сборник науч. трудов / Под ред. В. Д. Соловьева и Т. В. Черниговской, М., 2008.
11. Поліванова О. Є. Особливості взаємозв'язку мотиваційної сфери особистості та процесу запам'ятовування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Харків, 1997.
12. Середя Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Психология деятельности и познавательных процессов. Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253.
13. Цицерон Марк Туллий. Эстетика. Об ораторе / Пер. Ф. А. Петровского. М., 1994.
14. Brown R., Kulik J. Flashbulb memories // Cognition. 1977. № 5.
15. Johnson M. K. Identifying the origin of mental experience // The Mythomanias: The Nature of Deception and Self-Deception / Myslobodsky M. S. (Ed), Mahwah, NJ, 1997.
16. Neisser U. Snapshots or benchmarks? // Memory observed / U. Neisser (ed.) San Francisco, 1982.
17. Neisser U., Harsch N. Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger // Affect and accuracy in recall / Ed. by E. Winograd, U. Neisser. N. Y., 1992.
18. Nourkova V. V., Bernstein D. M. Imagination Inflation After a Change in Linguistic Context // Psychology in Russia. State of the Art / Eds. Juri P. Zinchenko, Victor F. Petrenko, M., 2008.
19. Nourkova V. V., Bernstein D. M., Loftus E. F. Altering traumatic memories // Cognition and Emotion, 2004, № 4.
20. Nourkova V. V., Bernstein D. M., Loftus E. F. Biography becomes autobiography: Distorting subjective past // The American Journal of Psychology. 2004. Vol. 117. № 1.
21. Talarico J. M., Rubin D. C. Confidence, not Consistency, Characterizes Flashbulb Memories // Psychological Science. 2003. 14.
22. Thompson C. P., Skowronski J. J., Larsen S. F., Betz A. L. Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Mahwah, New Jersey, 1996.
23. Tulving E. Origin of Autonoesis in Episodic Memory. In The nature of Remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder. H. L. Roediger III, J. S. Nairne, J. Neath, and A. M. Surprenant (eds.). Washington, 2001.
24. Tulving E., Thomson D. M. Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory // Psychological Review. 1973. 80.

# The Dependence of Phenomenological Characteristics of Mnemonic Image from the Motivational-Semantic Dynamics of Activity

V. V. Nourkova

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University

The study develops ideas of P. I. Zinchenko on activity (motivational) regulation of mnemonic processes. The study was carried out on the memories of the Moscovites about terrorist attacks in Moscow in September 1999. The data was collected with the semi-year interval in April and October 2002. Findings indicate that characteristics of mnemonic image are not stable over time. Some parameters of the «sensory fabric» of the mnemonic image (subjective vividness and completeness) and its meanings (evaluation of the historical significance of a past event) vary in accordance with the semantic saturation dynamics of recollected material. These dynamics are associated with the occurrence of events with similar semantic content – the capture of hostages in the theater center on Dubrovka in October 2002. The effect is interpreted based on the following. Increasing the meaning of mnemonic content by its actualization in the framework of a more highly motivated activity irradiates on the other elements of consciousness – the sensory fabric and meaning.

**Keywords:** Involuntary Memory, Autobiographical Memory, Activity Determination of the Mnemonic Processes.

## References

1. *Asmolov A. G.* Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka. M., 2007.
2. *Bruner Dzh.* Psihologiya poznaniya. M., 1977.
3. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
4. *Maslou A.* Motvaziya i lichnost'. SPb., 1999.
5. *Naysser U.* Poznanie i real'nost'. M., 1981.
6. *Nurkova V. V.* Svershennoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti. M., 2000.
7. *Nurkova V. V., Bernshteyn D. M., Loftus E. F.* Echo vzryvov: sravnitel'nyy analiz vospominaniy moskvichey o terroristicheskikh aktakh 1999 g. (Moskva) i 2001 g. (N'yu-York) // Psihologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 1.
8. *Nurkova V. V., Bernshteyn D. M.* Korrespondentnyy podchod v izucheni pamyati i problema istinnosti vospominaniy // Uchenye zapiski kafedry obschey psichologii MGU im. M. V. Lomonosova. Vyp. 2 / Pod obsch. red. B. S. Bratusya, E. E. Sokolovoy. M., 2006.
9. *Nurkova V. V.* Pamyat'. Obschaya psichologiya: V 7 t. / Pod red. B. S. Bratusya. T. 3. M., 2006/2008.
10. *Nurkova V. V.* Doverchivaya pamyat': Kak informaziya vključaetsya v sistemu avtobiograficheskikh znaniy // Kognitivnye issledovaniya: Sbornik nauch. trudov / Pod red. V. D. Solov'eva i T. V. Chernigovskoy, M., 2008.
11. *Polivanova O. E.* Osoblivosti vzaemozv'yazku motivazionoi sferi osobistosti ta prozesu zapam'yatovuvannya: Avtoref. dis. ... kand. psichol. nauk. Charkiv, 1997.
12. *Sereda G. K.* Teoreticheskaya model' pamyati kak mehanizma sistemnoy organizazii individual'nogo opyta // Psihologiya deyatelnosti i poznavatel'nykh prozessov. Vestn. Char'k. un-ta. 1984. № 253.
13. *Zizeron Mark Tulliy.* Estetika. Ob oratore / Per. F. A. Petrovskogo. M., 1994.
14. *Brown R., Kulik J.* Flashbulb memories // Cognition. 1977. № 5.
15. *Johnson M. K.* Identifying the origin of mental experience // The Mythomanias: The Nature of Deception and Self-Deception / Myslobodsky M. S. (Ed), Mahwah, NJ, 1997.
16. *Neisser U.* Snapshots or benchmarks? // Memory observed / U. Neisser (ed.) San Francisco, 1982.
17. *Neisser U., Harsch N.* Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger // Affect and accuracy in recall / Ed. by E. Winograd, U. Neisser. N. Y., 1992.
18. *Nourkova V. V., Bernstein D. M.* Imagination Inflation After a Change in Linguistic Context // Psychology in Russia. State of the Art / Eds. Juri P. Zinchenko, Victor F. Petrenko, M., 2008.
19. *Nourkova V. V., Bernstein D. M., Loftus E. F.* Altering traumatic memories // Cognition and Emotion, 2004, № 4.
20. *Nourkova V. V., Bernstein D. M., Loftus E. F.* Biography becomes autobiography: Distorting subjective past // The American Journal of Psychology. 2004. Vol. 117. № 1.
21. *Talarico J. M., Rubin D. C.* Confidence, not consistency, characterizes flashbulb memories // Psychological Science. 2003. 14.
22. *Thompson C. P., Skowronski J. J., Larsen S. F., Betz A. L.* Autobiographical Memory: Remembering What and Remembering When. Mahwah, New Jersey, 1996.
23. *Tulving E.* Origin of Autonoesis in Episodic Memory. In The nature of Remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder. H. L. Roediger III, J. S. Nairne, J. Neath, and A. M. Surprenant (eds.). Washington, 2001.
24. *Tulving E., Thomson D. M.* Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory // Psychological Review. 1973. 80.

# Исследование припоминания знаний о предметной области

М. А. Хирова

выпускник, факультет психологии МГУ

М. В. Фаликман

кандидат психологических наук, МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии, доцент

---

Статья содержит описание эмпирического исследования извлечения предметных знаний из семантической памяти. Анализировались индивидуальные стратегии извлечения знаний и их связь с эффективностью припоминания. Выделение стратегий основывалось на предпочтении семантических или эпизодических «ключей» в ходе воспроизведения. Исследование включало этап прослушивания испытуемыми лекции по искусственно созданной предметной области и два этапа отсроченного воспроизведения содержания лекции (4 и 15 месяцев спустя) с последующей реконструкцией хода воспроизведения и использованием категориальных полей, а также анализом эффективности воспроизведения и субъективных отчетов испытуемых о процессе припоминания. Показано, что предпочтение той или иной стратегии не является свидетельством ее большей эффективности. Для эффективного извлечения предметных знаний из семантической памяти необходимо обращение к семантическим «ключам», тогда как эпизодические «ключи» в большей степени эффективны в рамках своей собственной подсистемы памяти.

**Ключевые слова:** припоминание, извлечение предметных знаний, индивидуальные стратегии извлечения знаний, семантическая память, эпизодическая память, конспект.

---

В современных исследованиях памяти особый интерес представляет изучение запоминания и припоминания в контексте деятельности субъекта. Это связано с требованием экологичности, предъявляемым в настоящее время к изучению памяти человека. Требование это, сформулированное в работах отечественных исследователей еще в середине XX столетия (см., напр.: [4]), состоит в том, что изучение памяти необходимо проводить в естественных условиях жизнедеятельности человека: в школе и дома, на работе и в процессе размышлений и т. д.

Исследование памяти в контексте предметной деятельности субъекта начато работами П. И. Зинченко, который в результате многолетних исследований показал, что «запоминание связано с определенным действием субъекта по отношению к объекту и ... в том случае, когда субъект по отношению к объекту является не действующим, а только созерцающим, запоминание не осуществляется» [3, с. 186]. Для П. И. Зинченко, как и для А. А. Смирнова, формула «память в жизнедеятельности» имела особый теоретический и экологический смысл: жизненная функция памяти, состоящая в избирательном закреплении индивидуального опыта и в дальнейшем его использовании, складывается, изменяется и совер-

шается в конкретных условиях жизни субъекта, в его деятельности [2].

В данном исследовании, которое отталкивалось от представлений А. А. Смирнова и П. И. Зинченко о месте памяти в жизнедеятельности человека и от сформулированных ими требований к ее исследованию, была смоделирована учебная деятельность в форме прослушивания лекции по предметной области и воспроизведения полученных знаний\*. Вторая методологическая основа исследования связана с концепцией Э. Тульвинга, выделившего в составе декларативной памяти человека две различающиеся подсистемы: эпизодическую и семантическую [8]. В соответствии с этой концепцией в лекции были использованы два рода потенциальных опор для воспроизведения, или «ключей»: с одной стороны — семантические, непосредственно встроенные в содержание лекции, а с другой — эпизодические, связанные с условиями ее протекания.

Это членение легло в основу выделения различных стратегий припоминания в контексте предметной деятельности субъекта: семантической, эпизодической и смешанной. При этом семантическая стратегия предполагает преобладание в обращении субъекта при припоминании к семантическим маркерам содержания памяти, а эпизодическая — к эпизодическим маркерам.

---

\* В нашем более раннем исследовании [5] изучались закономерности извлечения студентами-психологами реальных предметных знаний по теме «Научение», усвоенных в курсе общей психологии, однако для контроля побочных переменных в данном исследовании мы ограничились моделью учебной деятельности, приближенной к реальным условиям обучения в университете.

Индивидуальные особенности использования субъектом выделенных стратегий при извлечении знаний и их связь с эффективностью припоминания выступили в качестве предмета обсуждаемого исследования.

### Гипотезы исследования

Исследование было нацелено на проверку основной и дополнительных гипотез.

*Основная гипотеза:* Индивидуальные особенности извлечения знаний из семантической памяти, связанные с опорой преимущественно на семантические или на эпизодические маркеры содержаний памяти («ключи»), определяют структурные особенности перемещения субъекта по категориальному полю\*\* предметной области, а также влияют на эффективность воспроизведения.

*Дополнительные гипотезы:*

- Выбор определенной стратегии не является свидетельством ее большей эффективности для воспроизведения им знаний из семантической памяти.

- Структурные особенности перемещения субъекта по категориальному полю предметной области (набор основных задействованных категорий, относительная частота обращения к категории, общая сумма обращений ко всем использованным категориям) сохраняются через год после первого воспроизведения у всех испытуемых. Соотношение эффективности воспроизведения испытуемых по группе остается постоянным.

- Роль эпизодических маркеров содержаний памяти, связанных не с основным содержанием лекции, а с условиями подачи материала (ср.: Зинченко, 1961), при извлечении знаний из семантической памяти ограничена.

### Методика исследования

Испытуемые. В исследовании участвовали 20 человек, все студенты и недавние выпускники технических и гуманитарных вузов/факультетов Москвы. Возраст испытуемых — от 17 до 23 лет, 10 испытуемых женского, 10 — мужского пола. Данные двух испытуемых были исключены из последующего анализа в связи с тем, что один из испытуемых не смог принять участия во всех этапах исследования, а другой продемонстрировал большое число конфабуляций на этапе воспроизведения.

*Ход исследования.* Исследование включало в себя предъявление испытуемым лекции о предметной области и воспроизведение ее содержания через четыре месяца и спустя год и три месяца после ее предъявления испытуемым. Лекция освещала созданную нами на основе фантастического произведения

(А. Азимов, «Сами боги») несуществующую предметную область, охватывавшую особенности строения, функционирования и развития ряда инопланетных форм жизни.

Во время лекции испытуемым были неявным образом предложены средства для более эффективного последующего воспроизведения материала — семантические и эпизодические ключи. *Семантическими ключами* являлись категории выстроенной по заданной предметной области категориальной сетки (интересы различных классов живых существ, о которых шла речь в лекции, их речь, особенности питания, размножения и др.). Они вводились в форме подразделов лекции. *Эпизодические ключи* представляли собой события, происходившие во время лекции и организованные исследователями (звонок лектору по мобильному телефону, приход в аудиторию постороннего человека с большой и яркой игрушкой, откусывание лектором яблока, звонок будильника). Эпизодические ключи, относившиеся к условиям предъявления материала, включали в себя элементы, связанные с актуальным на данный момент содержанием лекции (например, яблоко откусывалось в той части лекции, где рассказывалось про питание существ, и т. п.).

Испытуемым выдавались чистые листы бумаги и разрешалось делать пометки, необходимые для лучшего структурирования материала. Однако участники исследования были предупреждены, что конспекты будут собраны и при воспроизведении использовать их будет нельзя.

В рамках исследования можно выделить несколько *этапов*.

I. Предъявление лекции группам испытуемых по пять человек, сопровождавшееся видеозаписью с целью последующего анализа поведения испытуемых в ходе прослушивания лекции.

II. Первое воспроизведение четыре месяца спустя после прослушивания лекции, структурированная беседа с испытуемыми о ходе воспроизведения. Расшифровка и анализ субъективных отчетов испытуемых, сделанных ими после первого воспроизведения содержания лекции.

III. Повторное свободное воспроизведение содержания лекции через 1 год и 3 месяца после прослушивания лекции и через 11 месяцев после первого воспроизведения. Расшифровка и анализ полученных протоколов. Анализ субъективных отчетов испытуемых после повторного воспроизведения.

IV. Сравнение результатов первого и второго воспроизведения, сравнительный анализ полученных при первом и втором припоминании субъективных отчетов.

Как первое, так и второе свободное воспроизведение испытуемыми содержания лекции осуществлялось в том же помещении, что и чтение лекции, в соответствии с принципом «специфичности кодирования» [1].

\*\* *Категориальным полем* мы назвали графическое представление индивидуальной траектории воспроизведения знаний по предметной области с предварительным построением на основе экспертных оценок категориальной сети, отражающей заданную тему [5; 6].

Субъективные отчеты испытуемых, сопровождавшие припоминание, включали в себя информацию:

- о возникших в ходе воспроизведения паузах (как происходил переход от одного припомненного факта к другому, в каких местах рассказа были длительные паузы);
- об особенностях, во-первых, данного и, во-вторых, характерного для испытуемого процесса воспроизведения (по выделенным исследователем вопросам).

Основная часть исследования сопровождалась также диктофонной записью, подлежавшей дальнейшей расшифровке.

Помимо описанных этапов исследования, испытуемым предлагалось заполнить разработанный нами опросник [7], направленный на установление характерной стратегии извлечения знаний, а также эффективности основной (чаще используемой) и дополнительной (реже используемой) стратегий.

## Результаты исследования

Исследование было направлено на получение и анализ данных, связанных с индивидуальными особенностями извлечения знаний из семантической памяти испытуемых, воспроизводивших материал прослушанной лекции об инопланетных формах жизни.

Были получены следующие результаты.

**1. Категориальные поля.** На основании протоколов свободных воспроизведений испытуемых были построены категориальные поля. Примеры категориальных полей высокопродуктивного и низкопродуктивного воспроизведения приведены на рис. 1 и 2. По выстроенным категориальным полям были составлены сравнительные таблицы (для первого и повторного припоминания), включающие в себя основные выделенные характеристики категориальных полей (табл. 1 и 2).

Также была построена сравнительная таблица для анализа произошедших от первого ко второму

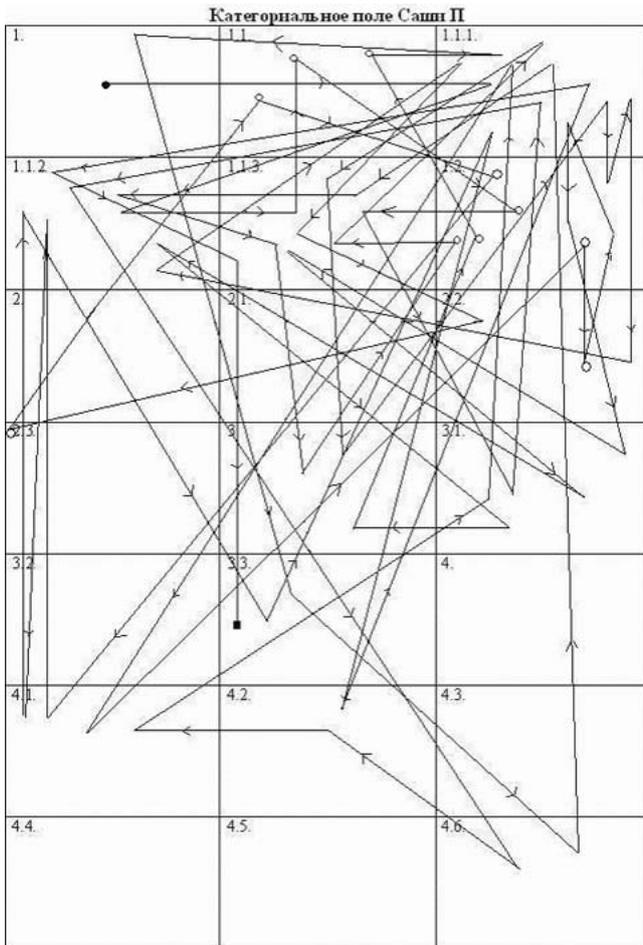


Рис. 1. Категориальное поле высокопродуктивного воспроизведения

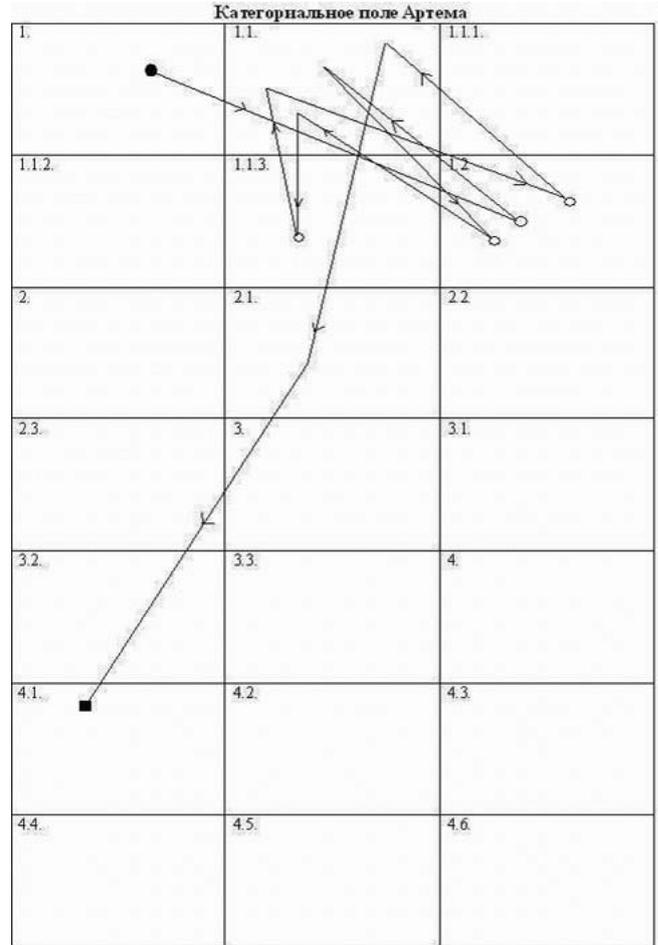


Рис. 2. Категориальное поле низкопродуктивного воспроизведения

- — начало пути (воспроизведения);
- — конец пути;
- — неправильно воспроизведено или не воспроизведено название категорий;
- — неточное воспроизведение названия (ошибка в нескольких буквах).

Таблица 1

**Первое припоминание: основные показатели**

| Испытуемый | Количество использованных категорий | Максимальное количество употреблений категории | Общая сумма обращений ко всем использованным категориям |
|------------|-------------------------------------|--|---|
| 1          | 17                                  | 6 (1,1 и 1,2)                                  | 53  |
| 2          | 14                                  | 8 (1.1.1)                                      | 50  |
| 3          | 4                                   | 1  | 4   |
| 4          | <b>15</b>                           | <b>9 (1.1)</b>                                 | <b>59</b>   |
| 5          | <b>14</b>                           | <b>12 (1.1.1)</b>                              | <b>59</b>   |
| 6          | 13                                  | 7 (4.6)  | 36  |
| 7          | 15                                  | 6 (3.1)  | 39  |
| 8          | 15                                  | 7 (1.1.3)                                      | 44  |
| 9          | 10                                  | 3 (1.2)  | 17  |
| 10         | 11                                  | 6 (1.1, 1.2)                                   | 38  |
| 11         | 14                                  | 6 (1.1, 1.2)                                   | 43  |
| 12         | 12                                  | 3 (1.1)  | 17  |
| 13         | 6                                   | 4 (1.2)  | 11  |
| 14         | <b>14</b>                           | <b>11 (1.1, 1.1.2)</b>                         | <b>74</b>   |
| 15         | 8                                   | 2 (1.1, 1.1.3, 3.1, 4.2, 4.6)                  | 15  |
| 16         | 15                                  | 5 (1.1.3, 4.6)                                 | 36  |
| 17         | 15                                  | 7 (1.1)  | 42  |
| 18         | 11                                  | 7 (1.1.1)                                      | 35  |

*Примечание.* Курсивом обозначены испытуемые, имеющие наименьшую эффективность припоминания содержания лекции; жирным шрифтом — наиболее эффективные по воспроизведению испытуемые.

Таблица 2

**Второе припоминание: основные показатели**

| Испытуемый | Количество использованных категорий | Максимальное количество употреблений категории | Общая сумма обращений ко всем использованным категориям |
|------------|-------------------------------------|--|---|
| <b>1</b>   | <b>15</b>                           | <b>6 (4.6)</b>                                 | <b>45</b>   |
| 2          | 12                                  | 5 (1.1.1, 1.1.3)                               | 28  |
| 3          | 5                                   | 1  | 5   |
| 4          | 14                                  | 5 (1.1)  | 31  |
| 5          | 15                                  | 6 (1.1, 1.2)                                   | 40  |
| 6          | 13                                  | 5 (1.1.3)                                      | 34  |
| 7          | <b>14</b>                           | <b>7 (1.1.1)</b>                               | <b>46</b>   |
| 8          | <b>18</b>                           | <b>5 (1.1, 1.1.1, 1.1.3)</b>                   | <b>48</b>   |
| 9          | 10                                  | 2 (1.1.3, 1.2, 2.3)                            | 13  |
| 10         | 12                                  | 5 (1.1.1, 1.1.3)                               | 28  |
| 11         | 13                                  | 4 (1.2, 4.2)                                   | 29  |
| 12         | 10                                  | 5 (1.1)  | 21  |
| 13         | 5                                   | 2 (1.1, 1.2)                                   | 7   |
| 14         | <b>15</b>                           | <b>7 (1.1.2, 3.1)</b>                          | <b>50</b>   |
| 15         | 10                                  | 1  | 10  |
| 16         | 13                                  | 3 (1.1.1, 1.1.3)                               | 24  |
| 17         | 17                                  | 6 (1.2)  | 38  |
| 18         | 10                                  | 2 (1, 1.1.3, 2.2)                              | 13  |

припоминанию изменений индивидуальных особенностей категориальных полей испытуемых (табл. 3).

В соответствии со сравнительными данными категориальных полей первого и второго воспроизведений были выделены следующие четыре группы испытуемых: 1) с резким падением продуктивности воспроизведения материала лекции через год (38,9 % от общей выборки); 2) с умеренным падением продуктивности (22,2 % выборки); 3) с практически неизменной продуктивностью через год после первого

припоминания (27,8 % всех испытуемых); 4) с небольшим увеличением эффективности второго воспроизведения по сравнению с первым (11,1 % от общей выборки). Последнее может быть объяснено, например, тем, что во время первого воспроизведения человеку было сложнее в процессе припоминания конструировать полученные знания в систему, это требовало ресурсов, которые при втором воспроизведении (когда система знаний уже сложена) были затрачены на припоминание деталей.

Изменения характеристик категориальных полей от первого ко второму воспроизведению

| Испытуемый | Общий балл I воспроизведения | Общий балл II воспроизведения | Направление изменения общего балла |
|------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| 1          | 76                           | 66                            | Спад                               |
| 2          | 72                           | 45                            | Сильный спад                       |
| 3          | 9                            | 11                            | Практически без изменений          |
| 4          | 83                           | 50                            | Сильный спад                       |
| 5          | 85                           | 61                            | То же                              |
| 6          | 56                           | 52                            | Практически без изменений          |
| 7          | 60                           | 67                            | Увеличение                         |
| 8          | 66                           | 71                            | То же                              |
| 9          | 30                           | 25                            | Спад                               |
| 10         | 55                           | 45                            | То же                              |
| 11         | 63                           | 46                            | Сильный спад                       |
| 12         | 32                           | 36                            | Практически без изменений          |
| 13         | 21                           | 14                            | Спад                               |
| 14         | 99                           | 72                            | Сильный спад                       |
| 15         | 25                           | 21                            | Практически без изменений          |
| 16         | 56                           | 40                            | Сильный спад                       |
| 17         | 64                           | 61                            | Практически без изменений          |
| 18         | 53                           | 25                            | Сильный спад                       |

Был также проведен общий анализ изменений категориальных полей испытуемых от первого ко второму припоминанию. В результате удалось выявить следующие закономерности и индивидуальные особенности таких изменений:

- теряются названия подклассов и основных жизненных процессов, представленных в лекции;
- уменьшается общая визуальная «нагруженность» поля;
- уменьшается количество используемых категорий;
- наблюдаются схожие переходы (как соединения при воспроизведении тех же категорий, так и направление этого соединения);
- часто совпадает начальная категория воспроизведения;
- редко совпадает конечная категория.

*Индивидуальные особенности изменения категориальных полей.*

- индивидуально наблюдается появление новых, не задействованных при первом припоминании категорий;
- в некоторых случаях воспроизводится название подкласса (существ), которое при первом припоминании не было извлечено из памяти;
- появляются новые связи и направления, утрачиваются первичные;
- у нескольких испытуемых общая «нагруженность» категориального поля осталась практически неизменной;
- у испытуемых с малой продуктивностью воспроизведения траектории первого и второго припоминаний сильно отличаются. Это может быть обусловлено непрочностью связей внутри семантической сети предметной области, связанной с несформированностью этой сети, а также быть следствием затруднений в уяснении логических связей внутри материала.

## 2. Общая продуктивность воспроизведения.

На основании сконструированной по заданной предметной области категориальной сети были составлены таблицы продуктивности первого и второго воспроизведений испытуемых. Таблицы включают количественные оценки воспроизведения знаний по выделенным категориям.

Данные сравнительных таблиц продуктивности первого и второго припоминания позволили выделить следующие особенности изменения продуктивности воспроизведения.

- Четверо из шести наиболее продуктивных испытуемых по данным первого воспроизведения остались также самыми продуктивными при втором воспроизведении, причем некоторые из них — за счет успешного сохранения воспроизведенного в первый раз материала, а другие — за счет того, что при общем среднем забывании (около 10 фактов) в первый раз смогли припомнить максимальное количество фактов (около 30).

• Двое испытуемых, находившихся в группе высокоэффективных по первому припоминанию, спустились в среднюю, промежуточную категорию по продуктивности припоминания материала лекции. Таким образом, у них забывание происходило интенсивнее, чем у тех, кто остался в рамках первоначальной группы.

• Все пятеро наименее эффективно воспроизведших содержание лекции при первом припоминании остались также наименее продуктивны в извлечении знаний при втором.

• Одной испытуемой удалось припомнить при втором воспроизведении даже больше фактов, чем при первом, что обеспечило ее передвижение в группу высокоэффективных.

В целом можно сделать вывод, что большинство эффективных в воспроизведении знаний из семантической памяти испытуемых остаются таковыми и

через год после первого воспроизведения, однако по разным причинам скорость забывания фактов содержания лекции оказалась разной, разным был первичный уровень воспроизведения у испытуемых внутри одной (высокоэффективной) группы. Что касается испытуемых низковоспроизводящей группы, то они с течением времени не дают лучших результатов и остаются самыми малоэффективными (т. е. скорость забывания других испытуемых не настолько велика, чтобы они могли стать еще менее эффективными по своему воспроизведению).

### 3. Анализ субъективных отчетов испытуемых.

Помимо анализа результатов припоминания испытуемыми содержания лекции были рассмотрены также индивидуальные особенности процесса воспроизведения, которые отражены в субъективных отчетах испытуемых, сделанных сразу после припоминания. По итогам собранных субъективных отчетов была построена краткая таблица определения характерного типа и эффективности выбираемых испытуемыми ключей (табл. 4).

Анализ таблицы позволяет выделить следующие закономерности.

- Слабая эффективность извлечения знаний из семантической памяти может сопровождаться как эпизодической, так и семантической стратегией, при этом преобладает обращение к эпизодической.

- Высокая эффективность обязательно сопровождается выбором семантической или смешанной стратегии.

Такие результаты свидетельствуют о том, что для эффективного припоминания знаний из семантической

кой памяти достаточно частое обращение к семантическим ключам необходимо с целью повышения эффективности воспроизведения.

Также на основании субъективных отчетов испытуемых была выяснена роль эпизодических ключей в процессе припоминания знаний из семантической памяти. Были получены, например, такие высказывания испытуемых о роли эпизодических ключей и образа конспекта, который позволялось вести во время прослушивания лекции.

- Образ конспекта «создает чувство объема (столькото про это, столькото про это) и общую структуру».

- Образ ситуации запоминания «распределяет во времени, дает структуру, выстраивает последовательность».

- Обращение к эпизодическим ключам «помогло вспомнить «общий ход всего» (порядок изложения)».

- Образ конспекта «дал, в основном, структуру и систематику (названия подтем), а не конкретные факты».

- Припоминание образа ситуации «оживило общий пласт воспоминаний: дало уверенность в том, что я что-то помню».

- «Схема конспекта помогла организовать процесс припоминания».

- «Образ конспекта не дает много информации, но действует как возбудитель потока ассоциаций».

- Образ конспекта «помог вспомнить общую структуру и некоторые детали (с помощью картинок)».

- «Вспоминала без образов, а потом накладывались образы на вспомненное».

Таблица 4

Тип и эффективность предпочитаемых испытуемыми ключей по данным субъективных отчетов

| Испытуемый | Тип используемых ключей   | Эффективность ключей   |
|------------|---|--|
| 1          | Преобладали <i>семантические</i> ключи                          | Высокая  |
| 2          | В большей степени использует <i>семантические</i> ключи         | То же  |
| 3          | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | То же  |
| 4          | Преобладали <i>семантические</i> ключи                          | Средняя  |
| 5          | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | То же  |
| 6          | Использует <i>оба</i> типа ключей примерно в одинаковой степени | Ниже средней   |
| 7          | В большей степени использует <i>семантические</i> ключи         | Слабая   |
| 8          | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | Средняя  |
| 9          | Преобладает использование <i>эпизодических</i> ключей           | Слабая   |
| 10         | Использует <i>оба</i> типа ключей                               | Выше средней   |
| 11         | В большей степени использовал <i>эпизодические</i> ключи        | Эффективность упала от первого ко второму припоминанию. Эффективнее пользоваться <i>семантическими</i> ключами (по субъективному отчету) |
| 12         | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | Выше средней   |
| 13         | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | Высокая  |
| 14         | Преобладают <i>семантические</i> ключи                          | Средняя  |
| 15         | В большей степени использует <i>эпизодические</i> ключи         | Серьезные трудности с припоминанием деталей  |
| 16         | Преобладает использование <i>эпизодических</i> ключей           | Из субъективного отчета: они помогают припоминать только эпизодическую информацию  |
| 17         | Использует в большей степени <i>семантические</i> ключи         | Средняя  |
| 18         | Использует <i>оба</i> типа ключей примерно в одинаковой степени | То же  |

• Образ лекции помог «вспомнить только структуру содержания, в каком порядке шли категории».

Данные высказывания позволяют сделать вывод, что эпизодические ключи в целом могут быть полезны при извлечении знаний из семантической памяти, поскольку способны давать воспроизводящему общую структуру излагаемого материала, выстраивать последовательность возможного припоминания информации, активировать фрагменты семантической сети, давать возможность припомнить отдельные детали, хоть и вырванные из общей логики материала.

**4. Анализ конспектов испытуемых.** В рамках нашего исследования были проанализированы конспекты, по ряду характеристик составляемые испытуемыми при запоминании содержания лекции.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что наличие/отсутствие конспекта не определяет эффективности последующего воспроизведения. Тех испытуемых, которые не вели конспектов, немного, но они входят в каждую из трех групп по эффективности. Большинство испытуемых предпочли вести конспект. Это может быть связано в первую очередь с тем, что конспект помогает структурировать поступающую информацию, облегчает ее усвоение благодаря запоминающимся рисункам-метафорам и др. С другой стороны, ведение конспекта отнимает часть времени и ресурсов внимания, которые могут быть потрачены на понимание и запоминание предъявляемого материала.

Неполнота и чрезмерно маленький размер конспекта сопровождали в основном малую продуктивность испытуемого. Вместе с тем полнота и средний или большой размер конспекта наблюдались у средней и высокой группы по эффективности воспроизведения материала лекции.

Свое содержательное толкование и понимание воспринимаемого материала вносили в конспект главным образом испытуемые высокоэффективной по воспроизведению группы.

Члены группы высокоэффективных испытуемых, согласно полученным данным, имеют наиболее структурированные конспекты. В средней и низкой по эффективности припоминания группах встречались случаи неструктурированных и слабоструктурированных конспектов.

### Общее обсуждение результатов

Эмпирическое исследование касалось анализа индивидуальных особенностей извлечения знаний из семантической памяти испытуемых о смоделированной нами на основе фантастического произведения предметной области. Исследование проводилось в несколько этапов, каждый из которых позволил получить особые данные, касающиеся характера воспроизведения знаний о предметной области.

Анализ результатов **первого воспроизведения** и субъективных отчетов испытуемых о ходе воспроизведения и об испытанных трудностях позволил изучить соотношение эффективности функционирования эпи-

зодической и семантической памяти субъекта. Выяснено, что если человек эффективно обращается к одной подсистеме памяти, то менее эффективен при обращении к другой. При этом эффективность эпизодической стратегии не снижает возможностей семантической.

Три типа данных, выделенных нами при интерпретации эффективности свободного воспроизведения испытуемых (анализ категориальных полей испытуемых, сравнение эффективности заданных исследователем в рамках прочитанной «лекции» эпизодических и семантических ключей, анализ данных по опроснику), позволили нам выделить две группы испытуемых, различающихся продуктивностью припоминания, — *высокоэффективную* и *низкоэффективную*. Все три типа данных оказались согласованными между собой, а также с результатами, полученными при анализе данных по опроснику. Те испытуемые, которые воспроизвели меньше всего информации по содержанию лекции, примерно в одинаковой степени обращаются при воспроизведении к обоим типам ключей. Можно предположить, что именно этот факт обуславливает неэффективность их припоминания. При этом все испытуемые с эффективным свободным воспроизведением имеют преобладание в использовании семантических ключей над эпизодическими, поэтому можно сделать вывод: для наиболее эффективного воспроизведения знаний необходимо в большей степени обращаться к семантическим ключам. Таким образом, эта закономерность не зависит от индивидуальных особенностей человека.

Эпизодические ключи, предъявленные нами испытуемым в основной серии эмпирического исследования, оказались работающими в рамках своей собственной подсистемы — подсистемы эпизодической памяти. С их помощью испытуемым удавалось вспомнить ситуацию лекции, но не ее содержание.

По результатам *повторного воспроизведения* выявлены различия в изменениях эффективности воспроизведения материала лекции спустя год после первого припоминания, начиная от резкого падения продуктивности, характерного больше чем для трети выборки, и заканчивая незначительным ее повышением у 11 % испытуемых. Найдены основные закономерности (потеря названий подклассов, уменьшение количества используемых категорий, схожесть переходов между категориями, совпадение начальной категории двух воспроизведений и др.) и индивидуальные проявления (появление новых, не задействованных при первом припоминании категорий, воспроизведение новых названий, возникновение новых связей и направлений и утрата первично воспроизведенных, изменения общей «нагруженности» категориального поля и др.) изменения категориальных полей испытуемых через год после первого припоминания.

На основании данных сравнительных таблиц продуктивности первого и второго воспроизведения испытуемых можно прийти к заключению, что большинство эффективных испытуемых остаются таковыми и через год после первого воспроизведения, однако по разным причинам. Испытуемые низкоэффективной

группы с течением времени не показывают улучшения результатов и остаются самыми малоэффективными.

Данные субъективных отчетов испытуемых позволили сделать вывод, что для эффективного припоминания знаний из семантической памяти необходимо достаточно частое обращение к семантическим ключам: именно эти ключи, имеющие непосредственное отношение к содержанию лекции и тем самым к цели смоделированного нами процесса учебной деятельности, обеспечивают более успешное воспроизведение.

На основании субъективных отчетов испытуемых была выяснена роль эпизодических ключей в процессе припоминания знания из семантической памяти в условиях отсроченного воспроизведения: они обрамляют излагаемый материал, позволяют активировать фрагменты семантической сети, а также давать возможность припоминания отдельных деталей, вырванных из общей логики материала. Кроме того, эти ключи, как уже было отмечено, позволяют эффективно извлекать информацию из эпизодической подсистемы памяти, однако обладают слабой эффективностью в извлечении информации о содержании лекции.

Анализ выделенных характеристик конспекта показывает, что наличие/отсутствие конспекта не определяет эффективности последующего воспроизведения, однако большинство испытуемых предпочитают вести конспект, что может быть связано со способностью конспекта структурировать поступающую информацию, делать ее легче запоминаемой. Установлено, что характеристики конспекта (полнота раскрытия темы, размер, наличие интерпретации воспринимаемой информации, структурированность, наличие рисунков) связаны с эффективностью отсроченного воспроизведения даже при отсутствии обращений к конспекту после его составления.

## Выводы

Проведенное эмпирическое исследование припоминания знаний о предметной области субъекта позволило нам сделать следующие выводы.

## Литература

1. Бэддели А. Ваша память. М., 2001.
2. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
3. Зинченко П. И. Проблема непроизвольного запоминания // Науч. зап. Харьк. гос. пед. ин-та ин. яз. 1939. Т. 1.
4. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
5. Хирова М. А. Категориальные поля и их применение в исследовании индивидуальных особенностей извлечения из памяти знаний о предметной области // Материалы международной конференции молодых ученых «Психоло-

• Найдены аргументы в пользу основной гипотезы исследования, предполагающей, что индивидуальные особенности извлечения знаний из семантической памяти, связанные с опорой преимущественно на семантические или на эпизодические маркеры содержания памяти, определяют структурные особенности перемещения субъекта по категориальному полю предметной области, а также влияют на эффективность воспроизведения.

• Показано, что выбор субъектом определенной стратегии не является свидетельством ее большей эффективности для воспроизведения им знаний из семантической памяти. Данные, полученные в эмпирическом исследовании, подтверждены результатами по заполненному опроснику.

• Получены факты, позволившие опровергнуть гипотезу, что структурные особенности перемещения субъекта по категориальному полю предметной области (набор основных задействованных категорий, относительная частота обращения к категории, общая сумма обращений ко всем использованным категориям) сохраняются через год после первого воспроизведения у всех испытуемых. Соотношение эффективности воспроизведения испытуемых по группе также не остается постоянным.

• Выявлена неравномерная эффективность эпизодических маркеров в извлечении знаний из семантической памяти. Эпизодические маркеры содержания памяти могут быть полезны при воспроизведении знаний из семантической памяти либо как обрамление содержания (припоминание лекционной ситуации или образа конспекта может «обрамить» встраивающийся затем материал, припоминание конкретных «ярлыков» способно дать возможность двигаться дальше, обеспечить возникновение новых связей в семантической сети), либо при попытке припомнить конкретный факт, оторванный от целостной предметной области. В целом они более эффективны в собственной эпизодической подсистеме памяти, чем при извлечении знаний о предметной области.

гия — наука будущего» // Под ред. Журавлева А. Л., Сергиенко Е. А. М., 2007.

6. Хирова М. А. Структурные особенности представления и извлечения знаний о предметной области // Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов—2007», 2007.

7. Хирова М. А., Фаликман М. В. Диагностика индивидуальных особенностей извлечения знаний из памяти // Материалы 2-й Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 2008.

8. Tulving E. How many memory systems are there? // American Psychologist. 1985. Vol. 40.

# The Study of Remembering the Knowledge on a Subject Area

M. A. Hirova

Alumnus, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, 2008

M. V. Falikman

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University

---

This article presents research on extracting knowledge on a subject from the semantic memory. The individual strategies of knowledge retrieval and their relationship to the effectiveness of remembering were analyzed. The selection of strategies was based on a preference for semantic or episodic «keys» during information recollection. On the first stage of the study participants listened to a lecture on the artificially created subject. It was followed by two stages of delayed retrieval of the lecture contents (4 and 15 months later). Then using the categorical fields the reconstruction of the retrieval course was performed and retrieval effectiveness and the subjective reports of participants on the process of remembering were analyzed. We show that the preference of a strategy cannot be considered as an indication of its greater efficiency. In order to effectively extract knowledge on a subject from semantic memory it is necessary to address the semantic «keys». Episodic «keys» are more effective in their own memory subsystem.

**Keywords:** Remembering, Retrieval of Subject Knowledge, Individual Strategies of Knowledge Extraction, Semantic Memory, Episodic Memory, Summary.

## References

1. Bjeddeli A. Vasha pamjat'. M., 2001.
2. Zinchenko P. I. Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
3. Zinchenko P. I. Problema neproizvol'nogo zapominanija // Nauch. zap. Har'k. gos. ped. in-ta in. jaz. 1939. T. 1.
4. Smimov A. A. Problemy psihologii pamjati. M., 1966.
5. Hirova M. A. Kategorial'nye polja i ih primenenie v issledovanii individual'nyh osobennostej izvlechenija iz pamjati znaniy o predmetnoj oblasti // Materialy mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenyh «Psihologija — nauka buduwego» / Pod red. Zhuravleva A. L., Sergienko E. A. M., 2007A.
6. Hirova M. A. Strukturnye osobennosti predstavlenija i izvlechenija znaniy o predmetnoj oblasti // Materialy XIV Mezhdunarodnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Lomonosov—2007», 2007.
7. Hirova M. A., Falikman M. V. Diagnostika individual'nyh osobennostej izvlechenija znaniy iz pamjati // Materialy 2-j Vserossijskoj konferencii «Psihologija individual'nosti», 2008.
8. Tulving E. How many memory systems are there? // American Psychologist. 1985. Vol. 40.

# Ностальгия: диалог знания и памяти<sup>1</sup>

А. В. Зинченко

кандидат психологических наук, психолог, частная практика, США

В статье описывается феномен ностальгии как особого вида эмоциональной памяти, позволяющей сохранить иллюзию непрерывности в ситуации резких жизненных изменений. Опираясь на анализ литературы и на собственный опыт психотерапевтической работы с иммигрантами из бывшего Советского Союза в США, автор показывает, что ностальгия может проявляться в тяжелых психосоматических состояниях, ажитированной депрессии, психотических и диссоциативных симптомах. Для понимания этого феномена автор обращается к анализу «дома» как личного географического и культурно-исторического объекта, находящегося между человеком и окружением. Опираясь на теорию объектных отношений, автор показывает, что в ситуации разрыва подобного промежуточного пространства встреча с новизной мира приводит к страху, в то время как внутренние переживания зачастую вызывают состояние ужаса. Ностальгия в этих условиях служит для 1) восстановления связи с утерянным; 2) отторжения новизны окружающего мира; 3) предотвращения нового знания о себе в отсутствие привычных культурных ориентиров.

**Ключевые слова:** ностальгия; разрыв непрерывности жизненного мира; идентичность; теория объектных отношений; психоз; диссоциация.

... от поиска утраченного времени я обратился к реконструированию прошлого в целях скомпенсировать настоящее, используя память в качестве средства.

*Салмон Рушди*

Речь в этой статье пойдет об особом виде произвольной памяти — скорее, об аффективном произвольном воспоминании, — ностальгии. Мне потребовалось переехать и прожить вне дома около десяти лет до того момента, как я осознал, что неким причудливым образом продолжаю общую тему исследований моего деда П. И. Зинченко, хотя и применительно к иной психологической реальности. Оказывая психологическую помощь иммигрантам и беженцам с территорий бывшего Советского Союза и Югославии, я чаще, чем когда бы то ни было мог предположить, имею дело с ностальгией — их и своей. Пациенты часто говорят: «Как бы я хотел забыть», или «Зачем мне здесь (показывая на голову) все это нужно?» Они говорят, естественно, не о таблице умножения и не о магическом  $7 \pm 2$ , т. е. не о когнитивной памяти, а о памяти как эмоциональном переживании, ощущении себя и мира. Именно эта память кажется им лишней, воспринимается как ненужный груз и не дает оторваться от прошлого. По выражению одной из пациенток, «Я обернулась назад и застыла как тот соляной столп. Не могу забыть». Этимологически «за-быть» подразумевает последовательное наложение слоев бытия на бытие

до тех пор, пока первый слой не потускнеет под последующими<sup>2</sup>. Иммигранты же, по моим наблюдениям, не за-бывают. Они часто жалуются: то, что было давно, они помнят, как будто это произошло вчера, в то время как произошедшее накануне не могут вспомнить. То есть их бытие не за-бывает прошлое. Иммиграция так разрывает жизненный мир, что прошлое удивительным образом инкапсулируется, становится сверхценным и в каком-то смысле противостоит вторжению настоящего, пытаюсь сохранить исчезающий образ себя.

На последующих страницах я буду размышлять о жизненном мире иммигранта и о ностальгии, особом свойстве человеческой памяти, позволяющей человеку оставаться неизменным несмотря на перемены.

Слово «ностальгия» происходит от греческих слов *nostein* (возвращение «домой») и *algia* (болезненное состояние) и переводится как острое желание вернуться «домой». Любопытно, что «*nostein*» происходит от корня «*nes*», который на старогерманском языке означал «пищу, которую странник берет в дорогу». То есть буквально это что-то со вкусом и запахом дома, что не дает путнику погибнуть в пути<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Я сердечно признателен Алле Волович за ее помощь в проведении оригинального исследования, на котором основана эта статья. Я также благодарен ей за нескончаемые беседы о доме, ностальгии и переживаниях вынужденных переселенцев.

<sup>2</sup> Я благодарен Владимиру Туровскому за то, что он обратил мое внимание на этот факт.

<sup>3</sup> Я благодарен Николаю Спониору за перевод отдельных частей этого текста на русский язык.

Первое подробное клиническое описание ностальгии появилось в 1688 г. в докторской диссертации швейцарского врача Иоганна Хофера, обратившего внимание на необычные недомогания иностранных студентов, приехавших в Швейцарию учиться. Поначалу он назвал этот синдром «филопадридомания» (мания любви к своему отечеству), но затем остановился на «ностальгии» [26, с. 1715]. Во втором издании работы Хофера был использован другой термин, «птопадриалгия», основанный на греческом слове *pthos*, которое означает «желание того, что отсутствует или утрачено», и может быть переведено буквально как «острое стремление к утраченному отечеству». Хофер живо описал симптомы ностальгии:

Постоянно думает о «доме», печально блуждает; выражает презрение к иностранному образу поведения, охвачен отвращением к чужестранным разговорам, по природе склонен к меланхолии, с трудом переносит шутки, обиды и незначительные неудобства, выражает восхищение родиной, размышляет только о родине; беспокойный сон, бессонница, упадок сил, чувство голода и жажды снижено, слабость, тревожность, сильное сердцебиение, часто вздыхает, ум неповоротлив, чувствует удушье, ступор и лихорадка (цит. по: [18, с. 93]).

Хофер характеризует это состояние как «неизлечимое и фатальное или как минимум особо опасное...[Пациент] не соглашается на лекарство иное, чем возвращение на родину» (цит. по: [10, с. 119]). По странной случайности на протяжении почти двух веков со времен Хофера описания ностальгии появлялись в основном в швейцарской литературе, что даже привело к тому, что ее начали называть «швейцарским заблуждением».

В конце XVIII в. широко изучалась связь между тоской по дому и преступлениями: приступам ностальгии приписывали случаи поджогов, убийств, драк и насилия (Jaspers, цит. по: [18]). В 1806 году в книге «Безумие» Т. Арнольд вводит термин «ностальгическое безумие» и утверждает, что пациенты, страдающие затяжной ностальгией, неспособны жить без посторонней помощи и нуждаются в психиатрической госпитализации [23].

Позднее ностальгию описывали у иностранцев, живших в Англии: они часто заболели «иммигрантскими психозами». К последним относили острое смятение; шизофренические, парафренические и инволюционные психозы; реактивную депрессию и сумеречные состояния; а также соматические реакции, такие, как потеря аппетита и другие вегетативные нарушения [14]. Манифестации ностальгии, включающие неожиданные вспышки насилия и психических нарушений, наблюдались также у беженцев, которые, избежав политического преследования, понимали, что никогда не смогут вернуться в свою страну [27].

Военные психиатры Фликер и Вейсс [12] отмечают, что во всех крупных войнах, начиная с наполеоновского времени ностальгия неоднократно регист-

рировалась военврачами. Основываясь на своем собственном исследовании в армии во время Второй мировой войны, Фликер и Вейсс характеризуют ностальгию как полет из болезненного настоящего в приятные аутичные мысли о «доме».

Таким образом, диагноз «ностальгия» годами применялся к различным патологическим реакциям на разлуку с «домом». В своем фундаментальном обзоре исследовательских публикаций по ностальгии МакКанн [20] составил впечатляющий список физиологических, психосоматических и психологических симптомов, считавшихся признаками этого заболевания. К первым он относит затрудненность дыхания, сердцебиение, нарушения кровообращения и повышенное кровяное давление, прекращение менструаций, ночную потливость, нарушения работы желез, неопределенные блуждающие боли, секреторные и пищеварительные нарушения, тошноту, ощущение «внутреннего удушья», комок в горле, «странную» пустоту в желудке, потерю аппетита, бессонницу, сильную лихорадку, а в серьезных случаях — делирий, конвульсии и ступор. Приведенные им психологические симптомы включают апатию, чувство одиночества, плаксивость, утрату интересов и стремлений, неодолимую тоску по «дому», неспособность думать о чем-либо, кроме «дома», а в серьезных случаях — меланхолию, чувство безнадежности, обморочные состояния, иллюзии, галлюцинации и бред. МакКанн отмечает, что серьезные приступы «ностальгии» иногда приводят к психозу и смерти путем активного или пассивного суицида.

Список вполне впечатляющий. Когда я только начинал работать с иммигрантами и беженцами, я был поражен, что люди, как правило, без какой бы то ни было психиатрической истории жаловались на непереносимую и ничем конкретным не вызванную тревогу и страх, подавленность, потерянность, резкое ухудшение соматического состояния, рассеянность, невнимательность, невосприимчивость к новому. Наиболее удивительными были их жалобы на слуховые галлюцинации и диссоциативные эпизоды. Многие слышали голоса друзей или коллег, вели с ними продолжительные разговоры; учительница музыки слышала музыку и голоса своих учеников, инженер большого завода — шум станков. Некоторые пациенты буквально катапультировались в прошлое, теряя, иногда на продолжительное время, ощущение реальности и настоящего. Все эти симптомы, в свою очередь, переживались как полная утрата сознательного контроля над собой и подтверждение собственного сумасшествия и необратимого изменения своего «Я» [30].

Чтобы понять, что же может вызывать подобные симптомы в иммиграции, я обращаюсь к понятию «Дом» и переживанию разлуки с «домом». Дом это прежде всего географическое пространство, место, которое служит основой для жизни как таковой и дает нам возможность для ориентации и идентификации себя. Место ориентирует нас во времени, поскольку в него инкрустирована история. Феномено-

логические географы считают, что место отражает узлы человеческой биографии, которая, в свою очередь, является неповторимым сплетением, паутиной, определенным образом расположенных эпизодов жизни [22]. Живя в определенном месте, мы не только вбираем его в себя, но и проецируем на него части себя. Иными словами, место, знакомые предметы становятся одушевленными. Важно не только и не столько то, что мы помним места, но и то, что они помнят и знают нас. Аргентинские психоаналитики Гринберги приводят слова одного из своих пациентов иммигрантов:

«Я бы сказал, что вам стоит начать с контроля за улицами. Углы. Небо. Закусочные. Солнце, и что еще важнее, тени. Только когда вы почувствуете, что улица вам не чужая, тогда и улица перестанет глядеть на вас как на чужого. И так со всем. Поначалу я ходил с тростью, что возможно и приличествует 67-летнему человеку. Но это не было связано с моим возрастом. Это была обескураженность. Раньше я всегда возвращался домой одной и той же дорогой. И теперь мне ее не хватало» [16, с. 165].

Согласно концепции пространственной идентичности [13], ключевыми элементами человеческого «Я» являются переживание окружающей обстановки и диктуемые ею повседневные привычки. На этот аспект физической обстановки обратили внимание уже давно. Гиппократ писал о квазиидентификации человеческих рас с родными местами и климатом. Он отмечал, что с момента рождения человек пропитывается топографическими характеристиками местности. Когда людей, выросших в горах, на равнинах или в прериях, посылали в другую страну, за этим неизбежно наступало ужасное смятение. В 1705 г. швейцарский натуралист Шойчзер (Scheuchzer) объяснял ностальгические состояния у мигрантов, переехавших с гор в низины, реакцией на изменение давления воздуха [20].

Географические характеристики места «вбьдаются в нервы и мышцы». Фулливоле [15] отмечает, что внезапная утрата внешнего мира, обусловившего этот «импринт», ощущается не только эмоционально, но и телесно: «Люди чувствуют оцепенение или вялость или пребывают в сумеречном состоянии. Они часто падают и страдают физическими болями». Таким образом, утрата знакомого окружения «воспринимается как утрата себя» [15, с. 1518].

Следующей составляющей «Дома» является культурный контекст. Эриксон [11] отмечает, что «ощущение внутренней целостности, привитое культурой или цивилизацией... становится “нашим духовным наследием”, печатью нашего собственного морального отцовства» [12, с. 269]. Наша культура ежедневно нас формирует и культивирует, чего мы

зачастую не сознаем. Ощущение самотождественности поддерживается языком, на котором мы говорим; общими культурными мифами, ценностями и ритуалами; идентификацией себя с той или иной социальной группой; привычным образом жизни и повседневными делами. Таким образом, индивидуальная история «помещена в непрерывность сконструированной и разделенной социальной истории, в которой мы находим Себя и свою отдельную непрерывность» [9, с. 20].

Что же происходит, когда это сродство с культурой теряется либо потому что мы уезжаем, либо потому что культура изменяется до неузнаваемости?

Размышляя над распадом СССР и над тем, что Ионин [1] называет «смертью советской культуры», он приходит к выводу, что распад культуры влечет за собой массовую дезориентацию и разрушение идентичности на уровне индивида и группы. Ионин утверждает, что одним из проявлений такого массового замешательства является утрата биографий. Индивидуальная биография характеризуется соответствием прошлого, настоящего и будущего или связью между историей жизни и ожидаемым будущим.

С субъективной точки зрения «прошлое — это тень, отбрасываемая будущим» [1, с. 209], поскольку ожидаемое будущее служит критерием оценки жизни и создает целостность биографии. Когда социальная среда резко меняется, существующие планы на будущее разрушаются и уже не служат точкой отсчета. В результате прошлое перестает быть развивающейся системой: оно превращается в беспорядочный набор фактов и событий, не обладающий внутренней логикой. Это теоретическое положение подтверждается исследованиями перспективы времени у беженцев. Так, Бейзер и Хайман [5] с соавторами показали, что у беженцев перспектива времени «атомарна», т. е. прошлое, настоящее и будущее в ней разорваны<sup>4</sup>.

Социальные взаимодействия, происходившие раньше «естественно» как нечто само собой разумеющееся, становятся проблематичными. Когда социальный мир меняется, человек замечает, что его действия уже не ведут к привычно ожидаемым реакциям окружающего мира. «Это как если бы мир перестал узнавать человека и его действия..., как если бы человек уже не отражался в зеркале социального мира» [1, с. 208]. Таким образом родная культура нередко переживается и начинает осознаваться в ее отсутствии или, по словам Бока [7], культура — это то, что делает нас чужеземцами при разлуке с домом.

И, наконец, последняя составляющая «Дома» — это те смыслы и переживания, которыми человек его наполняет. Рискну утверждать, что вне зависимости от эмоций, которые мы испытываем по отношению к тем или иным аспектам «Дома», — любим ли мы сля-

<sup>4</sup> Вотруба и Черновский [29] предлагают любопытное объяснение теории Фрейда, исходящее из того, что он был центральноевропейским беженцем, эмигрировавшим из Моравии в Вену в возрасте трех лет. В свете этого неудивительно его представление о том, что формирование личности завершается к трем годам, после чего в ней возможны только небольшие изменения. Эти авторы заключают, что подобно многим перемещенным лицам Фрейд «во многом переживал свою последующую жизнь в терминах столкновений между его уже сформировавшейся и относительно неизменной личностью и новым, не вполне совместимым с ней окружением, в которое он оказался пересаженным» (с. 238—239).

кость и промозглость поздней осени, нравится ли нам политический строй и устой жизни, — наиболее важным переживанием «Дома» является его «знаемость» и ощущение участия и присутствия. Генетически это ощущение формируется на протяжении всей жизни и восходит к самым ранним переживаниям человека. Юнгианский психоаналитик Ньюман пишет:

«Ребенок “содержится” в матери даже после своего рождения, целиком зависит от нее... она есть окружающий мир, в котором и из которого он живет... она одновременно внутри и снаружи... В этой первичной связи всеохватывающая, жизнесодействующая и жизне-направляющая мать является для младенца Миром и Собой в одном... Каждая... мать, предоставляя безопасность, любовь, питание, тепло и защиту..., создает все-содержащий мир...» [21, с. 7–8].

Мать или Мир одновременно и внутри и снаружи. То есть младенец «не знает», он ли породил окружающий мир силой своей фантазии, или он существует вне зависимости от него. Винникотт [28] пишет, что эта иллюзия всемогущества восходит к кормлению. В случае если внимательная мать дает младенцу грудь тогда, когда он хочет есть, у него возникает ощущение, что это он породил ее в тот момент, когда она была ему необходима. Основываясь на способности ребенка переносить разлуку с ней, мать постепенно лишает его этой иллюзии. Однако этот процесс обречен на неудачу, если вначале не было дано возможности для формирования иллюзии. Винникотт вводит термин «переходный объект» (плюшевый мишка, напевание колыбельной, сосание пальца), обозначая им объекты, приобретшие символическое значение для ребенка, и в конечном счете позволяющие ему восстановить иллюзорный контроль над миром и собственным состоянием в отсутствие матери. Природа этих объектов заключается в их промежуточности, они и не внутри и не снаружи, а между ребенком и миром. Это пространство, Винникотт его называет «потенциальным», не ограничивается периодом детства, а существует на протяжении всей жизни:

«промежуточное пространство переживания должно существовать в качестве пространства отдыха, в котором человек пытается решить эту вечную задачу по разделению переплетенных внутренней и внешней реальностей» [там же, с. 2].

Дом, с моей точки зрения, является продолжением этого промежуточного пространства-отдыха, которое позволяет сбываться иллюзии всемогущества. С одной стороны, мы все, конечно, понимаем, что гроза в начале мая — это явление климатическое, и уж никак от нашей воли не зависит. В то же время когда она случается, то отвечает нашим ожиданиям, проливаясь именно тогда, когда мы ее ждем. Не говоря уже о том, что она насыщена поэтическими аллюзиями. Произошло совпадение. Феноменология переживания заключается в том, что произошло то, что должно было произойти, что соответствует опыту и воспоминанию. А внутри гроза или снаружи, так это, пожалуй, и не разберешь.

Приведу пример, иллюстрирующий вышеописанное представление о доме.

Я интервьюировал одну из респонденток для своего исследования. Русская по национальности, она прожила всю свою жизнь в Узбекистане. Вскоре после распада Советского Союза, в связи с нарастающими межэтническими конфликтами, она со всей семьей иммигрировала в Сан Франциско. Одно из интервью я проводил, у нее дома. Она встретила меня со своим мужем. Стол был накрыт к чаю.

Респондентка. Это наши узбекские пиалы. Хотя мы и не узбеки, мы там выросли и впитали в себя узбекскую культуру. У нас такой узбекский обычай пить чай, когда дома гость.

Муж. Мы впитали в себя такие культурные традиции, как гостеприимство и добросердечие.

Респондентка. Мы также привезли шкатулку, вон ту вазу... Наши дети нам ее подарили на серебряную свадьбу. Там на полках — русские книжки. Мы все-таки надеемся, что внук их когда-нибудь прочтет. Он вначале читал, а потом перестал. Многие вещи мы не смогли привезти.

Муж. Мой дед подарил мне нож, который он привез с войны. Какая-то с ним связана трагическая, победная история. Таможня бы его не пропустила.

Респондентка. У нас также была коллекция монет с царских времен. Бабушка их мне подарила.

Муж. Еще была коллекция советских марок. Несколько альбомов. Много книг пришлось оставить... Была одна, посвященная трехсотлетию Руси.

Респондентка. Не было ни сил, ни денег, чтобы все это вывезти. Жалко. Это могло бы быть интересно внуку.

Этот отрывок иллюстрирует степень, в которой наше окружение (которое мы воспринимаем как данность, т. е. зачастую не замечаем, а замечаем лишь в случае его отсутствия) отражает наш жизненный путь и историю поколений. Более того, оно является обязательным условием передачи опыта грядущему поколению. Без альбома советских марок, ножа прадеда и царских монет внук вряд ли получит осязаемый опыт связи поколений. История останется голословной, ее невозможно будет пощупать. Этот пример подтверждает то, о чем я писал выше: не только мы помним знакомые предметы, но и они помнят нас. Пиалы и чаепитие воплощают гостеприимство и добросердечие; царские монеты олицетворяют не только семейную реликвию, передаваемую через поколения, но и тот факт, что они сохранились во времена революции, голода и войны. Вне подобной «врезанной» знакомости, вне осязаемого подтверждения своей памяти человек начинает сомневаться в реальности собственной истории и на каком-то уровне в действительности собственного «Я».

Гринберги по этому поводу пишут:

«Миграция — это перемена такого масштаба, что она не только затрагивает всю нашу идентичность, но и подвергает ее риску. Человек переживает потерю наиболее значимых и ценных объектов: людей, предметов, мест, языка, культуры, обычаев, климата,

а иногда профессии и социально-экономической среды... Эмигрант не только теряет привязанность к этим объектам, но ему также угрожает утрата части самого себя» [16, с. 26].

Этим словам вторит Салмон Рушди. В своей книге «Воображаемые отечества» он пишет: «Если не породить мир самым детальнейшим образом в описаниях, его не станет... Эмигранту приходится изобретать землю у себя под ногами» [25, с. 149]<sup>5</sup>. Одна из моих пациенток сказала: «Я сегодня вышла на улицу и было такое мягкое солнце, что мне показалось, что это майское утро... Там... А потом спустился туман, и я поняла, что я здесь...» В скобках замечу, что дело произошло в декабре. Подобные трения при соприкосновении эмигранта с чужбиной постоянны и пронизывают все сферы жизнедеятельности.

Согласно Рикёру, чувство самотождественности основывается на непрерывном диалоге между опытом и памятью [24, с. 163–168]. Андре Моруа в своей работе о Прусте пишет, что у Пруста произвольное воскрешение в памяти происходит «через совпадение текущего ощущения и памяти» [19, с. 14]. У иммигранта подобные совпадения минимальны. А если они и возникают, то лишь для того, чтобы указать на отсутствие чего-то самого существенного и привычного. Более того, работа по вспоминанию себя происходит в ситуации вторжения непривычного и незнакомого, которое необходимо еще и усвоить для того, чтобы выжить.

Одна из моих респонденток вспоминала свой перелет в Сан Франциско из Нью Йорка:

«Все эти временные пояса, — я была уверена, что мы перепутали самолеты. Я попыталась спросить что-то у стюарда... Я думала, он меня из самолета вышвырнет. Дома мне казалось, что я говорю по-английски. А здесь я говорю, а меня не понимают. Люди как люди, а общаться я не могу. И тогда я поняла, что это навсегда... Никогда у меня раньше этого чувства не было. Когда мы прилетели, нам выдали бирки: «Беженцы», и я тут же почувствовала себя как партизан во время войны. Вот тогда-то у меня и возник

этот ужас, панический страх, который у меня до сих пор есть, несмотря на никакие лекарства».

То есть диалог между опытом и памятью оказался прерванным. Вернее, новый опыт не укладывался в память о себе, что, в свою очередь, подрывало ощущение самотождественности и приводило в состояние ужаса. Похожее ощущение было у моего пациента из Боснии, воевавшего в боснийской войне и пережившего концентрационные лагеря. «К войне, как бы тяжело ни было, можно было приспособиться. Научиться пригибаться, рыть окопы. Кроме того, было ощущение, что это все кончится; либо красный крест спасет, либо убьют. Здесь же это незнание, оно навсегда. Это невозможно понять».

И еще один пример подобного рода. Иммигрантка с Украины так описывает свои переживания при входе в свою первую квартиру в Сан Франциско: «Когда я вошла в нее... там не было коридора. Входишь с улицы прямо в гостиную. Мне сразу это напомнило еврейское гетто во время войны. В доме, в котором мы жили, тоже не было коридора. Входили прямо в комнату».

Эти примеры бесконечны. Удивительны сравнения. Беженец приравнивается к партизану. По ощущению разрыв непрерывности сравним только с войной. Последний отрывок также иллюстрирует незащищенность перед внешним миром. Коридор, крыльцо, скамейка у дома находятся между или на границе внешнего и внутреннего, своего и чужого. Они позволяют соприкоснуться с окружающим миром без взаимопроникновения. Каждый остается на своих местах и, при счастливом стечении обстоятельств, даже обогащен встречей. Неудивительно, что иммигрантка сравнивает Сан Франциско и гетто именно по этому признаку. В отсутствие переходного и разделительного пространства внешний мир не только бесцеремонно врывается, но еще и наводит хаос внутри, приводя человека в состояние замешательства, страха и ужаса<sup>6</sup>.

Наличие знакомого промежуточного пространства «Дома» обеспечивает не только ориентацию в мире,

<sup>5</sup> Сравни с описанием переживаний заключенного у Камю [2, с. 93]: «... всё дело заключалось в том, чтобы убить время. Перестал я скучать с того момента, как научился жить воспоминаниями. Порой я припоминал свою комнату и в воображении ходил по ней вдоль и поперёк, представляя себе всё, что в ней находится. В начале это быстро подходило к концу. Но при повторении длилось всё дольше и дольше... По прошествии нескольких недель я способен был проводить часы и часы, перечисляя всё находящееся в моей комнате. Чем напряженнее я о ней думал, тем большее количество забытых предметов всплывало в моей памяти. Я понял тогда, что достаточно было бы человеку прожить один день, чтобы затем оказаться в состоянии безмятежности провести в тюрьме сто лет. Воспоминания не дали бы ему скучать».

<sup>6</sup> Сравни с описанием ужаса В. Набоковым: «И вот, в тот страшный день, когда опустошенный бессонницей, я вышел на улицу, в случайном городе, и увидел дома, деревья, автомобили, людей, -- душа моя внезапно отказалась воспринимать их как нечто привычное, человеческое. Моя связь с миром порвалась, я был сам по себе, и мир был сам по себе, -- и в этом мире смысла не было. Я увидел его таким, каков он есть на самом деле: я глядел на дома, и они утратили для меня свой привычный смысл; все то, о чем мы можем думать, глядя на дом... архитектура... такой-то стиль... внутри комнаты такие-то... некрасивый дом... удобный дом... -- все это скользнуло прочь, как сон, и остался только бессмысленный облик, -- как получается бессмысленный звук, если долго повторять, вникая в него, одно и то же обыкновеннейшее слово. И с деревьями было то же самое, и то же самое было с людьми. Я понял, как страшно человеческое лицо. Все -- анатомия, разность полов, понятие ног, рук, одежды, -- полетело к черту, и передо мной было нечто -- даже не существо, ибо существо тоже человеческое понятие, -- а именно нечто, движущееся мимо».

Охваченный ужасом, я искал какой-нибудь точки опоры, исходной мысли, чтобы, начав с нее, построить снова простой, естественный, привычный мир, который мы знаем. Я, кажется, сидел на скамейке в каком-то парке. Действий моих в точности не помню. Как человеку, с которым случился на улице сердечный припадок, нет дела до прохожих, до солнца, до красоты старинного собора, -- а есть в нем только всепоглощающее желание дышать, -- так и у меня было только одно желание: не сойти с ума. Думаю, что никто никогда так не видел мира, как я видел его в те минуты. Страшная нагота, страшная бессмыслица... И тогда ужас достиг высшей точки. Я уже не боролся. Я уже был не человек, а голое зрение, бесцельный взгляд, движущийся в бессмысленном мире. Вид человеческого лица возбуждал во мне желание кричать» [4, с. 400–401].

но и знаемость себя в мире и в конечном счете дает ощущение контроля (всемогущества?) над своим «Я». «Одно дело слышать об иммиграции, а другое пережить ее всем своим существом», — сказала одна из моих респонденток, — «Люди не знают, что их ждет». Под этим «незнанием» понимается не только английский язык и климатические условия. Это незнание себя в неизвестном окружении в отсутствие дома. Иными словами, Дом не только нас помнит, но еще и знает, вернее, определяет наше знание о себе.

Каковы же механизмы сохранения непрерывности собственной жизни в подобных условиях? Наиболее естественным является воспоминание, однако его, во-первых, недостаточно для воссоздания себя, а во-вторых, оно затруднено в силу исчезновения привычного промежуточного мира. Неудивительно, что иммигранты зачастую идеализируют прошлое, включая его негативные аспекты. Они также порождают вымышленные биографии, пытаясь доказать окружающим и прежде всего себе, что жизнь прожита не зря. Доходит до смешного. Как сказала одна из моих респонденток, «Сколько же главных начальников было в одесском порту? Я одна знаю штук десять». Возможна и обратная реакция, а именно отрицание прошлого, наполнение его исключительно негативными эмоциями. Хотя и с разным результатом, но и в этом случае иммигрант пытается сохранить себя, оправдать свой выбор. Важно то, что и тот и другой вариант не терпит двусмысленности, неопределенности. То есть раздумье превращается в слепую веру, мир становится черно-белым. Все усилия направлены на то, чтобы сделать вид, что ничего не произошло.

Наиболее буквальным путем преодоления разрыва является жизнь в собственной этнической общине. Это дает столь необходимую знакомость языка, обычаев, кухни и т. п. Иммигрант хоть в чем-то может найти собственное отражение. Хоть зачастую и суррогатный, этот мир предоставляет необходимое пространство отдыха. Было показано, что психиатрические расстройства у иммигрантов обратно пропорциональны величине иммигрантской общины. Это соответствует и моим наблюдениям. В 1992—1995 гг., когда русскоязычная община в Сан Франциско была невелика, в клинику обращались очень много пациентов с психотическими и диссоциативными жалобами, о которых я упоминал ранее. С увеличением общины эти жалобы практически исчезли. Здесь еще нужно учитывать время, в которое человек уезжал. Начало 90-х сопровождалось таким хаосом в Союзе, что разрыв непрерывности произошел еще до отъезда. Люди приезжали в замешательстве, лишены каких бы то ни было опор, пусть даже в памяти. Зачастую еще до отъезда они идеализировали свое будущее в Америке, как единственное, что могло придать их жизни какой-то смысл. По приезде они скоро понимали, что их ожидания не оправдались. Этот двойной разрыв «потенци-

ального пространства» приводил к порождению слуховых и зрительных галлюцинаций и диссоциативных эпизодов.

Этот феномен наводит на мысль об экспериментах по сенсорной депривации, проводившихся в основном в 1960-х г. при исследовании приспособления человека к условиям открытого космоса [17; 18]. Испытуемых помещали в депривационную ванну, в которой они не могли воспринимать внешние сенсорные стимулы и получать обратную связь о своих действиях и положении тела. У испытуемых, лишенных привычного отражения телесных ощущений в тактильной, кинетической, зрительной и слуховой модальностях, начинались галлюцинации. В этой беспредметной реальности предметно опосредованные высшие психические функции продолжали работать и создавать свои собственные точки отсчета. Нередко эти ощущения были настолько страшными, что эксперимент приходилось прекращать: галлюцинации были настолько яркими, что людям казалось, будто они начинают сходить с ума. Подобные психогенные психотические расстройства описаны в контексте острого горя, когда горящий слышит голос или видит образ умершего. В симптоматике посттравматического расстройства широко известны так называемые «flashbacks», или «вспышки прошлого», при которых больной вновь переживает травматическую ситуацию. Все эти симптомы, во-первых, суть регресс на пре-символическую стадию развития. При подобных разрывах «потенциального пространства» сознание не довольствуется символическим воспоминанием. Напротив, воспоминание из образного становится конкретным повторением прошлого опыта; зачастую безуспешной попыткой оживить или переделать прошлое. Во-вторых, подобное оживление, несмотря на осознание ненормальности происходящего и страх потери рассудка, воссоздает непрерывность «потенциального пространства», вроде того плюшевого мишки в отсутствие матери. То есть эффект, несмотря на очевидную психопатологию, получается тот же: ничего не произошло и все осталось как было<sup>7</sup>.

Интересно в этой связи амбивалентное отношение пациентов к своим симптомам. С одной стороны, подобные вторжения в сознание воспринимаются пациентами как свидетельство собственного сумасшествия и приводят их в состояние ужаса, с другой, по мере исчезновения этих симптомов под влиянием ли лекарств, психотерапии или просто с течением времени они начинают скучать по ним и переживать, что связь с прошлым ослабла или оборвалась навсегда.

Таким образом, мы имеем дело с двояким процессом. Первое — это вторжение незнаемого внешнего мира, которое в ситуации разрыва «переходного пространства» вызывает чувство страха. Второе — это вторжение «распоясавшегося» внутреннего мира, приводящее в состояние ужаса. И то и другое втор-

<sup>7</sup> Невольно приходит на память предание о Граде Китеже, скрывшемся под землей во время нашествия Батые. На месте его теперь озеро, и только избранные иногда могут слышать колокольный звон в церквях исчезнувшего города.

жение отторгается как противоречащее предыдущим знаниям о себе и мире. Спасением, как от того так и от другого является возврат к известному состоянию себя посредством вышеописанных механизмов восстановления непрерывности. Приведу отрывок одного из терапевтических сеансов.

**Пациент.** Так странно... несколько дней назад. Я стояла на кухне и что-то делала. И вдруг, так ясно увидела: давно, давно, я сижу в аудитории в университете и читаю. Читаю, конспектирую, подчеркиваю. Ленинская работа «Шаг вперед, два шага назад». Не знаю, почему я это вспомнила. Хотите верьте, хотите нет, но ведь я верила всему, что они нам говорили. Потом гласность. Сейчас Америка. Я была поражена, когда я всё это прочитала, там и здесь... Я даже и не хотела всего этого знать.

**Психолог.** Интересно, как название ленинской статьи отражает ваше состояние.

**Пациент.** Что вы имеете в виду?

**Психолог.** Это новое знание и иммиграция, в каком-то смысле, шаг вперед, а скучаете вы не по стране, из которой вы уехали, — один шаг назад, а по стране, которая когда-то существовала. Вы хотите сделать два шага назад — в пространстве и времени.

**Пациент:** Это правда. Мир был таким простым. Я была слепая. И как я могла этому верить. А всё же я была счастлива.

То есть перед лицом нового знания простота мира и слепая вера являются залогом счастья. Два шага назад представляют необходимое и безопасное убежище. Еще один пример.

**Пациент.** Ноги болят, туфли узкие. Не могу здесь туфли найти. Они здесь туфли делают для китайцев, для их узких ног. У меня ноги широкие, мне эти туфли не подходят.

**Психолог.** Жмет здешняя обувь, тесно вам здесь.

**Пациент.** Я из Коростеня. Слышали про такой город? Княгиня Ольга его сожгла. Речка Уж. Вода там была такая прозрачная, место чудесное. На излучине реки была небольшая запруда. Люди ее называли «Купальня княгини Ольги». Можно было войти по плечи и все равно видеть пальцы на ногах. А сейчас... Грязь да ил<sup>8</sup>.

Можно предположить, что в контексте сеанса упоминание предания о голубях, которые сожгли город, может значить, что если пациентка позволит амбивалентно заряженным мыслям полететь назад, то они могут сжечь идеализированное воспоминание о Доме.

Получается, что в диалоге между знанием и памятью побеждает память. Английский психоаналитик Блон рассматривает знание как эмоциональное переживание наравне с любовью и ненавистью. Знание берет начало во фрустрации, порожденной переживанием незнаемого. Возможны два результата подобной фрустрации. Первый — «болезненные усилия понять», с реализацией того, что абсолютное знание

недостижимо. Второй — «безболезненное удовлетворение» с целью избежать болезненных переживаний, вызванных невозможностью вынести фрустрацию. Блон утверждает, что открытость человека новому знанию зависит от способности «контейнера» быть стабильным и в то же время не ригидным. Далее: «Это необходимый фундамент, дающий человеку возможность сохранить свое Знание и Память («опыт», в оригинале), и в то же время быть готовым реконструировать Память («прошлый опыт», в оригинале) таким образом, чтобы быть способным к восприятию Нового» [6, с. 93].

Жизненный мир беженцев претерпел разрыв, поставивший их в ситуацию необходимости смотреть в лицо незнаемому миру и незнаемому доселе «Я». Их способность к восприятию этого нового знания сведена к минимуму полной дезинтеграцией «контейнера». В результате «болезненное усилие понять» что-то важное о мире и о себе превратилось в «безболезненное удовлетворение» с целью избежать встречи с неизвестным.

Мамардашвили, не отличавшийся большим оптимизмом по отношению к человеческой натуре, писал, что identity или самотождественный индивид это, — «одна из самых трудно расцепимых связей, мешающих нам что-то видеть и понимать, угнетающая нас еще больше, чем любые так называемые социальные или классовые системы отчета. Существует закон сознательной психологической жизни: мы живем, стараясь в каждое мгновение жизни выполнить, удерживать какое-то почти кататоническое сращение себя со своим образом.... То есть индивид как бы всё время находится в состоянии кататонии — болезни, которая внешне выражается в том, что человек неестественным образом застывает в какой-то позе. Это судорога, гримаса тела. И такой неестественной гримасой, такой неестественной судорогой психического или сознательного тела является identity, которое мы стараемся не расцепить» [3, с. 100—102].

Менее пессимистичный Рушди замечает: «Массовая миграция породила совершенно новый вид людей: людей, укореняющихся в мыслях, а не в местах; в памяти, а не в материи; людей, определяющих себя своей инакостью; в чьих “Я” возник беспрецедентный союз того, кем они являются и того, где они находятся. Мигрант сомневается в реальности: пережив несколько вариантов бытия, он понимает их иллюзорность» [25, с. 124].

Разница в размышлениях о человеке Мамардашвили и Рушди заключается, пожалуй, в итоге диалога между Памятью и Знанием. В первом случае побеждает Память; во втором — Знание. Изгнание из Райского сада, первая миграция человека, произошла во имя Знания, что совпало с осознанием собственной обнаженности и пониманием Добра и Зла, которое было невозможно в ситуации полного единения «Я» с Миром. Желание вернуться в это блаженное состояние единения карается. Гринберги [16,

<sup>8</sup> Я признателен Алле Волович за предоставление этого примера.

с. 8] предлагают рассматривать миф о Вавилонской башне в качестве прототипа миграционного импульса достичь рая и получить знание об ином мире. Это желание строго карается смешением языков. Я предлагаю немного продолжить эту интерпретацию. Желание достичь рая — это не столько желание получить знание иного мира, сколько попытка познания «Дома», мира, откуда человек был изгнан. То есть миф говорит о невозможности возврата в стадию единства. Это попытка приводит лишь к еще большему разобщению. То есть если с изгнанием из рая мигрант осознает собственную наготу, то попытка возвращения приводит к непониманию других, а по существу, самого себя.

В то время когда мигрант лишен привычного ощущения реальности, у него нет другого выбора кроме как повернуться лицом к себе в отсутствие «языков» и формирующего и все-содержащего окружения. При отсутствии «Дома» и «отражений» человек не только осужден думать о прошлом, но и обречен думать о себе, — «Себе», очищенном от промежуточного культурного пространства, «Себе», которое не было пережито ранее. Таким образом, иммиграция — шаг вперед к новому знанию в то же время является парадоксальным возвратом к давно забытому,

а может, и неизвестному «Я». Ностальгия, в таком случае, — это не только механизм залатывания разрыва в непрерывности «промежуточного пространства переживания», но и защита против этого неизвестного и зачастую устрашающего «Я». Такой диалог между памятью и знанием прекрасно изобразил Томас Элиот, у которого был свой опыт смены американского гражданства на британское подданство:

Мы будем скитаться мыслью  
И в конце скитаний придем  
Туда, откуда мы вышли,  
И увидим свой край впервые.

В октябре 2003 г. мне посчастливилось побывать на конференции, посвященной столетию Петра Ивановича Зинченко. Это событие позволило мне приехать в Харьков, повстречаться с людьми, которые знали деда, походить по коридорам университета, по которым он ходил, услышать много теплых слов, сказанных о нем. Мне также повезло, что благодаря этому событию я вместе с отцом, Владимиром Петровичем Зинченко, побывал в его родном городе и посмотрел на него глазами отца. По счастью, возвращение в моем случае не вызвало непонимания других и себя. Напротив, это было осязаемым воспоминанием и восстановлением связи времен, мест и поколений.

### Литература

1. *Ионин Л. Г.* Социология культуры. М., 1996.
2. *Камю А.* Незнакомец. Paris: Editions Victor. 1942.
3. *Мамардашвили М. К.* Лекции о Прусте. М., 1995.
4. *Набоков В.* Собр. соч. Т. 1. М., 1990.
5. *Beizer M., & Hyman I.* Refugees time perspective and mental health. *American Journal of Psychiatry*, 154 (7).1997.
6. *Bion W. R.* Learning from experience. London: William Heinemann Medical Books, Ltd., 1962.
7. *Bock P.* (Ed.) Culture shock: A reader in modern anthropology. New York: Alfred A. Knopf.
8. *Brownfield C.* Isolation: Clinical and experimental approaches. New York, Random House. 1965.
9. *Bruner J.* (1991, Autumn). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*.
10. *Castelnuovo-Tedesco P.* Reminiscence and nostalgia: The pleasure and pain of remembering. In S. I. Greenspan and G. H. Pollock (Eds.), *The course of life: Psychoanalytic contributions toward understanding personality development* (Vol. III), Adulthood and aging process. Washington. 1980.
11. *Erikson E.* Childhood and Society. New York, 1963.
12. *Flicker D., & Weiss P.* Nostalgia and its military implications. *War Medicine*, 4. 1943.
13. *Fried M.* Grieving for a lost home. In L. Duhl (Ed.), *The urban condition: People and policy in the metropolis*. New York, 1963.
14. *Frost I.* Homesickness and immigrant psychoses. *Journal of Mental Sciences*, 84. 1938.
15. *Fullivole M. T.* Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry* 153 (12). 1996.
16. *Grinberg L. & Grinberg R.* Psychoanalytic perspectives on migration and exile. New Haven & London. 1989.
17. *Harris A.* Sensory deprivation and schizophrenia. *Journal of Mental Science*, 105. 1959.
18. *Martin A.* Nostalgia. *The American Journal of Psychoanalysis*, 14 (1). 1954.
19. *Maurois A.* From Proust to Camus: Profiles of modern French writers. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc. 1966.
20. *McCann W. H.* Nostalgia: A review of the literature. *Psychological bulletin*, 38. 1941.
21. *Neumann E.* Fear of the feminine. *Quadrant*, 19(1), 7-30. 1986.
22. *Paasi A.* Deconstructing regions: Notes on the scales of spatial life. *Environment and planning*, 23. 1991.
23. *Peters R. M.* Reflections on the origins and aim of nostalgia. *Journal of Analytical Psychology*, 30 (2). 1985.
24. *Ricoeur P.* Oneself as another. Chicago: University of Chicago Press. 1992.
25. *Rushdie S.* Imaginary homelands. London: Granta Books. 1991.
26. *Sanchez G., & Brown T.* Nostalgia: A Swiss disease. *American Journal of Psychiatry*, 151(11). 1994.
27. *Sterba E.* Homesickness and the mother's breast. *Psychiatric Quarterly*, 14. 1940.
28. *Winnicott D. W.* Playing and reality. London, New York: Routledge. 1986.
29. *Wotruba A., & Cermovsky Z.* Freud's self-analysis and the inner life of contemporary refugees. *The American Journal of Psychoanalysis*, 47(3), 1987.
30. *Zinchenko A.* Nostalgia and discontinuity of life: Multiple case study of older ex-Soviet refugees seeking psychotherapeutic help for immigration related problems. Doctoral Dissertation, Saybrook Institute, San Francisco, 2001.

# Nostalgia: A Dialogue between Knowledge and Memory

A. V. Zinchenko

Ph.D. in Psychology, Psychologist, Private Practice, USA

This article describes the phenomenon of nostalgia as a special kind of emotional memory that allows a person to keep the illusion of continuity in a situation of dramatic life changes. Based on literature analysis and on psychotherapeutic work experience with immigrants from the former Soviet Union in the United States, the author shows that nostalgia may manifest in severe psychosomatic conditions, agitated depression, psychotic and dissociative symptoms. To better understand this phenomenon the author analyses «Home» as a personal geographic and culture-historic object that is located between the person and the environment. Based on the object relations theory author shows that in case of breach of such an intermediate space the meeting with novelty in the world leads to fear, while the inner experiences often cause the state of horror. Nostalgia in these conditions serves to: 1) re-establish connection with the lost; 2) reject the novelty of the world; 3) prevent new knowledge about oneself in the absence of familiar cultural landmarks.

**Keywords:** Nostalgia, Breach of Continuity of the Living World, Identity, Object Relations Theory, Psychosis, Dissociation.

## References

1. *Ionin L. G.* Soziologiya kul'tury. M., 1996.
2. *Kamyu A.* Neznakomez. Paris: Editions Victor. 1942.
3. *Mamardashvili M. K.* Lekzii o Pruste. M., 1995.
4. *Nabokov V.* Sobr. soch. T. 1. M., 1990.
5. *Beizer M., & Hyman I.* Refugees time perspective and mental health. *American Journal of Psychiatry*, 154 (7).1997.
6. *Bion W. R.* Learning from experience. London: William Heinemann Medical Books, Ltd., 1962.
7. *Bock P.* (Ed.) Culture shock: A reader in modern anthropology. New York: Alfred A. Knopf.
8. *Brownfield C.* Isolation: Clinical and experimental approaches. New York, Random House. 1965.
9. *Bruner J.* (1991, Autumn). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*.
10. *Castelnuovo-Tedesco P.* Reminiscence and nostalgia: The pleasure and pain of remembering. In S. I. Greenspan and G. H. Pollock (Eds.), *The course of life: Psychoanalytic contributions toward understanding personality development* (Vol. III), Adulthood and aging process. Washington. 1980.
11. *Erikson E.* *Childhood and Society*. New York, 1963.
12. *Flicker D., & Weiss P.* Nostalgia and its military implications. *War Medicine*, 4. 1943.
13. *Fried M.* Grieving for a lost home. In L. Duhl (Ed.), *The urban condition: People and policy in the metropolis*. New York, 1963.
14. *Frost I.* Homesickness and immigrant psychoses. *Journal of Mental Sciences*, 84. 1938.
15. *Fullivole M. T.* Psychiatric implications of displacement: Contributions from the psychology of place. *American Journal of Psychiatry* 153 (12). 1996.
16. *Grinberg L. & Grinberg R.* Psychoanalytic perspectives on migration and exile. New Haven & London. 1989.
17. *Harris A.* Sensory deprivation and schizophrenia. *Journal of Mental Science*, 105. 1959.
18. *Martin A.* Nostalgia. *The American Journal of Psychoanalysis*, 14 (1). 1954.
19. *Mauvois A.* From Proust to Camus: Profiles of modern French writers. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc. 1966.
20. *McCann W. H.* Nostalgia: A review of the literature. *Psychological bulletin*, 38. 1941.
21. *Neumann E.* Fear of the feminine. *Quadrant*, 19(1), 7-30. 1986.
22. *Paasi A.* Deconstructing regions: Notes on the scales of spatial life. *Environment and planning*, 23. 1991.
23. *Peters R. M.* Reflections on the origins and aim of nostalgia. *Journal of Analytical Psychology*, 30 (2). 1985.
24. *Ricoeur P.* *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press. 1992.
25. *Rushdie S.* *Imaginary homelands*. London: Granta Books. 1991.
26. *Sanchez G., & Brown T.* Nostalgia: A Swiss disease. *American Journal of Psychiatry*, 151(11). 1994.
27. *Sterba E.* Homesickness and the mother's breast. *Psychiatric Quarterly*, 14. 1940.
28. *Winnicott D. W.* *Playing and reality*. London, New York: Routledge. 1986.
29. *Wotruba A., & Cernovsky Z.* Freud's self-analysis and the inner life of contemporary refugees. *The American Journal of Psychoanalysis*, 47(3), 1987.
30. *Zinchenko A.* Nostalgia and discontinuity of life: Multiple case study of older ex-Soviet refugees seeking psychotherapeutic help for immigration related problems. Doctoral Dissertation, Saybrook Institute, San Francisco, 2001.

# Память в учебной деятельности школьника

Н. В. Репкина

Кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

---

В статье предлагается один из возможных подходов к развитию представлений о памяти человека, опирающийся на результаты ее изучения в обучении с позиций деятельностной концепции, внутренняя логика которой потребовала перехода к исследованию памяти в рамках реальной учебной деятельности. При этом на первый план выступила связь памяти не с психологической структурой действия, а с процессами саморегуляции субъекта, прежде всего с целеполаганием. Будучи рефлексивным по своей природе, целеполагание обуславливает соответствующий характер всех мнемических процессов. Тем самым, по мнению автора, основной функцией памяти оказывается не простое сохранение или селекция и осмысление опыта, а его рефлексивная организация непосредственно в процессе накопления. Теоретическая правомерность и практическая перспективность такого понимания памяти подтверждается полученными автором материалами экспериментального и массового обучения, направленного на развитие школьника как субъекта учебной деятельности.

**Ключевые слова:** непроизвольная память, память, понимание, произвольная память, развивающее обучение, рефлексивная память, рефлексия, субъект, учебная деятельность, цель, целеполагание.

---

Проблема связи процессов памяти и обучения оказалась одной из сквозных как для современной научной психологии памяти, так и для педагогики нового времени. Психологи, изучавшие память, всегда искали подтверждения правильности своих теоретических позиций в практике обучения. Точно так же и педагоги, разрабатывавшие новые концепции обучения, неизменно апеллировали к закономерностям памяти, установленным психологами. При этом характерно, что любые, часто несовместимые теории памяти, находили свое подтверждение в практике обучения, а взаимоисключающие педагогические концепции оказывались одинаково убедительно обоснованными соответствующими теориями памяти. Такое противоречивое взаимопроникновение теорий памяти и обучения является фактом и истории, и современности, что убедительно свидетельствует о незавершенности этих теорий. В нашу задачу не входит ни исторический анализ вариантов решения проблемы памяти и обучения, ни оценка современного ее состояния. Свою задачу мы видим в том, чтобы охарактеризовать в общем виде один из возможных и, как нам представляется, наиболее убедительных и перспективных подходов к ее решению, намеченный П. И. Зинченко.

Прежде всего подчеркнем ту принципиальную особенность научной позиции П. И. Зинченко, которую отмечали, но недостаточно оценили многие авторы, хотя именно она предопределила его подход к решению обсуждаемой проблемы. Исследования памяти осуществлялись П. И. Зинченко в рамках деятельностной концепции А. Н. Леонтьева. Более того, именно результаты первых исследований П. И. Зинченко в области непроизвольной памяти легли в основание этой концепции. Вместе с тем уже в этих ис-

следованиях четко обнаружилось своеобразие позиции П. И. Зинченко. Если А. Н. Леонтьев объяснял память с позиций абстрактно понимаемой деятельности, то П. И. Зинченко с самого начала ставил задачу исследования памяти в контексте реальной деятельности. Разумеется, такое исследование, особенно на первых его этапах, могло проводиться только на лабораторных моделях деятельности, поскольку в реальных условиях невозможно было необходимым образом варьировать ее мотивы, цели, способы и условия осуществления и тем самым обнаруживать закономерную связь между ними и процессами памяти. Результаты этих исследований, обобщенные в монографии [5], П. И. Зинченко рассматривал только как первый шаг на пути к изучению памяти в реальной деятельности, которое, по его мнению, должно было привести к пониманию объективных закономерностей функционирования и развития памяти. В наиболее чистом виде они, по убеждению П. И. Зинченко, могут быть обнаружены при изучении памяти в процессе школьного обучения, особенно на начальных его этапах.

Но возможность такого изучения фактически исключалась жесткой регламентацией школьного образования, не допускавшей никаких отклонений от государственных стандартов. Поэтому П. И. Зинченко с энтузиазмом встретил открытие первых экспериментальных школ, в которых Академией педагогических наук было позволено в известных пределах варьировать содержание и методы обучения. Особый интерес у него вызывало экспериментальное обучение, опиравшееся на основные положения психологической концепции А. Н. Леонтьева — П. Я. Гальперина, которое осуществляла лаборато-

рия Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова на базе школы № 91 Москвы. Он приложил немало усилий, чтобы привлечь внимание местных властей к первым результатам этого обучения и убедить их в необходимости такой лаборатории для Харькова. Созданная при кафедре психологии Харьковского университета на базе школы № 17 лаборатория по изучению проблем памяти и обучения начала свою работу в 1963 г. в тесном сотрудничестве с лабораторией Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова.

Первой задачей, которую П. И. Зинченко поставил перед Харьковской лабораторией, было выяснение возможностей использования произвольной памяти в обучении младших школьников. Суть проблемы заключалась в том, что в обучении предметом усвоения (и запоминания) являются не результаты действия, осуществленного тем или иным уже известным ученикам способом, как это имеет место в лабораторных экспериментах по произвольному запоминанию, а сами эти способы. В традиционном обучении запоминание этих способов, сформулированных в виде соответствующих правил, обеспечивается их заучиванием. Возможность произвольного запоминания такого учебного материала была убедительно показана уже в исследованиях П. Я. Гальперина по поэтапному формированию умственных действий и понятий [2]. Но условия успешности произвольной памяти в обучении П. Я. Гальпериним специально не рассматривались. Их изучению и было посвящено исследование Г. К. Середы. По-видимому, нет необходимости специально останавливаться на результатах этого исследования, поскольку они подробно изложены в хорошо известных работах Г. К. Середы [17–19]. Фактически результаты этого исследования, как и исследования П. Я. Гальперина, приводили к выводу о возможности и целесообразности переориентации начального обучения на произвольную память. Они убедительно свидетельствовали, что при таком обучении существенно возрастает интерес к нему, а знания оказываются более осмысленными, прочными и гибкими, чем при их заучивании. Но такой вывод оставлял без ответа ряд принципиальных вопросов.

Во-первых, в исследовании была установлена эффективность запоминания частных способов, обеспечивающих решение определенного типа задач. Между тем Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов уже было сформулировано положение, что в основу содержания развивающего обучения изначально должны быть положены не сами способы действия, а их источники, предметные предпосылки, основания, составляющие содержание теоретических понятий [3; 20]. Вопрос об особенностях памяти, обеспечивающей продуктивное запоминание теоретических понятий и их систем, в исследовании Г. К. Середы не рассматривался. В результате оставался открытым вопрос о продуктивности произвольной памяти в условиях развивающего обучения. Во-вторых, если обучение может быть целиком ориентировано на произвольную память, из этого следует, что произвольная память оказывается в нем своеобразным

эпифеноменом. В связи с этим возникает вопрос, не противоречит ли такой вывод представлению о произвольной и произвольной памяти как двух последовательных ступенях ее развития. Но даже если, вслед за Г. К. Середой, признать, что произвольная память в обучении столь же необходима, как и произвольная, то остается невыясненной ни ее функция в нем, ни соотношение обоих видов памяти. Эти вопросы остались за пределами исследования Г. К. Середы. В-третьих, условия эффективности произвольной памяти были выявлены при ее изучении в рамках такой формы учебной активности, которая характеризуется тем, что цели и способы действий учеников задаются извне, учителем. Оставалось неясным, достаточны ли эти условия и могут ли они быть вообще созданы в том случае, когда активность учеников приобретает форму учебной деятельности, т. е. когда цели действий и способы их осуществления не задаются ученику извне, а предполагают собственную пробно-поисковую активность ребенка. Все эти вопросы остались без ответа, так как фактическим предметом исследования Г. К. Середы оказались особенности памяти и условия ее функционирования в процессе усвоения знаний, который рассматривался независимо от формы учебной активности.

Следующим шагом в решении более общей проблемы, поставленной П. И. Зинченко, должно было стать изучение памяти не в рамках процесса усвоения, а в контексте учебной деятельности как высшей формы учебной активности субъекта.

Необходимой предпосылкой этого изучения являлась организация такой системы, которая обеспечивала бы планомерное формирование полноценной учебной деятельности младших школьников. Но для этого необходимо было уточнить сложившиеся представления о самой учебной деятельности. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривали ее как деятельность по самоизменению субъекта, которое, по их мнению, состоит в овладении понятием (общим способом действия), обеспечивающим ученику возможность самостоятельно находить способы решения определенного класса практических или познавательных задач [3; 20]. Понятая таким образом учебная деятельность оказывалась деятельностью «квазиисследовательской» (В. В. Давыдов), в процессе которой ученик обнаруживал и усваивал содержание понятия. Соответственно система обучения, т. е. его содержание и методы строилась так, чтобы обеспечить формирование этой квазиисследовательской деятельности, и тем самым, усвоение системы теоретических понятий и опирающихся на них способов действия.

Такой подход, совершенно справедливо подчеркивая роль теоретических знаний как основного источника изменений субъекта учебной деятельности, не давал достаточно ясного ответа на вопрос о содержании этих изменений. Это было обусловлено недостаточным учетом двусторонней природы человеческого знания. В любом знании различаются предметное содержание, т. е. объективное значение, и тот смысл, который приобретает для индивида это зна-

ние в конкретной деятельности. Обе эти стороны знания играют принципиально разную роль в жизни индивида. Если значение знания создает возможности преобразования действительности, то его смысл является необходимым условием реализации этой возможности. Это означает, что индивида как субъекта деятельности характеризует не само по себе содержание знаний, которыми он располагает, а тот смысл, который они приобретают для него. Эту мысль еще в 1947 г. высказывал А. Н. Леонтьев, который подчеркивал, что только в том случае, если знания приобретут для ученика смысл, они «будут для него живыми знаниями, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [8, т. 1, с. 378].

Овладение содержанием знаний может быть обеспечено только путем их усвоения, т. е. воспроизведения в сознании. Решающую роль в усвоении играет мышление индивида. Но смысл знаний, та роль, которую они приобретают в конкретной деятельности, принципиально не могут быть усвоены им. Этот смысл должен быть открыт, постигнут индивидом непосредственно в процессе деятельности. Постигновение этого смысла составляет содержание понимания, т. е. особого психического процесса, хотя и тесно связанного, но не тождественного мышлению. По нашему мнению, вопрос о соотношении процессов мышления и понимания не нашел отражения в теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и требует специального рассмотрения. В контексте данной статьи нам важно подчеркнуть, что именно процесс понимания придает усваиваемым знаниям тот или иной смысл, тем самым определяя отношение ученика не только к знаниям, но и к самому себе как к субъекту учения.

Отсюда следует, что изменение субъекта учебной деятельности заключается не в самом по себе усвоении знаний, а в понимании их смысла. Если учебная деятельность действительно является деятельностью по самоизменению субъекта, то ее конечной целью должно быть не усвоение знаний, а их понимание. Конечно, понимание смысла знаний всегда опирается на анализ их предметного содержания и существенно зависит от содержательности этого анализа. Осуществление такого анализа представляет собой особую задачу, в процессе решения которой и обеспечивается усвоение предметного содержания знаний. Но эта задача в учебной деятельности всегда является вспомогательной, промежуточной по отношению к задаче понимания смысла знаний. Исходя из сказанного, В. В. Репкин определил учебную задачу не как задачу на усвоение понятия, общего способа действия, а как задачу на понимание предметных оснований действия, его смысла. Решая такую задачу, ученик должен найти ответ не на вопрос, **как** это делается, а на вопрос, **почему** это делается именно так [9].

Очевидно, что задача на понимание, в отличие от задачи на усвоение, не может быть поставлена перед учеником извне. Такую задачу он может поставить перед собой только сам, и только в том случае, если,

столкнувшись с трудностями в осуществлении действия, он увидит причину этих трудностей в недостаточном понимании предметных оснований освоенных способов действия (знаний), что предполагает достаточно высокий уровень развития определяющей рефлексии. Это значит, что учебная деятельность начинается не с одномоментного принятия поставленной извне цели, а с определения ее самим учеником, которое, как в любой деятельности человека, представляет собой развернутый процесс не просто доопределения, переопределения, а «выстраивания» цели, целеполагания. С учетом этого факта потребовалась серьезная коррекция представления о структуре акта учебной деятельности, т. е. о составе входящих в него учебных действий, их функциях и соотношении друг с другом [15].

При таком понимании учебной деятельности основной характеристикой ее субъекта является способность к самоизменению — к самостоятельной постановке и решению задач на понимание мира. Естественно, что такая способность не может быть предпосылкой учебной деятельности, она возникает и развивается в ней по мере того, как ученик овладевает этой деятельностью. В рамках начального обучения удалось выявить три последовательных этапа становления учебной деятельности и ее субъекта, каждый из которых характеризуется особым типом учебных задач. [9].

Изложенные представления о содержании учебной деятельности были положены в основу варианта системы развивающего обучения, предложенного В. В. Репкиным и реализованы в учебниках и методических пособиях по русскому языку (Репкин и др.) и математике (А. М. Захарова). Подчеркнем, что этот вариант был разработан не как альтернатива системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина— В. В. Давыдова, а как ее органическое развитие, что и нашло свое отражение в итоговой монографии В. В. Давыдова [3].

Реализация описанного варианта развивающего обучения в Харьковской школе-лаборатории дала возможность осуществить исследование особенностей памяти младшего школьника как субъекта учебной деятельности [12; 13]. Так как учебная задача как задача на понимание не может быть поставлена извне, то основной характеристикой субъекта учебной деятельности является его способность самостоятельно ставить перед собой такие задачи, т. е. способность к целеполаганию. Логично было предположить, что именно развитием этой способности обусловлена перестройка памяти субъекта учебной деятельности, если таковая действительно происходит. Понятно, что обнаружить перестройку памяти и ее зависимость от целеполагания мы могли только на том этапе становления учебной деятельности, когда процесс целеполагания выступает в достаточно развитой форме. Можно было ожидать, что эта перестройка наиболее отчетливо проявится в изменении произвольной памяти, которая непосредственно связана с целью.

Для проверки гипотезы в конце третьего класса был проведен индивидуальный диагностический экс-

перимент, в ходе которого ученикам предстояло познакомиться с несколько упрощенным содержанием понятия падежа. Ученики уже располагали некоторыми сведениями о падеже (количество падежей, различия между ними и т. п.), на которые они опирались при решении задач учебно-исследовательского типа. Содержание этого понятия они должны были, согласно программе, усвоить только в четвертом классе в процессе анализа системы морфологических понятий (грамматическое значение и грамматическая форма слова, система грамматических форм слова, грамматическая категория, часть речи и т. д.). Особенность эксперимента заключалась в том, что содержание понятия ученик должен был установить не в результате выполнения соответствующих учебных действий, а выслушав объяснение экспериментатора. Предварительно экспериментатор сталкивал ученика с тем фактом, что он уже немало знает о падеже, но не может ответить на вопрос, что же такое падеж, и предлагал внимательно выслушать объяснение, которое поможет ответить на этот вопрос. Объяснение строилось в форме беседы, в процессе которой раскрывалось содержание понятия падежа и дважды повторялось его определение, являвшееся ответом на исходный вопрос. Кроме того, по ходу беседы сообщались дополнительные сведения о количестве падежей в других языках. После окончания беседы ученику предлагалось как можно точнее ответить на исходный вопрос (Что такое падеж?), и задавалось несколько дополнительных вопросов, совокупность ответов на которые позволяла судить об особенностях целеполагания и произвольной памяти.

Эксперимент повторялся в одной и той же школе-лаборатории на протяжении трех лет. Всего в нем приняли участие 76 учеников. Время выполнения задания колебалось от 10 до 45 минут.

При оценке результатов эксперимента нас прежде всего интересовал уровень целеполагания.

Поскольку цель была сформулирована экспериментатором в такой общей форме, которая не позволяла ей стать реальной целью действия учеников, то они должны были наполнить ее тем или иным предметным содержанием. Именно особенности этого содержания и рассматривались как показатель уровня целеполагания. Оказалось, что 80 % учеников в качестве цели выделили содержание понятия падежа, т. е. поставили перед собой учебную задачу, 16% — словесное определение этого понятия. И только отдельные ученики не сумели определить какую-либо конкретную цель своих действий. Таким образом, у подавляющего большинства учащихся целеполагание оказалось на том уровне, который позволяет им самостоятельно ставить перед собой учебные задачи.

При оценке памяти учитывались полнота и правильность воспроизведения содержания понятия, его словесного определения, а также дополнительно фактического материала.

Полно и правильно воспроизвели содержание понятия, его словесное определение и дополнительный материал 60 % учеников; 20 % учеников воспроизве-

ли и основной и дополнительный материал с некоторыми неточностями. Характерно, что все эти ученики в качестве цели выделили содержание понятия. Ученики, выделившие в качестве цели словесную формулировку, определение понятия, воспроизвели как его содержание, так и определение с грубыми ошибками, дополнительный материал воспроизведен ими несколько лучше. Наконец, у учеников, не определивших цель действия, зафиксировано воспроизведение лишь отдельных фрагментов как основного, так и дополнительного материала с грубым искажением смысла. Таким образом, качество воспроизведения в основном соответствует содержанию тех целей, которые были выделены учениками.

При оценке полученных результатов, с точки зрения их соответствия известному положению П. И. Зинченко о зависимости эффективности произвольного запоминания от цели действия [5], возникает ряд серьезных вопросов. Почему ученики, выделившие в качестве цели содержание понятия, тем не менее успешно воспроизвели его определение? Чем объяснить очень низкий уровень запоминания определения понятия учениками, выделившими его в качестве цели? Почему при разных целях действия ученики сравнительно успешно запомнили фактический материал? Для ответа на эти вопросы нужно понять, почему у разных учеников при выполнении одного и того же задания содержание реальной цели оказалось неодинаковым. В общих чертах этот факт может быть объяснен следующим образом.

В классических экспериментах по изучению произвольной памяти цель действия задается испытуемым в готовом виде и конкретной форме, однозначно определяющей содержание этой цели, которое сохраняется неизменным в процессе выполнения действия (расклассифицировать по определенному основанию картинки, слова, решить арифметическую задачу и т. п.). В данном случае цель была задана в такой общей форме, которая не позволяла ей стать реальной целью действия учеников («узнать, что такое падеж»). Для этого они должны были наполнить ее тем или иным предметным содержанием. Каким именно содержанием будет наполнена эта цель, зависит от того, какой смысл для ученика приобретет зафиксированная в ней проблемная ситуация. В зависимости от уровня развития определяющей рефлексии эта ситуация может быть осмыслена либо как свидетельствующая о недостаточном понимании падежа, либо как обнаруживающая отсутствие какого-то конкретного знания о нем (словесного определения). В соответствии с этим в качестве предмета действия выделяется либо содержание понятия, либо его словесное определение. Но для того чтобы выделенный предмет стал реальной целью действия, ученик должен выяснить, чего именно ему не хватает для понимания падежа или конструирования его определения. Ответ на этот вопрос предполагает сопоставление усвоенной в предшествующем обучении общей модели, отражающей содержание понятия (или структуру его определения) с возникшей проблемной ситуацией. Именно в

процессе такого рефлексивного контроля исходной общей модели обнаруживаются те ее недостатки, «белые пятна», устранение которых и составляет цель предстоящих действий. Эта цель оказывается не конкретным образом требуемого результата, а скорее его гипотетическим проектом, носителем которого является рефлексивно оцененная общая модель.

Таким образом, определение содержания цели действия представляет собой не одномоментный акт, а процесс, в котором отчетливо выделяются три последовательные стадии. Во-первых, это рефлексивная оценка проблемной ситуации. В зависимости от нее возникшая перед учеником задача приобретает для него разный смысл: либо задачи на понимание, т. е. собственно учебной задачи, либо задачи на усвоение конкретного знания. Во-вторых, это актуализация отвечающей смыслу задачи общей модели структуры понятия, или соответствующего типа знаний. В-третьих, это рефлексивный контроль общей модели, результаты которого и определяют гипотетическое содержание цели. Гипотеза относительно содержания цели, ее проект проверяется, уточняется и корректируется по ходу решения задачи путем соотнесения результата каждого очередного действия с проектом. Тем самым решение задачи оказывается процессом не только достижения цели, но и опробования цели действием (А. Н. Леонтьев), являющимся естественным завершением процесса целеполагания.

Именно в этом едином процессе целеполагания и реализации цели происходит запоминание материала, которое оказывается опосредованным моделью, конструируемой в процессе целеполагания. Содержание, полнота и точность этой модели в конечном счете определяет соответствующие характеристики памяти.

Таким образом, в условиях реальной учебной деятельности отчетливо обнаруживается зависимость произвольной памяти от процесса целеполагания, тогда как в условиях лабораторного эксперимента проявляется лишь ее зависимость от содержания заданной цели.

При таком понимании связи между памятью и процессом целеполагания получают свое объяснение указанные выше, на первый взгляд, внутренне противоречивые факты. В самом деле, ученики, выделившие в качестве цели действия содержание понятия, при ее конкретизации имеют возможность опираться на соответствующую общую модель, которая неоднократно конструировалась в процессе предшествующего обучения, была содержательно обобщена и освоена учениками. В такой общей модели понятия фиксируются его основные смысловые компоненты и связь между ними. Фактически, такая модель является и моделью логической структуры определения. Однако в процессе обучения она никогда не рассматривалась с этой стороны и осознавалась учениками только как модель, отражающая основное содержание понятия. Понятно, что в эту модель обязательно должны быть вписаны и соотнесены друг с другом все элементы понятия, в том числе и те, которые входят в структуру его определения. Но так как ученики не осознавали эту структуру,

они не выделяли определение понятия в качестве особого предмета и не могли произвольно запомнить его. Тем не менее в случае необходимости они имели возможность его сконструировать, опираясь на выделенные смысловые элементы понятия и содержательную связь между ними. Отвечая на соответствующий вопрос, ученики не воспроизводят определение в готовом виде, а активно конструируют его. Об этом свидетельствует как вариативность речевого оформления определения понятия, так и сам процесс его формулирования, изобилующий паузами, оценочными репликами, поправками и т. п. Это дает основание утверждать, что произвольная память, опирающаяся на содержательно-обобщенную модель понятия, оказывается столь же рефлексивной, как и действия, продуктом которых она является.

В силу неосознанности логической структуры определения, зафиксированной в общей схеме понятия, часть учеников (20 %), решавших ту же познавательную задачу, неточно выделили смысловые элементы понятия. Такими же неточными и неполными оказались результаты конструирования определения понятия: в нем отсутствовал родовой признак падежа — грамматическая форма слова, которая при объяснении материала рассматривалась отдельно. Она не была соотнесена учениками с моделью понятия и поэтому оказалась незафиксированной в произвольной памяти.

Ученики, выделившие в качестве предмета действия словесное определение понятия, естественно, не выделяли ни смысловые элементы понятия, ни содержательные связи между ними. Но они не могли решить и поставленную перед собой задачу, так как не осознавали структуру логического определения понятия. Поэтому, пытаясь сформулировать такое определение, они могли опираться только на его речевую форму, стихийно усвоенную в процессе общения («стол — это где едят»). Такие «определения» представляли собой формальное, часто бессмысленное сочетание случайно удержанных в памяти слов («падеж — это форма числа» и т. п.).

Связь произвольной памяти с моделью, на которую опирается определение цели действия, обнаруживается и в особенностях запоминания дополнительного материала (количество падежей в разных языках). Ученики, определившие и конкретизировавшие цель действия на основе модели содержания понятия, стремились соотнести с ней каждый очередной факт, сообщаемый экспериментатором. Поэтому дополнительный материал оказался содержательно связанным с выделенной целью действия. Это обнаружилось в особенностях воспроизведения этого материала. Во-первых, ученики воспроизводили его в обобщенной, явно осмысленной форме, а во-вторых, могли достаточно полно и точно конкретизировать этот материал. У всех остальных учеников этот материал оказался не связанным с целью действия. Запоминание этого материала обуславливалось не отношением к цели действия или условиям его выполнения, а тем, что он привлекал внимание уче-

ников своей необычностью, новизной. Его воспроизведение характеризуется отсутствием какого-либо обобщения, случайным порядком воспроизведения отдельных фактов, их подменой или дополнением сведениями, почерпнутыми не из материала задания, а из прошлого опыта.

Изложенные факты подтверждают предположение о зависимости эффективности памяти от уровня сформированности целеполагания. Еще важнее, что они позволяют по-новому понять те изменения, которые происходят в памяти в учебной деятельности. В самом деле, в памяти большинства учеников, способных самостоятельно поставить перед собой учебную задачу, обнаруживаются такие особенности, которые, на первый взгляд, свидетельствуют о более высоком уровне развития произвольной памяти. Но, как было установлено в нашем исследовании [9; 12; 13], и в исследовании Г. В. Репкиной и А. С. Ячиной [10] аналогичные качественные изменения обнаруживаются и в произвольной памяти младших школьников. Это позволяет говорить, что эти особенности свидетельствуют не только и не столько о совершенствовании произвольной и произвольной памяти, а о качественном своеобразии памяти субъекта учебной деятельности, в которой органически синтезирована произвольная и произвольная память.

Своеобразие этой памяти наиболее отчетливо проявляется в ситуациях, когда для решения учебной задачи (т. е. для понимания того или иного предмета) ученик вынужден опираться не на результаты собственных действий с предметом, а на его понимание другим человеком (учителем, автором учебника и т. п.). Как было показано выше, именно процесс соотнесения чужой мысли с обобщенной моделью понятия обеспечивает не только ее понимание, но и сохранение в памяти в форме конкретизированной модели понятия. Этот процесс с полным основанием можно охарактеризовать как понимающую память. По своим характеристикам эта память в основном совпадает с послепроизвольной памятью, обнаруженной Е. Ф. Ивановой у старших школьников и студентов при изучении связи памяти с теоретическим мышлением [7]. Но определение такой памяти как послепроизвольной нам представляется недостаточно точным. В нем правильно отражены те изменения механизмов произвольной памяти, которые происходят вследствие ее сближения с мышлением, но не учтена та особая функция, которую эта память выполняет в деятельности субъекта. Как показала Г. В. Репкина, принципиальное отличие памяти субъекта от ее досубъектных форм заключается в том, что она обеспечивает не только сохранение индивидуального опыта, но и его рефлексивную организацию непосредственно в процессе накопления. Наиболее точно эту особенность памяти субъекта отображает предложенное Г. В. Репкиной ее определение как рефлексивной памяти [11]. Такое понимание памяти субъекта очень близко к пониманию В. П. Зинченко живой памяти как функционального органа индивида [4].

Рефлексивная память позволяет включить в процесс развивающего обучения учебно-мнемические задачи. Примером таких задач является задача на письменное изложение текста после его прослушивания. Подобные задачи типичны и для традиционного обучения, но там они оказываются исключительно мнемическими, решение которых опирается на произвольное запоминание текста. Решение этой задачи как учебно-мнемической предполагает совмещение установки на запоминание материала с установкой на его понимание, которое и обеспечивается рефлексивной памятью. О том, насколько успешным оказывается решение задач этого типа с опорой на рефлексивную память, свидетельствуют результаты проведенного нами эксперимента в указанных выше классах школы-лаборатории.

Ученикам предлагалось письменно воспроизвести основное содержание текста после его двукратного прослушивания. Особенность текста состояла в том, что в него были включены объединенные общей сюжетной канвой два принципиально различных по своему содержанию компонента: описание игры и описание двух способов этимологического анализа слова. Это требовало от учеников конкретизировать поставленную перед ними цель («запомнить текст»), к этому же вынуждал их и большой объем текста. Оказалось, что 67 % учеников в качестве предмета запоминания выделили теоретический материал. Воспроизведение этого принципиально нового для учеников материала убедительно свидетельствовало о том, что они хорошо поняли его содержание, что и позволило им достаточно полно и точно воспроизвести эту часть текста, включая примеры, иллюстрирующие теоретический материал. Успешное решение этой простейшей учебно-мнемической задачи позволяет рассматривать рефлексивную память как одну из важнейших предпосылок перехода к самостоятельным формам учебной деятельности, где центр тяжести переносится с совместной работы ученика с учителем на его самостоятельную работу с различными источниками учебной информации.

Наше исследование показало, что предпосылками рефлексивной памяти являются высокий уровень развития процессов целеполагания, понимания и определяющей рефлексии, а также овладение способами содержательного анализа и понятием как формой обобщения его результата. Эти же предпосылки одновременно являются предпосылками становления субъекта учебной деятельности. В условиях развивающего обучения такие предпосылки складываются к концу младшего школьного возраста, что и делает возможным появление рефлексивной памяти, которую мы зарегистрировали у 60 % учеников, а еще у 20 % она оказалась в зоне ближайшего развития.

Естественно, возникает вопрос, не следует ли рассматривать рефлексивную память как своеобразный артефакт, порожденный особой организацией развивающего обучения в школе-лаборатории, и не воспроизводимый в массовом обучении.

Ответ на этот вопрос дают результаты проведенного нами в 1994—2004 гг. в семи регионах России и

четырёх Украины диагностического исследования, в котором оценивался уровень сформированности учебной деятельности к концу младшего школьного возраста (в третьих классах) [9; 14; 16]. В программу исследования наряду с заданиями, позволявшими оценить различные характеристики учебной деятельности, были включены описанные выше задания по оценке памяти. Исследование было проведено в 69 классах (1485 учеников), обучавшихся русскому языку и математике по тому же варианту системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова, который был реализован в Харьковской школе-лаборатории и в 38 (918 учеников) гимназических классах, обучавшихся по традиционной системе.

В 39 классах, в которых система развивающего обучения была реализована достаточно полно, рефлексивная память была зафиксирована у 51 % учеников, а еще у 10 % она находится в зоне ближайшего развития. В классах, в которых система развивающего обучения была реализована недостаточно полно и последовательно, эти показатели значительно ниже (10 % и 25 % соответственно). Наконец, в гимназических классах рефлексивная память была обнаружена всего у 4% учеников (и 17 % в зоне ближайшего развития). У всех учеников, у которых была обнаружена рефлексивная память, был зафиксирован и высокий уровень развития целеполагания.

Прежде всего обращает на себя внимание близость результатов, полученных в школе-лаборатории и в массовой школе, где система развивающего обучения была реализована достаточно полно. Это позволяет утверждать, что рефлексивная память является не артефактом, а одним из закономерных результатов целенаправленного формирования учебной деятельности.

Во-вторых, рефлексивная память была обнаружена у части учеников тех классов, где учебная деятельность целенаправленно не формировалась. Характерно, что у всех этих учеников был зафиксирован и высокий уровень целеполагания. Это приводит к выводу, что появление рефлексивной памяти характеризует общую закономерность развития памяти младшего школьника, которая заключается в переходе от до-субъектных форм памяти к памяти субъекта.

В-третьих, тот факт, что рефлексивная память обеспечивает воспроизведение не только содержания понятий, но и фактического материала, имеющего к этому содержанию лишь косвенное отношение, позволяет рассматривать ее как целостную систему, в которую органически вписываются ранее сформировавшиеся виды памяти. При этом качество воспроизведения фактического материала позволяет говорить о том, что произвольная и произвольная память, обеспечивающая его запоминание, включаясь в рефлексивную память, существенно перестраивается.

Наконец, результаты нашего исследования приводят к выводу о том, что реальное развитие памяти младших школьников существенным образом зависит от особенностей того обучения, в рамках которого оно происходит. Традиционная система обучения, целью

которой является не развитие ученика как субъекта учения, а усвоение им определенной суммы знаний и умений, опирается на уже сложившиеся у ученика процессы мышления, памяти, внимания, приспосабливаясь к наличному уровню их развития. Совершенно естественно, что такое адаптивное обучение (А. Г. Асмолов) не создает необходимых предпосылок для развития ученика как субъекта учения, а тем самым и для соответствующего развития его психических функций, в том числе и памяти, ограничиваясь в лучшем случае совершенствованием уже сложившихся ее видов и форм. Развитие памяти в этом случае происходит не благодаря, а вопреки обучению и оказывается стихийным процессом, результаты которого непредсказуемы и случайны. Это со всей очевидностью и обнаружилось в гимназических классах, где традиционная система обучения была реализована на очень высоком уровне.

Совершенно иной характер развитие памяти приобретает в условиях развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, основной целью которого является развитие ученика как субъекта учебной деятельности. Создавая предпосылки для такого развития ученика, оно тем самым создает предпосылки и для соответствующего развития его психических функций. Но как показало наше исследование, наличие таких предпосылок само по себе полностью не устраняет стихийности в развитии памяти, о чем свидетельствуют существенные различия уровня ее развития в разных классах системы развивающего обучения. Сравнительно низкие показатели развития рефлексивной памяти, зафиксированные в ряде классов, могут быть объяснены тем, что система развивающего обучения была реализована неполно, т. е. не были созданы достаточные предпосылки для развития рефлексивной памяти. Но этим невозможно объяснить различия между показателями уровня развития памяти в группе классов массовой школы, где система развивающего обучения была реализована последовательно и полно и в классах школы-лаборатории. Очевидно, в самой системе развивающего обучения не были учтены некоторые специфические условия, необходимые для реализации предпосылок развития памяти, что вполне объяснимо, поскольку система развивающего обучения ориентировалась прежде всего на развитие теоретического мышления [3]. В школе-лаборатории, где учитель работал в тесном контакте с исследователем, в значительной мере удавалось преодолеть эти недоработки системы. Но в условиях массовой школы это удавалось сделать далеко не каждому учителю. Вопрос о дополнительных условиях, обеспечивающих реализацию предпосылок развития памяти в развивающем обучении, требует особого обсуждения.

В заключение подчеркнем, что мы рассматриваем наше исследование как первый шаг, подтверждающий справедливость мысли П. И. Зинченко о том, что развитие памяти в процессе обучения при надлежащей организации последнего неизбежно должно приводить к возникновению такой ее высшей формы, в которой все виды памяти взаимодействуют и органически сливаются друг с другом.

*Литература*

1. Асмолов А. Г., Ягодина Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) // Вопросы психологии, 1992. № 1.
2. Гальперин П. Я. Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Харьков, 1970.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова): Учеб. пособие. М., 2002.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
6. Зинченко П. И. Исследования по психологии памяти и обучения // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. № 30. Вып. 1. Проблемы психологии памяти и обучения. Харьков.
7. Иванова Е. Ф. К проблеме соотношения произвольной и непроизвольной памяти // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253. Харьков.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
9. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск, 1997.
10. Репкина Г. В., Ячина А. С. Некоторые особенности усвоения системы понятий разного уровня абстракции // Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. Вып. 9. Психология. Харьков.
11. Репкина Г. В. Проблема уровней произвольной памяти // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
12. Репкина Н. В. Память и особенности целенаправленного в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 2.
13. Репкина Н. В. Развитие памяти младших школьников в учебной деятельности // Развитие психики школьников в учебной деятельности // Под ред. В. В. Давыдова. М., 1983.
14. Репкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3.
15. Репкин В. В., Репкина Н. В. К вопросу о строении учебной деятельности // Вісник Харківського національного університету. 2007. № 771. серія Психологія.
16. Репкина Н. В. О возможности формирования учебной деятельности младших школьников в разных системах обучения // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/за ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Нора-друк. 2007. Вип. 26.
17. Серeda Г. К. Непроизвольное запоминание и обучение // Вестник ХГУ. 1968. № 30. Серия психология. Вып. 1.
18. Серeda Г. К. Память и обучение как теоретическая проблема // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения / Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
19. Серeda Г. К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность непроизвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

# Memory in the Learning Activities of Schoolchildren

N. V. Repkina

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Psychology Chair, Taras Shevchenko Lugansk National University

---

In this article we propose a possible approach to the development of ideas about human memory. It is based on the study results of memory in learning conducted from the perspective of activity concept. The internal logic of this approach required to shift studies of memory to the setting of actual learning activities. Connection of the memory with the processes of self-regulation, first of all goal-setting are placed in the foreground, and not the psychological structure of the action. The goal-setting is reflexive by its nature and thus provides the corresponding character to all mnemonic processes. Author suggests that the main function of memory is not only storage or selection and understanding the experience, but it is a reflexive organization directly in the process of accumulation. Theoretical validity and promising practical outlook of such a view on memory is confirmed by the materials from the experimental and vast learning practice directed at developing the student as the subject of educational activities.

**Keywords:** Involuntary Memory, Memory, Understanding, Voluntary Memory, Developing Education, Reflexive Memory, Reflection, Subject, Educational Activity, Goal, Goal-setting.

## References

1. *Asmolov A. G., Yagodin G. A.* Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostey razvitiya lichnosti (ot diagnostiki otbora — k diagnostike razvitiya) // *Voprosy psichologii*, 1992. № 1.
2. *Gal'perin P. Ya.* Kratkie zamechaniya o proizvol'noy i neproizvol'noy pamyati // *Psichologicheskie mekhanizmy pamyati i ee zakonomernosti v prozesse obucheniya*. Char'kov, 1970.
3. *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
4. *Zinchenko V. P.* Psichologicheskie osnovy pedagogiki (Psichologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D. B. El'konina—V. V. Davydova): Ucheb. posobie. M., 2002.
5. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
6. *Zinchenko P. I.* Issledovaniya po psichologii pamyati i obucheniya // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1968. № 30. Vyp. 1. Problemy psichologii pamyati i obucheniya. Char'kov.
7. *Ivanova E. F.* K probleme sootnosheniya proizvol'noy i neproizvol'noy pamyati // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1984. № 253. Char'kov.
8. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya: V 2-ch t. M., 1983.
9. *Repin V. V., Repkina N. V.* Razvivayushee obuchenie: teoriya i praktika. Stat'i. Tomsk, 1997.
10. *Repkina G. V., Yachina A. S.* Nekotorye osobennosti usvoeniya sistemy ponyatiy raznogo urovnya abstrakzii. // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1976. № 132. Vyp. 9. Psichologiya.
11. *Repkina G. V.* Problema urovney proizvol'noy pamyati / Kategorii, prinzipy i metody psichologii. Psichicheskie prozessy: Tezisy nauchnykh soobshcheniy sovetksikh psichologov k VI Vsesoyuznomu s'ezdu Obschestva psichologov SSSR. M., 1983.
12. *Repkina N. V.* Pamyat' i osobennosti zelepolaganiya v uchebnoy deyatel'nosti mladshich shkol'nikov // *Voprosy psichologii*. 1983. № 2.
13. *Repkina N. V.* Razvitie pamyati mladshich shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti // *Razvitie psichiki shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti* // Pod red. V. V. Davydova. M., 1983.
14. *Repkina N. V.* Sistema razvivayushego obucheniya v shkol'noy praktike // *Voprosy psichologii*. 1997. № 3.
15. *Repin V. V., Repkina N. V.* K voprosu o stroenii uchebnoy deyatel'nosti // *Visn. Charkivs'kogo nazional'nogo universitetu*. 2007. № 771 seriya Psichologiya.
16. *Repkina N. V.* O vozmozhnosti formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti mladshich shkol'nikov v raznykh sistemakh obucheniya // *Aktual'ni problemi suchasnoi ukrains'koï psichologii: Naukovi zapiski Institutu psichologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraini / za red. akademika S. D. Maksimenka*. K.: Nora-druk. 2007. Vip. 26.
17. *Sereda G. K.* Neproizvol'noe zapominanie i obuchenie // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1968. № 30. Seriya psichologiya. Vyp. 1.
18. *Sereda G. K.* Pamyat' i obuchenie kak teoreticheskaya problema // *Psichologicheskie mekhanizmy pamyati i ee zakonomernosti v prozesse obucheniya: Materialy I Vsesoyuznogo simpoziuma po psichologii pamyati*. Char'kov, 1970.
19. *Sereda G. K.* O strukture uchebnoy deyatel'nosti, obespchivayushey vysokuyu produktivnost' neproizvol'nogo zapominaniya // *Problemy psichologii pamyati*. Char'kov, 1969.
20. *El'konin D. B.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.

# Очерк истории Харьковской школы психологии: первая научная сессия Харьковского государственного педагогического института и появление «Харьковской школы психологии» (1938)

А. Ясницкий

Ph.D. (Университет Торонто) — младший научный сотрудник, Йоркский университет  
и Университет Торонто

Настоящая статья непосредственно предшествует публикации архивных материалов докладов П. Я. Гальперина и П. И. Зинченко на научной сессии Харьковского государственного педагогического института в 1938 г. и задает исторический контекст этого научного форума харьковских психологов. Автор обсуждает языковые особенности научного дискурса в Советском Союзе 1930-х гг. и вводит понятие «научного двоеречия», возникающего в результате ориентации автора научного текста на «двойного адресата» научного сообщения в лице органов государственной цензуры, с одной стороны, и собственно научной аудитории — с другой. Также вводится гипотеза об анонимном коллективном соавторстве («квазипсевдонимности», по Б. Мещерякову) ряда научных текстов того времени, традиционно атрибутируемых только одному из действительных авторов. Наконец, в статье обсуждается время зарождения научного конструкта «Харьковская психологическая школа» и предполагаемый приоритет Д. Б. Эльконина в создании этого понятия.

**Ключевые слова:** Харьковская психологическая школа, Харьковская педагогическая школа, методология истории науки, научные практики, дискурс, двоеречие, анонимное коллективное соавторство, квазипсевдонимность, психология памяти, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. С. Залужный.

*Sedulo curavi humanas actiones  
non ridere, non lugere neque detestari,  
sed intelligere*

Настоящий очерк преследует две цели. Во-первых, он является непосредственным продолжением исследования по истории Харьковской школы психологии [35; 53; 54]. Во-вторых, он служит введением к публикации в этом номере журнала Культурно-историческая психология архивных материалов первой научной сессии Харьковского государственного педагогического института (ХГПИ)<sup>1</sup> и потому задает недостающий исторический контекст этого события в истории отечественной психологии.

Кроме того, автор ставит своей целью дополнить существующие исследования истории отечественной психологии, проводимые преимущественно в традиционном русле либо биографической истории, либо истории идей. Очень характерной в этом отношении представляется ремарка из недавней публикации в этом журнале: «Мы опускаем весьма драма-

тическую и все еще до конца не проясненную *лично-стную сторону* развития культурно-деятельностной психологии, анализ которой можно найти в ряде источников..., остановимся лишь на *предметно-логическом аспекте* ее развития» [30]. Очевидно при этом, что и фактографическая история (например, [35]), которая преодолевает некоторые недостатки этих двух направлений исторических исследований, все же бессильна перед проблемой объяснения каузальности и интерпретации событий в истории науки. Альтернатива этим трем заслуженным традициям исторического исследования видится в изучении социальной истории науки и особенно научной практики (scientific practices, “doing science”). Наука при этом понимается как «совместная духовно-практическая деятельность, обязательно преобразующая мир, исходящая из определенных сверхзадач и рабо-

<sup>1</sup> См. список важнейших аббревиатур в конце статьи.

тающая на цели, выходящие за узконаучные рамки» [32, с. 32]. При таком понимании «практика и теория действительно выступают как неразрывные формы одного и того же целостного действия по преобразованию и созиданию мира — именно в силу их неизбежной созидательной направленности на мир» [там же]. Традиция исследований научной практики (activities, practices) в широком социокультурном контексте имеет уже достаточно долгую историю [44; 47–49]. Основной упор в подавляющем большинстве этих работ делался на исследовании экспериментальной практики производства научного знания и артефактов. Однако до сравнительно недавнего времени в сферу интересов историков науки не попадала «социальная практика» создания официальных организаций и неформальных научных объединений, привлечения власти имущих спонсоров и покровителей науки, карьерного продвижения и назначения на руководящие должности в научной иерархии, научных ритуалов, научных контактов и стратегий публикации научных исследований, традиций научного дискурса и т. п. [48]. Игнорирование «социальной практики» науки того времени затрудняет адекватное понимание целого ряда вопросов истории отечественной психологии, некоторые из которых (например, механизмы порождения научного текста и вопросы авторства) получают предварительное освещение в этом кратком обзоре.

Следует заметить, что Харьков, занимающий сейчас достаточно скромное место на карте Европы, был в 1920–1930-е гг. крупным и быстро развивающимся городом, что не в последнюю очередь определялось его статусом столицы Советской Украины с декабря 1919 по июнь 1934 г. и подкреплялось столичным городским бюджетом. Однако 21 января 1934 г. XII съезд КП(б) Украины принял решение о переносе столицы, а 24 июня 1934 г. правительство Украины переехало из Харькова в Киев, что окончательно закрепило за Харьковом ностальгический статус «первой столицы» и, фактически, положение вечно второго города Украины в советскую эпоху.

ХГПИ был образован 1 сентября 1933 г. на основе Всеукраинского института народного просвещения им. Скрипника (Всеукраїнський Інститут Народної Освіти ім. М. О. Скрипника) в результате постановления коллегии Наркома просвещения о реорганизации системы педобразования. Сталинский «Великий Перелом», провозглашенный в 1929 г., ознаменовал начало новой эпохи тотальной мобилизации человеческих ресурсов и создания новых административно-хозяйственных структур. Десятилетие 1930-х гг. проходит под знаком усиления контроля за наукой, взаимопроникновения науки и государст-

венно-партийных органов и создания «Сталинистской науки» в Советском Союзе [48]. Вполне в духе эпохи великих свершений в начале 1930-х гг. по всей стране проходят процессы реорганизации старых и появления новых учебных и научно-исследовательских заведений, таких как, например, Всесоюзная академия сельскохозяйственных наук им. В. И. Ленина (ВАСХНИЛ, 1929), Экспериментальный дефектологический институт (ЭДИ, 1929), Институт языка и мышления (1931), Всесоюзный институт экспериментальной медицины (ВИЭМ, 1932), Украинская психоневрологическая академия (1932) или Харьковский педагогический институт (1933). За годы первой пятилетки (1928–1932) количество научных институтов по всей стране выросло наполовину, с 1263 до 1908, из них число научно-исследовательских институтов увеличилось с 438 до 1028 [9, с. 244]. При этом примечательно, что за период с 1929 по 1931 г. административный аппарат науки разросся восьмикратно (!) с 362 до 2903 управленцев в науке [12, с. 116–117].

Это было очень непростое время для Украины, время огромных социальных потрясений и колоссальных человеческих жертв<sup>2</sup>. Вместе с тем на фоне коллективизации и индустриализации, невыполнения плана хлебозаготовок в Украинской ССР, голода на юге СССР, продолжающейся централизации власти и дальнейшей бюрократизации всех общественных институтов проходит смена руководства в высших эшелонах власти в стране, и в частности в Украинской республике. В 1927–1933 гг. за «националистический уклон» был подвергнут критике нарком образования Украины Н. А. Скрипник. В разгар кампании по борьбе с национализмом Скрипник, обвиненный в «буржуазном национализме», покончил с собой в своем кабинете 7 июля 1933 г. В 1933–1934 гг. среди украинской интеллигенции прокатилась волна арестов по обвинениям в национализме. Так, например, в это время были арестованы видные ее представители, связанные с харьковскими психологами, такие как один из лидеров отечественной дефектологии и сурдотифлопедагогики И. А. Соколянский (об истории двух арестов Соколянского в 1930-е гг. см.: [3]), первый учитель А. В. Запорожца (об ученичестве Запорожца см.: [14]), основатель и режиссер театра «Березиль» Л. Курбас, драматург «Березиль» М. Кулиш и многие другие.

Первые психологи были зачислены в штат Харьковского педагогического института как раз в разгар кампании по борьбе с «национализмом». Приказом по институту от 5 сентября 1933 г. был утвержден профессорско-преподавательский состав, в числе прочих восьми сотрудников кафедры педологии — профессор

<sup>2</sup> Из воспоминаний психолога А. А. Катаевой-Венгер о жизни в Харькове в 1932–1933 гг.: «Стояла жестокая зима. Толпы опухших от голода, умирающих людей хлынули в город. Они просили хлеба. Всюду, всюду горожан преследовали протянутые руки. Дома к нам в дверь непрерывно звонили. На звонок, как правило, выглядывала мама. Она смотрела на просящего и либо отказывала и говорила при этом страшные слова: "Этому уже не поможешь", либо говорила: "А вот этому надо дать", и выносила кусок, который был предназначен нам на ужин, хотя и понимала прекрасно, что это капля в море. По утрам на лестнице нашего дома и на всей площади по пути к школе лежали трупы — мужчин, женщин, детей. К тому моменту, как я возвращалась из школы, их убирала, все было чисто и свободно. А натро все повторялось снова...» [16].

психологии А. Н. Леонтьев и доцент психологии В. И. Аснин. Уже с 1 октября кафедры психологии была выделена в самостоятельную организационную единицу. Первыми сотрудниками кафедры стали профессор и заведующий кафедрой Леонтьев, доценты Аснин и Запорожец, а также ассистенты кафедры О. М. (А. М.?) Герасименко и Г. Д. Луков.

Осенью 1933 г. волна репрессий дошла и до ХГПИ. Приказом по институту были сняты с занимаемых должностей проф. Гарбуз (зав. кафедрой педагогики, который «систематически своими классово-враждебными и вредными «теориями» пытался сорвать реализацию политической школы»), проф. Ярославский (зав. кафедрой внешкольного образования, уволен как «носитель классово-враждебных, буржуазно-националистических теорий») и проф. Залужный (зав. кафедрой педологии, уволен как «носитель право-оппортунистических, национал-фашистских теорий»). В 1933 г. особую известность получает выражение «Харьковская школа». При этом весьма примечателен тот факт, что эта «Харьковская школа» начала 1930-х гг. не имела ничего общего с общеизвестным кругом психологов, объединившимся вокруг А. Н. Леонтьева в Харькове (см., например: [29; 30]). Более того, как мы увидим ниже, группа Леонтьева находилась в явной оппозиции к членам этой «Харьковской школы». Из приказа по ХГПИ от 13 декабря 1933 г.: «Проф. Залужный А. С. в своих теоретических работах допустил целый ряд право-оппортунистических, буржуазно-националистических ошибок. Возглавляя так называемую “Харьковскую школу”, после ее решительной критики не только не признал открыто классовую враждебность ее теории, а напротив, уже в 1933 г. допустил публикацию под своей редакцией и при [своем] непосредственном участии учебника педологии, в котором Залужный не только остался на старых позициях, а продолжал их, скатываясь на левачки и буржуазно-националистические позиции. Кафедра педологии, во главе которой стоял Залужный, не организовала до настоящего времени критики своих ошибок перед массой преподавателей и студенчества, ограничившись неверной и неполной критикой внутри кафедры. Проф. Залужного как носителя право-оппортунистических, национал-фашистских теорий от руководства кафедрой и от преподавания педологии в институте освободить». В ХГПИ прозвучали лишь отголоски антискрыпниковской кампании, в то время как основной удар пришелся на Украинский научно-исследовательский институт педагогики (УНДИП). Из отчета ЦКК КП(б)У о работе между XI и XII съездами КП(б)У (т. е. с июня 1930 до января 1934 г.): «Украинский научно-исследовательский институт педагогики был также запятнан националистическими пет-

люровскими элементами, 30 % научных работников были контрреволюционными шпионами и вредителями» (цит. по: [39]).

Психологи, казалось, были в относительной безопасности. А. Н. Леонтьев в устной автобиографии, надиктованной сыну в 1976 г., так описывал эту ситуацию: «[Зима 1933/34 годов прошла без особых событий.] Наиболее заметны были антискрыпниковские события — Скрипник был наркомом просвещения Украины, насаждал антисоветизм и национализм. В частности, выписал для украинских школ преподавателей с Западной Украины (таким образом, рассадил агентуру!). Кончил жизнь самоубийством... Но, слава Богу, мы не имели ничего общего со Скрипником (были в системе Наркомздрава, президентом Психоневрологической академии была Затонская<sup>3</sup>)» [23, с. 378]. Все же, думается, что в результате изменения идеологического вектора и тектонических сдвигов в структуре власти в Украинской республике опасность увольнения и преследований все же существовала и могла послужить одной из причин отъезда из Харькова А. Р. Лурия (весной) и А. Н. Леонтьева (осенью 1934 года). И в самом деле, урон, нанесенный украинской интеллигенции в начале 1930-х гг., был огромен. В целом на протяжении 1931—1933 гг. за «контрреволюционные преступления» в УССР были привлечены к ответственности 16 771 человек, из них 6164 исключены из партии [39]. При этом потери украинских культурно-творческих кадров составляли около двух третей их численного состава. Лишь на протяжении 1932—1933 гг. число научных сотрудников в Украинской республике уменьшилось на 1649 человек, что привело к острой нехватке научных и профессиональных кадров [37], вызвало необходимость форсированной подготовки новых специалистов и, в свою очередь, привело к формированию представителей когорты так называемой «красной профессуры» [39]. Впрочем, причина отъезда этих двух ученых в Москву могла быть гораздо более прозаична, и определенную роль тут могла сыграть утрата Харьковом столичного статуса и постепенное сокращение финансирования научных исследований в этом городе.

В августе 1934 г. прошла очередная реорганизация ХГПИ, и педология с психологией оказались организационно объединены в одну кафедру психологии и педологии. Можно предположить, что такое сближение этих двух наук должно было вызывать определенную озабоченность у психологов ввиду того, что предыдущим руководителем кафедры педологии был *persona non grata* Залужный и что кампания по борьбе с «националистическим уклоном» продолжалась и набирала обороты. В этом контексте в декабрьском номере журнала «Комуністична освіта» (Коммунистическое просвещение) под рубрикой «За большевистскую расчистку педагогического фронта» вышла статья молодого харьковского психолога П. Зинченко «Харьковская педагогическая

<sup>3</sup> Елена Самойловна Затонская (Раскина), по образованию врач, жена сменившего Скрыпника на посту наркома просвещения В. П. Затонского (нарком просвещения Украины с февраля 1933 г. до ареста в ноябре 1937 г.). Была первым президентом Украинской психоневрологической академии (УПНА) от основания академии в 1932 г. до переезда членов украинского правительства и их семей в Киев в 1934 г. В 1934—1937 гг. возглавляла Украинский НИИ травматологии и ортопедии. Вместе с мужем была арестована в 1937 г.

школа» и психология [38], оказавшаяся первой публикацией этого мало кому известного в ту пору автора. К 1934 г. П. И. Зинченко уже закончил аспирантуру в УНДИПе и совмещал работу в этом исследовательском институте (до июня 1936 г.) с преподаванием в Харьковском государственном институте иностранных языков (ХГПИИЯ) (с мая 1934 г.). Статья эта очень непростая, и именно в интерпретации таких текстов, как этот, и биографический, и интерналистский подход к истории науки оказываются очевидно несостоятельны. И вправду, с позиций современного дня и без учета реальных научных «новоязов» и ритуалов того времени эта статья предстает погромной. В то же время этот текст выстроен по канонам критической статьи середины 1930-х гг. и фактически повторяет все основные речевые формулы партийного жаргона, стремительно проникавшего в научный дискурс того времени (см.: [48]): здесь есть и обвинения в фальсификации учения Маркса, и в антиленинских позициях в психологии, и в «воинствующем биологизме» в работах Залужного и Соколянского, ставших главными объектами критики молодого автора, и даже в фашистских установках в педагогике в работах этих двух авторов<sup>4</sup>.

Здесь, пожалуй будет, уместен краткий исторический комментарий. Национал-социалисты пришли к власти в Германии 30 января 1933 г. и с этого времени в Советском Союзе вышла целая серия статей с критикой фашистских установок в психологии в Германии и за ее пределами. Так, например, в статье Л. С. Выготского «Фашизм в психоневрологии» из одноименного сборника 1934 г. [7] можно найти критику «фашизма в психологии», «кулацкой идеологии», «острого и гнилостного разложения научной мысли» и «процессов загнивания» немецкой психологии, ставшей на путь сотрудничества с нацизмом. Помимо этого, автор предвещает «страшное обострение классовый борьбы в науке вообще и в психологии в частности» [7, с. 28], которое должно наступить в результате внедрения идеологии фашизма в науку. В этой же статье автор пронзительно подмечает слияние науки и тоталитарного государства и подчеркивает добровольность и активность ученых в процессе политизации науки: «Счастливая Германия! Ей не пришлось по совету Скалозуба фельдфебеля в

Вольтеры дать. Фашистские Вольтеры сами охотно перевоплотились в фельдфебелей немецкого национального движения» [там же, с. 20]. Думается, что двусмысленность этого утверждения и неоднозначность адресации статьи в целом очень характерны для новояза советской науки, складывавшегося на протяжении 1920—1930-х гг. (ср. комментарий к публикации английского перевода статьи Выготского [52, с. 335—336])<sup>5</sup>.

Предметный и детальный анализ критического текста П. И. Зинченко на фоне научного дискурса и партийного жаргона того времени представляется исключительно интересным и важным и выходит за рамки этой статьи. Следует лишь отметить, что первая статья Зинченко выпадает из ряда критических статей того времени в адрес представителей «Харьковской школы». В отличие от статей целого ряда других авторов, быстро отозвавшихся на запрос времени и опубликовавших свои гневные эскапады в адрес харьковских буржуазных националистов в конце 1933 — начале 1934 г., статья Зинченко несколько «запоздала» и была опубликована лишь в декабре 1934 г. Несмотря на полемический задор и использование весьма своеобразной фразеологии воинствующей и бичующей критики того времени, автору удалось удержаться в рамках научного обсуждения теоретических и методологических вопросов. Огульная критика националистического уклона у других авторов, граничащая с политическим доносом, разительно контрастирует с разбором рефлексологических установок в работах Залужного и, в меньшей степени, Соколянского. Лейтмотивом статьи Зинченко становится полемика с этими авторами по целому ряду положений, таких, как понятие рефлекса, используемое для объяснения всего многообразия форм поведения человека, и призыв «отбросить всякий психологизм» (Соколянский), альтернатива либо физиологического, либо социологического редукционизма в изучении общественного поведения человека (Залужный)<sup>6</sup>, призыв к изучению поведения, понимаемого как совокупность рефлексов, и целенаправленное игнорирование сознания как объекта исследования (Залужный)<sup>7</sup>. Можно предположить, что публикация статьи П. Зинченко в конечном счете

<sup>4</sup> Образцы партийной фразеологии и публичной критики националистического уклона того времени можно найти в выступлениях на XVII съезде ВКП(б), например, в докладах Сталина, Косиора, Чубаря или Постышева [1].

<sup>5</sup> Из других «антифашистских» публикаций того времени следует также отметить ряд статей таких авторов, как И. Н. Шпильрейн, А. Р. Лурья, М. А. Левина и др.:

*Шпильрейн И. Н.* Фашизация немецкой науки // Советская психотехника. 1933. № 3.

*Лурья А. Р.* Психология рас и фашистская наука // Фронт науки и техники. 1933. № 12.

*Лившиц Е.* Фашизация школы в Германии // Коммунистическая революция. 1934. № 5.

*Соколова А.* О преподавании истории в фашистской Германии // Борьба классов. 1934. № 5—6.

*Левина М.* Фашизация науки о личности и воспитании в Германии // Под знаменем марксизма-ленинизма. 1936. № 2—3.

*Кольман Э.* Чернотенный бред фашизма и наша медико-биологическая наука // Под знаменем марксизма. 1936. № 11.

<sup>6</sup> Зинченко приводит цитату из работы Залужного, в которой тот утверждает, что «только физиология и рефлексология, как науки об анатомо-физиологических механизмах поведения, с одной стороны, и социология — с другой, являются теми научными дисциплинами, на которые непосредственно может опираться практическая наука об организации поведения человека и человеческого коллектива».

<sup>7</sup> Еще цитата из книги Залужного «Учение о коллективе» [13]: «Основным объектом изучения живых существ будет изучение их реакций или изучение их поведения, которое составляется из простых рефлексов, безусловных или условных, из сложившихся цепных рефлексов, будь это унаследованные инстинкты или условные выработанные рефлексы, или так называемые целесообразно приспособленные "сознательные" ([П. И. Зинченко:!!]) акты поведения. Эти последние нас тут наиболее интересуют» (с. 43). Из другого места: «Сознания как врожденной сущности человека для него (Маркса) не существует ([П. И. Зинченко:!!]), а есть только поведение конкретных людей, которое в обществе приобретает [sic] характер "сознательного" поведения», и далее: «если мы хотим остаться на строго научной почве, то мы должны ограничиваться изучением только того, что мы наблюдаем в поведении» (там же, с. 36—57).

выполнила стратегически исключительно важную роль в становлении харьковских психологов, которые последовательно дистанцировались как от педологии и рефлексологии, так и от других политически неблагонадежных направлений исследований.

По всей видимости, стратегия на размежевание была выбрана верно, и в 1934—1936 гг. штат кафедры психологии ХГПИ пополнился такими сотрудниками, как В. В. Мистюк (ассистент) и П. И. Зинченко (и. о. доцента) — оба с 1934 г., К.Е. Хоменко (доцент) и Д. М. Арановская (аспирант) — обе с 1935 г., а также А. И. Розенблюм, П. Я. Гальперин (доценты, оба работали временно и были зачислены с почасовой формой оплаты) и Л. И. Котлярова (лаборант, зав. кабинетом психологии) — с 1936 г. Примечательно, что все эти назначения проходят параллельно с увольнениями работников, запятнанных сотрудничеством с «Харьковской школой», таких, как доц. кафедры педологии Година, проф. педологии П. Ю. Волобуев или и. о. проф. психопатологии Е. Г. Уринсон (все — до конца 1934 г.). Таким образом, к выходу постановления ЦК партии о педологических извращениях летом 1936 г. в штате института насчитывалось не менее десяти психологов (Леонтьев, Аснин, Запорожец, Луков, Хоменко, Розенблюм, Гальперин, Мистюк, Котлярова и Арановская), совмещавших преподавание в педагогическом институте с исследовательской работой в УПНА и УНДИПе. Стратегия размежевания с педологами неожиданно оказалась особенно верной после постановления о педологии. При том что в августе-сентябре 1936 г. кафедра психологии потеряла лишь трех сотрудников-почасовиков с формулировкой «в связи с отсутствием нагрузки» (доценты Зинченко, Гальперин и Розенблюм), кафедра педологии, которая к тому времени, очевидно, была опять выделена в самостоятельную организационную единицу, была ликвидирована в полном составе (проф. С. Г. Рубинштейн, Бродская, Рудченко, Резенко, Мандзюк и Розовский).

Не так благополучно обстояли дела у психологов в УПНА. Во второй половине 1936 — начале 1937 г. Академия была реорганизована и переименована в Украинский психоневрологический институт (УПНИ). Это событие интерпретируется разными авторами по-разному. Одни пишут о «разгроме УПНА», в ходе которого инициатор создания сектора психологии и его директор с 1934 г., второй президент УПНА (с 1934 по 1937 г.), Леон Лазаревич Рохлин был арестован, а должность президента Академии упразднена [27; 46]. Вместе с тем существуют отчеты о ее «реорганизации в Украинский психоневрологический институт, в котором были в основном сохранены без деления на отдельные институты структурные единицы академии» [5; 6]. Так или иначе, реструктуризация УПНА заметно сказалась на психологических исследованиях в этой организации: из всего сектора психологии уцелел лишь один отдел клинической психологии, впоследствии переименованный в лабораторию клинической психологии.

Тем временем, летом 1934 г. УНДИП переехал в новую столицу Украины — Киев, а оставшаяся в Харькове структура получила название Харьковского научно-исследовательского института педагогики (ХНИИП). ХНИИП был на протяжении некоторого времени местом работы харьковских психологов. Так, к примеру, редакторы Хрестоматии по возрастной и педагогической психологии И. И. Ильясов и В. Я. Ляудис сообщают, что свой программный доклад «Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии» А. Н. Леонтьев сделал 17 марта 1935 г. на пленуме этого института. И все же из-за недостатка финансирования, людских ресурсов и слабой поддержки в республиканских правительственных кругах ХНИИП медленно затухал и просуществовал еще всего два года до своего окончательного закрытия в конце 1936 г. — начале 1937 г. [43, с. 70]. Думается, далеко не последнюю роль в закрытии ХНИИП и отделов теоретической, генетической и общей психологии УПНА сыграло и постановление о педологических извращениях в системе наркомпросов и новый виток преследований «буржуазных националистов».

Таким образом, к началу 1937 г. основной базой психологических исследований в области детской психологии, психологии образования и развития в Харькове стала кафедра психологии ХГПИ. Кафедрой психологии, которой бессменно руководил А. Н. Леонтьев с ее основания в 1933 г. до 1 декабря 1937 г., а с конца 1937 — начала 1938 года кафедру возглавлял А. В. Запорожец. Впрочем, если исходить из того, что А. Н. Леонтьев в автобиографии, написанной в 1960-е гг., указывал период своей жизни в Харькове как 1931—1936 гг. [22], есть основания считать, что фактически руководить кафедрой психологии ХГПИ Запорожец начал еще раньше.

Большой террор, начавшийся показательным открытым судебным процессом по делу «Троцкистско-зиновьевского объединенного центра» 19—24 августа 1936 г., затронул и психологов Харьковского педагогического. Из воспоминаний жены А. В. Запорожца Т. О. Гиневской известно, что «в течение двух кошмарных месяцев каждые два дня Александр Владимирович вызывался к следователю по политическим делам, который по несколько часов уговаривал его подписать протокол, из которого следовало, что Александр Владимирович является членом «вредительской» группы, собиравшейся выступить против советской власти... Шесть раз мы прощались навсегда... Мы были уверены в вечной разлуке, только Сашу почему-то каждый раз отпускали домой» [8, с. 23]. В. И. Аснин попал под огонь критики по делу о «вражеской агентуре» в ХГПИ, по обвинению в связи «с организатором националистической банды в УНДИПе» [41, с. 171]. Анатолий Розенблюм, «научный работник по психологии» и сотрудник Полтавского педагогического института, был арестован 29 января 1938 г. как «активный участник антисоветской эсеровской террористической организации» и 22 сентября 1938 г. приговорен к высшей мере нака-

зания. В тот же день приговор был приведен в исполнение [25]<sup>8</sup>. Там же и тогда же, в Киеве 22 сентября 1938 г., был приговорен к расстрелу и бывший глава «Харьковской школы» Александр Самойлович Залужный [41, с. 146].

Таковы основные вехи предыстории и исторический контекст Первой научной сессии Харьковского государственного педагогического института 1938 г., важном событии в истории отечественной психологии, о котором нам по сей день известно ничтожно мало. Научная сессия ХГПИ проходила с 17 по 19 декабря 1938 г. В работе объединенной сессии педагогики и психологии приняли участие 62 человека, из них 16 гостей, приехавших из Москвы, Ленинграда, Полтавы, Сум, Ворошиловграда, Артемовска, Тирасполя, Кировска и Запорожья. Помимо одного пленарного доклада 17 декабря, еще семь докладов по психологии состоялись 18 декабря. На пленарном заседании 17 декабря с докладом на тему «Развитие психики у ребенка» выступил А. Н. Леонтьев. 18 декабря на вечернем заседании секции педагогики и психологии под председательством Леонтьева прозвучали следующие доклады психологов: «Об условиях образования представления» (Запорожец); «Психология и патопсихология» (Лебединский); «К вопросу об условиях надежности психологического исследования интеллекта» (Аснин); «Понимание художественного образа детьми младшего возраста» (Хоменко); «К вопросу об осознании ребенком речи в процессе игры» (Луков); «Учение о памяти» (Гальперин) и «Проблема непроизвольного запоминания у ребенка» (Зинченко). На следующий день А. Н. Леонтьев в работе научной сессии ХГПИ участия не принимал, а продолжение прений по докладом предшествующего дня на заседании секции педагогики и психологии 19 декабря проходило под председательством А. В. Запорожца. В прениях 18 и 19 декабря выступили Эльконин, С. Л. Рубинштейн, Богословский, Божович, Катков, Арановская и др. С заключительным докладом на пленарном заседании 19 декабря от секции педагогики и психологии выступил А. В. Запорожец. В этом номере журнала Культурно-историческая психология публикуются два последних доклада секции психологии (т. е. доклады Гальперина и Зинченко о памяти)<sup>9</sup>. Следует, пожалуй, разъяснить, почему публикация этих архивных материалов 1938 г. может представлять интерес для современных психологов и историков науки.

Начнем с того, что публикация архивных материалов всегда интересна уже потому, что редкие и малоизвестные материалы становятся доступными широкой читательской аудитории. Особенно это верно в том случае, когда такая публикация может пролить свет на события и процессы, которые разные иссле-

дователи описывают как «лауну» [45] или «белое пятно в историографии психологии» [29]. Впрочем, это, пожалуй, верно в отношении любых публикаций архивных материалов того времени.

Важность архивных материалов научной сессии ХГПИ объясняется еще и тем обстоятельством, что в декабре 1938 г. состоялась первая официальная презентация результатов целой серии многолетних исследований харьковской группы. До того времени только единицам было доступно все богатство психологических исследований, проводимых в Харькове с 1932 г., когда первая группа психологов обосновалась в исследовательских институтах города (см.: [35; 53]). Таким образом, рождение «Харьковской школы психологии» фактически состоялось в момент первой публичной презентации результатов серии оригинальных харьковских исследований. Впрочем, об этом несколько позже. Кроме того, чрезвычайно интересно сопоставить эти два текста, которые разрабатывают тему психологического исследования обучения и памяти. Примечательно, что эти доклады, публикуемые нами, представляют их авторов (П. Я. Гальперин и П. И. Зинченко) в контексте коллектива единомышленников и сотрудников, а не главами разных психологических школ, возникших уже в послевоенный период.

И все же именно эта публикация представляет для нас значительный интерес как источник, дающий важнейший материал для размышления о внутренней механике научного производства группы исследователей-«выготчан» во второй половине 1930-х гг. Контекст презентации этих докладов исключительно важен. В отличие от дошедших до нас публикаций того времени, прошедших цензуру и получивших одобрение в органах Главлита (главное управление по делам литературы и издательств, организация, проводившая цензуру всей печатной продукции в стране), эти тексты передают живую речь докладов, сделанных в сравнительно неформальных условиях для сравнительно небольшой группы специалистов. При этом очень существенно, что целый ряд исследований, прозвучавших в виде устных докладов на сессии ХГПУ в декабре 1938 г., был вскоре опубликован в харьковских научных изданиях. Доклад Зинченко о непроизвольном запоминании, вероятно, объединенный с некоторыми местами из доклада Гальперина, был опубликован в Научных записках ХГПИИЯ [15], а доклад Лукова об осознании ребенком речи в процессе игры — в Научных записках ХГПИ уже в 1939 г. [40]. Доклады Аснина об условиях надежности психологического эксперимента и Хоменко о понимании художественного образа детьми выходят в виде статей в Научных записках ХГПИ в 1941 г. [36; 42].

<sup>8</sup> В своем докладе в 1976 г. А. Н. Леонтьев вспоминал об А. И. Розенблюме: «...и еще одно имя я хочу назвать. Я называл его, по-моему, только один раз в публикациях, в приложении последней книжки — это Анатолий Розенблом. К сожалению, он умер очень рано, едва проработав три—четыре года. Он тоже внес существенные разработки, идеи, представления» [21]. Автору этого очерка упоминания имени А. И. Розенблома в прижизненных публикациях А. Н. Леонтьева найти не удалось.

<sup>9</sup> Выступление Д. Б. Эльконина в прениях по докладом психологов харьковской группы готовится к публикации в одном из следующих номеров этого журнала.

Публикуемые здесь материалы перекликаются с текстуальным анализом Б. Г. Мещерякова, выявившим «довольно строгую стратиграфию» статьи П. И. Зинченко (1939), где текст с признанием высоких заслуг Л. С. Выготского и исключительной важности и новаторства его работ перемежается с резко критическими пассажами, вставленными, по мнению Мещерякова, «для маскировки» [26; 50]. Сравнение разных версий, внутренней и публичной, одного и того же текста исключительно интересно и продуктивно для историка советской науки. Так, к примеру, известная критика Выготского в статье Зинченко 1939 г. никак не прозвучала в его же докладе 1938 г. Любопытно при этом, что критика работы Леонтьева по психологии памяти [20], озвученная в докладе Гальперина 1938 г., перекочевала в опубликованный текст Зинченко, но с существенными изменениями.

Таким образом, можно утверждать, что сравнительный анализ позволяет выявить некоторые механизмы, по выражению Иосифа Бродского, письма «на эзоповой фене», конструирования публичного текста при тоталитаризме и определить конкретно-исторические текстуальные формы существования советского научного «двоумыслия» (doublethink) и «новояза» (newspeak) [51]. К примеру, анализируя текст рецензии В. М. Боровского на Труды практической лаборатории по зоопсихологии (1928), написанный автором для читательской аудитории научного журнала «Психология» и, сравнивая его с критическими статьями того же автора, опубликованными в партийном органе Под знаменем марксизма (журнал основан в 1922 г. для пропаганды воинствующего материализма и атеизма), Кременцов указывает на сосуществование двух разных стилей научной критики в 1920-е гг. [48]. Марксистская терминология и воинствующий стиль критики партийных изданий у одного и того же автора резко сменяется традиционной научной критикой публикации в специализированном профессиональном и научном издании [там же, с. 27–29]. Впрочем, в начале 1930-х гг. различия между двумя типами изданий начинают стираться вплоть до полного стилистического единства, что и объясняет исключительную важность таких источников по истории науки 1930-х гг., как личная переписка, дневниковые записи, конспекты лекций и стенограммы выступлений.

Говоря о дискурсивных практиках (discursive practices, pratiques discursives) советских ученых, следует, пожалуй, различать партийный новояз советской эпохи

и тот научный дискурс, который авторы невероятными усилиями создавали в ответ на требования времени. Характерен фрагмент из воспоминаний об А. Н. Леонтьеве его внука Д. А. Леонтьева: «... Он был человеком с очень сильным внутренним контролем и он жил в таких хронотопах, в такие времена, где очень важно было очень сильно контролировать то, что ты думаешь, говоришь и пишешь. Существует даже легенда о том, что его как-то спросили: «Алексей Николаевич, почему Вы пишете так сложно, заковыристо, такими длинными фразами, в которые потом очень трудно проникнуть, осмыслить? Почему нельзя проще, прямее, яснее выражаться?» На что он ответил: «В свое время жизнь приучила меня писать так, чтобы нельзя было вырвать фразу из контекста и за нее посадить». Поэтому какие-то вещи, касающиеся, возможно, отношений с теми людьми, которые оказались персонами нон грата в Советской стране, например, Челпанов, Шпет и т.д., могли оказаться в зоне умолчания. Ему было о чем молчать и он, наверное, об очень многом молчал в своей жизни. Молчал, в том числе, и в семье, и дома» [24]. Ср. также: «Чтобы по достоинству оценить блестящее искусство Ф. В. Бассина как теоретика и полемиста, надо хорошо знать эпоху, в которую ему пришлось работать. Это было время, когда новые пути в науке и даже любые отклонения от принятых стереотипов, освященных авторитетом классиков марксизма-ленинизма, следовало облекать в идеологически приемлемые формы. В его лице отечественная психоневрология имела человека, настолько большей [sic] рефлексии, что он мог позволить себе дружелюбно трепать самых злых церберов цензуры, официальных и добровольных, беря их шкуру на шее, морде, загривке в складку, ласково заговаривая их бдительность. Необыкновенная непринужденность и изящество, с которыми он это проделывал, удивительно сочеталась с его насмешливо ироничным вольтеринским [sic] обликом» [28]. По аналогии с оруэлловскими неологизмами обозначим этот вид дискурса как явление научного «двоеречия» (doublespeak, double-talk), порождавшего многозначные научные тексты наподобие ранних критических статей Зинченко [15; 38], или, скажем, крайне ритуализированной и политизированной главы Выготского о фашизме в психоневрологии [7]. Следует при этом подчеркнуть совершенно спонтанный и в то же время сознательный и добровольный характер создания этого речевого стиля отечественной науки<sup>10</sup> и его исключительно прогрессивную роль в условиях сталинской науки 1930–1950-х гг. Слово «двоеречие» не является изобретением автора

<sup>10</sup> Спорным остается вопрос о корректности применения понятия «стиль» к описываемому здесь явлению. Языковеды зачастую рассматривают языковые явления в контексте речевого акта и текста как его результата. Речевой акт при этом понимается как объединение трех компонентов, таких как автор акта («отправитель», адресант), текст и воспринимающий акт («получатель», адресат) [31]. Соответственно, разделяется стилистика от автора («генетическая стилистика») как исследование авторского выбора речевых средств, замысла («идеи») и его исполнения (воплощения в текст), стилистика внутреннего построения самого текста и, наконец, «стилистика адресата, рассматривающая интерпретацию адресатом замысла отправителя речи, а также сам «образ адресата», или «фактор адресата», снова соприкасающийся с замыслом автора речи» (там же, с. 493). Автор этого очерка, к сожалению, не знаком с языковедческими работами, рассматривающими стилистику научного текста с учетом его адресации органам научной цензуры в контексте «языковой игры», в которую была вовлечена советская наука с 1920–1930-х гг. В нашем случае создается уникальная ситуация, когда автор научного дискурса (адресант) ориентируется одновременно на двух адресатов - собственно научную аудиторию, а также аппарат государственного контроля и институты цензуры. Более того, в случае советского «научного двоеречия» создается весьма непростая ситуация порождения и существования текста в треугольнике между автором и двумя адресатами сообщения (в литературе иногда встречается выражение «двойной» или «двойственный адресат»), причем далеко не очевидно, какой из них для автора важнее в той или иной ситуации.

этой статьи. Так, к примеру, более чем за 20 лет до Оруэлла его использовал Юрий Тынянов в своем романе «Смерть Вазир-Мухтара»: «Двоеверие, двоеречие, двоемыслие и между ними — на тонком мостике — человек» [33]. «Двоеречие» упоминают и Иосиф Бродский в своем отзыве на роман А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ» [4], и Юрий Дружников в своей недавней книге «Дуэль с пушкинистами» [10]. Тем не менее именно в этой работе по истории советской психологии понятие «двоеречие» впервые используется терминологически.

Особое внимание автора этого очерка привлекла рукописная правка стенограмм выступлений на сессии, в особенности исключительно интересная правка доклада Гальперина, сделанная предположительно рукой А. Н. Леонтьева (см. комментарии к публикации докладов Гальперина и Зинченко в этом номере). Таким образом, публикуемые здесь стенограммы заседаний секций педагогики и психологии ХГПИ за 1938 г. дают нам основания для выдвижения гипотезы о совместном участии нескольких анонимных авторов в написании текстов. Ситуацию коллективного анонимного написания текстов описывала в своих устных воспоминаниях первая аспирантка кафедры психологии ХГПИ и участница психологических исследований под руководством А. В. Запорожца в 1930-е гг. Дебора Марковна Арановская (со слов харьковского психолога Е. В. Заики). К сожалению, в ее печатных работах по истории психологии (см., например, [2; 11]) это явление описано не было. Косвенное подтверждение этой гипотезы мы находим в мемуарах Д. Б. Эльконина: «Когда после Павловской сессии создалось положение, ставившее под сомнение существование психологии как самостоятельной науки со стороны наиболее агрессивно настроенных физиологов, Алексей Николаевич решил опубликовать статью о рефлекторной природе психики и привлечь к работе А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, А. Р. Лурию и меня. На протяжении нескольких недель мы работали на квартире у А. В. Запорожца на ул. Грановского и коллективно, как Кукрыниксы, творили эту статью. Алексей Николаевич был центром этого коллектива, меня поражала острота его мысли и умение представить материал особенно убедительно. Никто не думал об авторстве, о собственном вкладе, работали во имя психологии...» [34, с. 249]. По всей видимости, Эльконин говорит об объединенной сессии Академии наук и Академии медицинских наук СССР, прошедшей с 28 июня по 4 июля 1950 г., и можно предположить, что текст, описанный Эльконым, — это публикация 53 в списке работ А. Н. Леонтьева, Некоторые теоретические вопросы развития психологии на павловском этапе. М., 1952. — 57 с. (Стеклограф АПН РСФСР). Так или иначе, согласно последней, наиболее полной библиографии работ Леонтьева [18], совместной публи-

кации с Гальпериным, Запорожцем, Лурией и Эльконым у А. Н. Леонтьева никогда не было. Мы можем предположить, что практика коллективного анонимного авторства в кругу харьковских психологов<sup>11</sup> близка технологии порождения научного текста в так называемом Круге Бахтина<sup>12</sup>.

И, наконец, последнее. В свете многих публикаций о научных школах, так популярных в последние два-три десятилетия в отечественной истории психологии, представляется небезынтересным проследить истоки такого конструкта, как «Харьковская школа психологии». Это выражение было, скорей всего, введено в обращение 18 декабря 1938 г. ленинградцем Даниилом Борисовичем Эльконым в его выступлении в прениях, посвященных обсуждению докладов харьковских психологов. Выступление Д. Б. Эльконина в прениях после докладов 18 декабря 1938 г. начинается словами: «Товарищи, меня главным образом интересовали здесь работы, представленные кафедрой психологии. Мне думается, что я не ошибусь, если скажу, что те доклады, которые мы заслушали, начиная от докладов, заслушанных на пленуме, и кончая секционными докладами, эти доклады представляют какую-то единую систему. Я бы сказал, что здесь можно [говорить] о складывающейся харьковской школе психологии, о харьковской психологической школе» (стр. 42–2). Приоритет Эльконина в использовании выражения «Харьковская школа» применительно к исследователям круга А. Н. Леонтьева подкрепляется рядом выступлений в прениях, последовавших за выступлением Эльконина. Так, например, С. Л. Рубинштейн заметил: «Говорить о харьковской школе только на том основании, что в ряде исследований пестрого состава бралась одна и та же проблема, а именно отношение к действительности, мне кажется, не приходится» (с. 48). Характерна также ремарка Божович: «мне кажется, что линия исследования, которая взята (*продолжая введенный термин* т. Эркони [sic; recte: Эльконым]) *Харьковской психологической школой или складывающейся психологической школой* позволяет перевести психологию на линию построения действительно советской педагогической психологии» (с. 51-2).

Эльконин, по всей видимости, не знал о перипетиях вокруг «Харьковской школы» Залужного и злоеющих коннотациях этого словосочетания для всех, знакомых с историей рефлексологии, психологии и педологии в Харькове. Можно предположить, что именно по причине знакомства с историческим контекстом посвященных в историю вопроса и нежелательной ассоциацией как с педологией, так и с разогнанной школой харьковских рефлексологов 1930-х гг., выражение «Харьковская школа» фактически не было известно до середины 1970-х гг., т. е. до тех пор, пока еще живы

<sup>11</sup> В своих комментариях к этой статье Б. Г. Мещеряков предложил название «квази-псевдонимность» для обозначения такого явления коллективного анонимного авторства.

<sup>12</sup> Автор этого очерка выражает свою признательность советско-американскому психологу Дмитрию Давыдову (Dimma Davidoff) за указание сходства научной практики этих двух групп исследователей.

были те, кто мог бы сказать: «Товарищи! Постановление 36-го года никто не отменял!» [17].

Остается надеяться, что эта публикация не оставит равнодушными как историков, так и психологов и языковедов, и повлечет за собой дальнейшие исследования и научные обсуждения конкретных экспериментальных, межличностных, общественных и дискурсивных форм, техник и механизмов научной практики ученых круга Выготского и взаимоотношения научной теории с этими практиками как при жизни Выготского, так и после его смерти.

### Список аббревиатур

ХГПИ — Харьковский государственный педагогический институт (с 1945 г. — им. Г. С. Сковороды)

ХГПИИЯ — Харьковский государственный педагогический институт иностранных языков им. Н. К. Крупской (основан в 1930 г. как Украинский институт лингвистического просвещения, переименован в ХГПИИЯ в 1934 г.)

ХГУ — Харьковский государственный университет (с 1936 г. — им. А. М. Горького)

УНДИП — Украинский научно-исследовательский институт педагогики (от укр. Український

науково-дослідний інститут педагогіки; украинская транслитерация сохранена здесь по традиции, заложенной еще А. Н. Леонтьевым, см., например: [19])

ХНИИП — Харьковский научно-исследовательского институт педагогики

УПНА — Украинская психоневрологическая академия

УПНИ — Украинский психоневрологический институт

### Благодарности

Автор выражает свою признательность ректору Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды Ивану Федоровичу Прокопенко и сотрудникам архива Университета за поддержку и консультации. Исследование проведено при частичной поддержке фондов Social Sciences and Human Research Council of Canada (SSHRC) и Exchanges with Ukraine Endowment Fund, Canadian Institute of Ukrainian Studies (CIUS), University of Alberta, Canada, а также University of Toronto School of Graduate Studies Research Travel Grant.

### Литература

1. XVII съезд ВКП(б) 26 января — 10 февраля 1934 г. Стенографический отчет. Электронная версия: [http://www.hrono.info/vkpb\\_17/vkpb\\_17.html](http://www.hrono.info/vkpb_17/vkpb_17.html).

2. Арановская-Дубовис Д. М., Заика Е. В. Идеи А. В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. 1995. № 5.

3. Басилова Т. А. О Соколянском и его методах обучения глухих и слепоглухих детей, так интересовавших Выготского // Культурно-историческая психология. 2006. № 3.

4. Бродский И. А. География зла (рецензия Бродского на английский перевод романа А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ»). 1977. Электронная версия: [http://www.krotov.info/library/02\\_b/rod/sky.htm](http://www.krotov.info/library/02_b/rod/sky.htm).

5. Волошин П. В. История Украинского научно-исследовательского института клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии. 1994. Электронная версия: <http://www.psychiatry.org.ua/books/history/paper01.htm>.

6. Волошина Н. П., Марута Н. А. Институту неврологии, психиатрии и наркологии АМН Украины - 85 лет! // Международный неврологический журнал. 2007. № 13. Электронная версия: <http://neurology.mif-ua.com/archive/issue-109/article-112/print.html>.

7. Выготский Л. С. Фашизм в психоневрологии / Ред. Л. С. Выготский, В. А. Гиляровский, М. О. Гуревич, М. Б. Кроль, А. С. Шмарьян. М.; Л., 1934.

8. Гиневская Т. О. Воспоминания об А. В. Запорожце // А. В. Запорожец - человек и мыслитель. Воспоминания соратников, учеников и друзей. Материалы международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца (12.09.1905—07.10.1981) / Ред. Л. А. Парамонова М., 2005.

9. Госстатиздат. Культурное строительство СССР. М., 1956.

10. Дружников Ю. И. Фига в кармане как условие живания (с. 241—264) // Дуэль с пушкинистами. Псков,

2004. Электронная версия: <http://www.druzhnikov.com/text/rass/duel/8.html>.

11. Дубовис Д. М., Хоменко К. Е. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А. В. Запорожца (К 80-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1985. № 5.

12. Есаков В. Д. Советская наука в годы первой пятилетки: Основные направления государственного руководства наукой М., 1971.

13. Залужный А. С. Учение о коллективе. М.; Л., 1930.

14. Запорожец А. В. Мастер: Воспоминания о Лесе Курбасе // Запорожец А. В. Избранные психологические произведения / Ред. В. В. Давыдов, В. П. Зинченко. Т. 1. М., 1986.

15. Зинченко П. И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков. 1939. Т. 1.

16. Катаева-Венгер А. А. Куда же мы мчались? Повесть о детстве и юности. 1994. Электронная версия: <http://1alex.5u.com/kata/kata-5.html>.

17. Кравцова Е. Е. С Выготским надо спорить // «Новая газета». № 90. 26—28.11.07 (приложение «Кентавр», № 7) 2007. Электронная версия: <http://www.ihst.ru/projects/sohist/news/2007/1126-28a.htm>.

18. Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Список печатных работ А. Н. Леонтьева // Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / Ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. М., 2005.

19. Леонтьев А. Н. Материалы о сознании // Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия / Ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев. М., 1994.

20. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л., 1931.

21. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопросы психологии. 1976/1986. № 4.

22. Леонтьев А. Н. Автобиография // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Ред. А. Е. Войскунский, А. Н. Ждан, О. К. Тихомиров М., 1999.
23. Леонтьев А. Н., Леонтьев А. А. Устная автобиография А. Н. Леонтьева // Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / Ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. М., 1976/2005.
24. Леонтьев Д. А. «Ему было о чем молчать, и он наверно об очень многом молчал в своей жизни» // Журнал практического психолога. 2003. № 1–2. Электронная версия: [http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/i-d\\_leon.htm](http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/i-d_leon.htm).
25. Мемориал. Жертвы политического террора в СССР. Розенблум Анатолий Ильич. Электронная версия: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm#n55>.
26. Мещеряков Б. Г. Мнемические эффекты П. И. Зинченко // Культурно-историческая психология. 2009. № 2.
27. Савенко Ю. С. Леон Лазаревич Рохлин (1903–1984) // Независимый психиатрический журнал. 2003. № 2. Электронная версия: <http://www.npar.ru/journal/2003/2/rokhlin.htm>.
28. Савенко Ю. С. Филипп Вениаминович Бассин - Вольтер отечественной психоневрологии (1905–1992) // Независимый психиатрический журнал. 2006. № 3. Электронная версия: <http://www.npar.ru/journal/2006/3/bassin.htm>.
29. Соколова Е. Е. Харьковская школа // Большой психологический словарь / Ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М., 2003.
30. Соколова Е. Е. Линии разработки идей Л. С. Выготского в Харьковской психологической школе // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.
31. Степанов Ю. С. Стилистика // Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.
32. Стеценко А. П. Культурно-историческая теория деятельности в контексте современной психологии: Неклассический подход к «неклассической» теории // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Ред. А. А. Леонтьев. М., 2006.
33. Тынъянов Ю. Н. Смерть Вазир-Мухтара. 1928/1985 Электронная версия: [http://az.lib.ru/t/tynja\\_n/text\\_0020.shtml](http://az.lib.ru/t/tynja_n/text_0020.shtml).
34. Эльконин Д. Б. Воспоминания о соратнике и друге // А. Н. Леонтьев и современная психология: Сборник статей памяти А. Н. Леонтьева / Ред. А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, О. В. Овчинникова, О. К. Тихомиров. М., 1983.
35. Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931–1936 гг. // Культурно-историческая психология. 2008. № 3.
36. Асин В. І. Про умови надійності психологічного експерименту // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. 1941. Т. 6.
37. Даниленко В. М., Кузьменко М. Науково-педагогічна інтелігенція в роки голоду // Український історичний журнал. 2003. № 5.
38. Зінченко П. «Харківська педагогічна школа» і психологія // Комуністична освіта. Науково-педагогічний орган Наркомпросу УСРР 1934. № 10.
39. Кузьменко М. Архівні матеріали ЦДАГО України та ЦДАВО України з проблеми діяльності інституту червоної професури у 20-30-ті роки ХХ ст. // Схід. 2005. № 5. Електронна версія: [http://revolution.allbest.ru/history/00014755\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/history/00014755_0.html).
40. Луков Г. Д. Про усвідомлювання дитиною мови в процесі гри // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. 1939. Т. 1.
41. Марочко В., Хілліз Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941). Київ, 2003.
42. Хоменко О. О. Розуміння художнього образу дитьми молодшого віку // Наукові записки Харківського державного педагогічного інституту. 1941. Т. 6.
43. Ярмаченко М. Д. Діяльність Інституту в умовах партійно-ідеологічного тиску // Інститут педагогіки: погляд через роки (До 75-річчя від дня заснування Українського науково-дослідного Інституту педагогіки) / Ред. В. М. Мадзігон, М. Д. Ярмаченко. Київ, 2002.
44. Clarke A., Fujimura J. (Ред.). (1992). The right tools for the job: At work in twentieth century life sciences. Princeton: Princeton University.
45. Cole M. Introduction: The Kharkov school of developmental psychology // Soviet psychology. 1980. Т. 18. № 2.
46. Haenen J., Galperin P. I. An interview with P. Ya. Gal'perin // Soviet psychology. 1989. Т. 27. № 3.
47. Knorr-Cetina K. The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science. Oxford: Pergamon Press, 1981.
48. Kremenstov N. L. Stalinist science. Princeton: Princeton University Press, 1997.
49. Latour B., Woolgar S. Laboratory life: The social construction of scientific facts. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.
50. Meshcheryakov B. G. The Mnemic Effects of P. I. Zinchenko // Journal of Russian and East European Psychology. 2008. Т. 46. № 6.
51. Orwell G. Nineteen eighty-four. London, UK: Secker & Warburg, 1949.
52. Van der Veer R., Valsiner J. The Vygotsky reader. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1994.
53. Yasnitsky A., Ferrari M. From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov school // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2008. Т. 44. № 2.
54. Yasnitsky A., Ferrari M. Rethinking the early history of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // History of Psychology. 2008. Т. 11. № 2.

# Essay on History of Kharkov Psychological School: First Scientific Session of the Kharkov State Pedagogical Institute and the Emergence of «the Kharkov Psychological School» (1938)

A. Yasnitsky

Ph.D. (University of Toronto) - postdoctoral fellow (York University), research assistant (University of Toronto)

The present article precedes the publication of archival materials: the talks of P. Ya. Galperin and P. I. Zinchenko at the scientific session of the Kharkov State Pedagogical Institute in 1938 and sets the historical context of this scientific forum and speeches of Kharkov psychologists. The author discusses the linguistic features of the scientific discourse in the Soviet Union in the 1930s and introduces the concept of «scientific doublespeak». This concept results from the scientific text's author orientation on the «dual-recipient». On the one hand it is the state censorship authorities and on the other — the real scientific audience. The hypothesis of an anonymous collective co-authorship («quasi-pseudonymity», B. Meshcheryakov) of a number of scientific texts traditionally attributed to only one of the real authors is introduced. Finally, the article discusses the time of creation of the scientific construct of «Kharkov Psychological School» and Elkonin's hypothetical authorship of the term.

**Keywords:** Kharkov Psychological School, Kharkov Pedagogical School, History of Science Methodology, Scientific Practices, Discourse, Doublespeak, Anonymous Collective Co-Authorship, Quasi-Pseudonymity, Psychology of Memory, P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, A. S. Zaluzhny.

## References

1. XVII s'ezd VKP(b) 26 yanvarya — 10 fevralya 1934 g. Stenograficheskiy otchet. Elektronnaya versiya: [http://www.hrono.info/vkpb\\_17/vkpb\\_17.html](http://www.hrono.info/vkpb_17/vkpb_17.html).
2. *Aranovskaya-Dubovis D. M., Zaika E. V. Idei A. V. Zaporozhza o razvitii lichnosti doshkol'nika // Voprosy psichologii. 1995. № 5.*
3. *Basilova T. A. O Sokolyanskom i ego metodach obucheniya gluchich i slepogluchich detey, tak interesovavshich Vygotskogo // Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2006. № 3.*
4. *Brodskiy I. A. Geografiya zla (rezenziya Brodskogo na angliyskiy perevod romana A. I. Solzhenizyna «Archipelag GULAG»). 1977. Elektronnaya versiya: [http://www.krotov.info/library/02\\_b/rod/sky.htm](http://www.krotov.info/library/02_b/rod/sky.htm).*
5. *Voloshin P. V. Istoriya Ukrainskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta klinicheskoy i eksperimental'noy nevrologii i psichiatrii. 1994. Elektronnaya versiya: <http://www.psychiatry.org.ua/books/history/paper01.htm>.*
6. *Voloshina N. P., Maruta N. A. Institutu nevrologii, psichiatrii i narkologii AMN Ukrainy - 85 let! // Mezhdunarodnyy nevrologicheskyy zhurnal. 2007. № 13. Elektronnaya versiya: <http://neurology.mif-ua.com/archive/issue-109/article-112/print.html>.*
7. *Vygotskiy L. S. Fashizm v psichonevrologii / Red. L. S. Vygotskiy, V. A. Gilyarovskiy, M. O. Gurevich, M. B. Krol', A. S. Shmar'yan. M.; L., 1934.*
8. *Ginevskaya T. O. Vospominaniya ob A. V. Zaporozhze // A. V. Zaporozhez - chelovek i myslitel'. Vospominaniya soratnikov, uchenikov i druzey. Materialy mezhdunarodnoy yubileynoy nauchnoy konferenzii, posvyaschennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya A. V. Zaporozhza (12.09.1905—07.10.1981) / Red. L. A. Paramonova M., 2005.*
9. Gosstatizdat. Kul'turnoe stroitel'stvo SSSR. M., 1956.
10. *Druzhnikov Yu. I. Figa v karmane kak uslovie vyzhivaniya (s. 241—264) // Duel' s pushkinistami. Pskov, 2004. Elektronnaya versiya: <http://www.druzhnikov.com/text/rass/duel/8.html>.*
11. *Dubovis D. M., Chomenko K. E. Voprosy psichologii chudozhestvennogo vospriyatiya v trudach A. V. Zaporozhza (K 80-letiyu so dnya rozhdeniya) // Voprosy psichologii. 1985. № 5.*
12. *Esakov V. D. Sovetskaya nauka v gody pervoy pyatiletki: Osnovnye napravleniya gosudarstvennogo rukovodstva naukoj M., 1971.*
13. *Zaluzhnyy A. S. Uchenie o kollektive. M.; L., 1930.*
14. *Zaporozhez A. V. Master: Vospominaniya o Lese Kurbase // Zaporozhez A. V. Izbrannyye psichologicheskie proizvedeniya / Red. V. V. Davydov, V. P. Zinchenko. T. 1. M., 1986.*
15. *Zinchenko P. I. Problema neproizvol'nogo zapominaniya // Nauchnye zapiski Char'kovskogo pedagogicheskogo instituta inostrannykh yazykov. 1939. T. 1.*
16. *Kataeva-Venger A. A. Kuda zhe my mchalis'? Povesť o detstve i yunosti. 1994. Elektronnaya versiya: <http://1alex.5u.com/kata/kata-5.html>.*
17. *Kravzova E. E. S Vygotskim nado sporit' // «Novaya gazeta». № 90. 26—28.11.07 (prilozhenie «Kentavr», № 7) 2007. Elektronnaya versiya: <http://www.ihst.ru/projects/sohist/news/2007/1126-28a.htm>.*

18. *Leont'ev A. A., Leont'ev D. A., Sokolova E. E.* Spisok pechatnykh rabot A. N. Leont'eva // *Aleksey Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / Red. A. A. Leont'ev, D. A. Leont'ev, E. E. Sokolova. M., 2005.*
19. *Leont'ev A. N.* Materialy o soznanii // *Leont'ev A. N. Filosofiya psichologii: Iz nauchnogo naslediya / Red. A. A. Leont'ev, D. A. Leont'ev. M., 1994.*
20. *Leont'ev A. N.* Razvitie pamyati. Eksperimental'noe issledovanie vysshich psichologicheskikh funkziy. M.; L., 1931.
21. *Leont'ev A. N.* Problema deyatel'nosti v istorii sovet'skoy psichologii // *Voprosy psichologii. 1976/1986. № 4.*
22. *Leont'ev A. N.* Avtobiografiya // *Tradizii i perspektivy deyatel'nostnogo podchoda v psichologii: shkola A. N. Leont'eva / Red. A. E. Voyskunskiy, A. N. Zhdan, O. K. Tichomirov M., 1999.*
23. *Leont'ev A. N., Leont'ev A. A.* Ustnaya avtobiografiya A. N. Leont'eva // *Aleksey Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / Red. A. A. Leont'ev, D. A. Leont'ev, E. E. Sokolova. M., 1976/2005.*
24. *Leont'ev D. A.* «Emu bylo o chem molchat', i on naverno ob ochen' mnogom molchal v svoey zhizni» // *Zhurnal prakticheskogo psichologa. 2003. № 1–2. Elektronnaya versiya: [http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/i-d\\_leon.htm](http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/i-d_leon.htm).*
25. Memorial. Zhertvy politicheskogo terrora v SSSR. Rozenblyum Anatoliy Il'ich. Elektronnaya versiya: <http://lists.memo.ru/d28/f218.htm#n55>.
26. *Meshcheryakov B. G.* Mnemicheskie efekty P. I. Zinchenko // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2009. № 2.*
27. *Savenko Yu. S.* Leon Lazarevich Rochlin (1903–1984) // *Nezavisimyy psichiatricheskij zhurnal. 2003. № 2. Elektronnaya versiya: <http://www.npar.ru/journal/2003/2/rokhlin.htm>.*
28. *Savenko Yu. S.* Filipp Veniaminovich Bassin - Vol'ter otechestvennoy psichonevrologii (1905–1992) // *Nezavisimyy psichiatricheskij zhurnal. 2006. № 3. Elektronnaya versiya: <http://www.npar.ru/journal/2006/3/bassin.htm>.*
29. *Sokolova E. E.* Char'kovskaya shkola // *Bol'shoy psichologicheskij slovar' / Red. B. G. Mescheryakov, V. P. Zinchenko. M., 2003.*
30. *Sokolova E. E.* Linii razrabotki idey L. S. Vygotskogo v Char'kovskoy psichologicheskoy shkole // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2007. № 1.*
31. *Stepanov Yu. S.* Stilistika // *Lingvisticheskij ekziklopedicheskij slovar' / Red. V. N. Yarzeva. M., 1990.*
32. *Stezenko A. P.* Kul'turno-istoricheskaya teoriya deyatel'nosti v kontekste sovremennoy psichologii: Neklassicheskij podchod k «neklassicheskoy» teorii // *Psichologicheskaya teoriya deyatel'nosti: vchera, segodnya, zavtra / Red. A. A. Leont'ev. M., 2006.*
33. *Tynyanov Yu. N.* Smert' Vazir-Muchtara. 1928/1985 Elektronnaya versiya: [http://az.lib.ru/t/tynjanow\\_j\\_n/text\\_0020.shtml](http://az.lib.ru/t/tynjanow_j_n/text_0020.shtml).
34. *El'konin D. B.* Vospominaniya o soratnike i druge // *A. N. Leont'ev i sovremennaya psichologiya: Sbornik statey pamyati A. N. Leont'eva / Red. A. V. Zaporozhez, V. P. Zinchenko, O. V. Ovchinnikova, O. K. Tichomirov. M., 1983.*
35. *Yasnitsky A.* Ocherk istorii Char'kovskoy shkoly psichologii: period 1931–1936 gg. // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya. 2008. № 3.*
36. *Asnin V. I.* Pro umovi nadiynosti psichologichnogo eksperimentu // *Naukovi zapiski Charkivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo institutu. 1941. T. 6.*
37. *Danilenko V. M., Kuz'menko M.* Naukovo-pedagogichna intelligenziya v roki golodu // *Ukrains'kiy istorichnij zhurnal. 2003. № 5.*
38. *Zinchenko P.* «Charkivs'ka pedagogichna shkola» i psichologiya // *Komunistichna osvita. Naukovo-pedagogichnij organ Narkomprosu USRR 1934. № 10.*
39. *Kuz'menko M.* Archivni materiali ZDAGO Ukraïni ta ZDAVO Ukraïni z problemi diyal'nosti institutu chervonoï profesuri u 20-30-ti roki ChCh st. // *Schid. 2005. № 5. Elektronnaya versiya: [http://revolution.allbest.ru/history/00014755\\_0.html](http://revolution.allbest.ru/history/00014755_0.html).*
40. *Lukov G. D.* Pro usvidomlyuvannya ditinoyu movi v prozesi gri // *Naukovi zapiski Charkivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo institutu. 1939. T. 1.*
41. *Marochko V., Chillig G.* Represovani pedagogi Ukraïni: zhertvi politichnogo teroru (1929–1941). Kïiv, 2003.
42. *Chomenko O. O.* Rozuminnya chudozhn'ogo obrazu dit'mi molodshogo viku // *Naukovi zapiski Charkivs'kogo derzhavnogo pedagogichnogo institutu. 1941. T. 6.*
43. *Yarmachenko M. D.* Diyal'nist' Institutu v umovach partiyno-ideologichnogo tisku // *Institut pedagogiki: poglyad cherez roki (Do 75-richchya vid dnya zasnuvannya Ukraïns'kogo naukovo-doslidnogo Institutu pedagogiki) / Red. V. M. Madzigon, M. D. Yarmachenko. Kïiv, 2002.*
44. *Clarke A., Fujimura J. (Red.). (1992).* The right tools for the job: At work in twentieth century life sciences. Princeton: Princeton University.
45. *Cole M.* Introduction: The Kharkov school of developmental psychology // *Soviet psychology. 1980. T. 18. № 2.*
46. *Haenen J., Galperin P. I.* An interview with P. Ya. Gal'perin // *Soviet psychology. 1989. T. 27. № 3.*
47. *Knorr-Cetina K.* The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science. Oxford: Pergamon Press, 1981.
48. *Krementsov N. L.* Stalinist science. Princeton: Princeton University Press, 1997.
49. *Latour B., Woolgar S.* Laboratory life: The social construction of scientific facts. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.
50. *Meshcheryakov B. G.* The Mnemic Effects of P. I. Zinchenko // *Journal of Russian and East European Psychology. 2008. T. 46. № 6.*
51. *Orwell G.* Nineteen eighty-four. London, UK: Secker & Warburg, 1949.
52. *Van der Veer R., Valsiner J.* The Vygotsky reader. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1994.
53. *Yasnitsky A., Ferrari M.* From Vygotsky to Vygotskian psychology: Introduction to the history of the Kharkov school // *Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2008. T. 44. № 2.*
54. *Yasnitsky A., Ferrari M.* Rethinking the early history of post-Vygotskian psychology: the case of the Kharkov school // *History of Psychology. 2008. T. 11. № 2.*

## Комментарии публикатора

Публикуемые ниже тексты представляют собой стенограммы докладов П.Я. Гальперина «Учение о памяти» и П. И. Зинченко «Проблема произвольного запоминания у ребенка», сделанных 18 декабря 1938 г. на вечернем заседании секции педагогики и психологии первой научной сессии Харьковского государственного педагогического института (ХГПИ). Эти два доклада замыкают череду докладов этого дня и непосредственно предваряют прения (см. «Очерк истории Харьковской школы» в этом номере). Доклады Гальперина и Зинченко занимают 32 страницы стенограммы начиная с оборотной стороны 26 листа (обозначенной как 26-2) до оборотной стороны 42 листа (обозначенной как 42-2). Общий объем стенограммы этого заседания составляет 53 машинописных двусторонних листа с эпизодической рукописной правкой. Все публикуемые материалы находятся в Государственном архиве Харьковской области (Ф. 4293, оп. 1, ед. хр. 40).

Рукописная правка проходит через все стенограммы в приблизительно равной мере, за исключением одной, а именно стенограммы доклада Гальперина, который подвергся наиболее интенсивному редактированию из всех докладов этого дня. Мы высказали предположение, что сквозная правка, проходящая через все стенограммы докладов, представленных группой психологов на заседании секции педагогики и психологии научной сессии ХГПИ 1938 г., вне зависимости от их авторства, сделана рукой одного и того же человека. Предварительная сверка почерка правки с образцом почерка А. Н. Леонтьева позволяет предположить его авторство, но, тем не менее, окончательные выводы можно будет делать лишь на основании заключения профессиональной графологической экспертизы.

Доклад Гальперина весьма примечателен своей достаточно необычной для представителей так называемой «Харьковской школы» критикой исследований А.Н. Леонтьева. Сходная критика появилась в работе П. И. Зинченко «Проблема произвольного запоминания», опубликованной год спустя (см. Научные записки Харьковского педагогического института иностранных языков. 1939. Т. 1. С. 145—187). Примечательно, что в этой статье нет никакой ссылки на доклад Гальперина, при этом в этой публикации статьи Зинченко 1939 г. появилась критика Выготского, которой изначально не было ни в одном из этих двух докладов.

Что же касается рукописной правки доклада Гальперина, то изменения текста в результате правки не просто существенны, а порой даже меняют смысл сказанного в докладе на противоположный. Так, например, в самом конце страницы 35, фраза доклада «Эмоции есть основная сила, которая приводит к улучшенному запоминанию осмысленного материала», зафиксированная стенографистом, в результате правки была изменена на противоположное по смыслу утверждение «Эмоции *не* есть основная сила, которая приводит к улучшенному запоминанию осмысленного материала».

В ходе подготовки текста к публикации был внесен ряд изменений в текст стенограммы. Так, к примеру, пунктуация была по возможности приведена в соответствие с современными нормами правописания. Все рукописные зачеркивания переданы зачеркиванием текста. Фигурными скобками обозначены редакторские комментарии публикатора, например, нумерация страниц стенограммы. Все рукописные вставки обозначены квадратными скобками. Очевидные ошибки стенографистов исправлены и сопровождаются сносками. Сокращения раскрываются в угловых скобках. В то же время при редактировании текста мы старались сохранить все стилистические неровности и шероховатости и даже грамматические ошибки доклада, допущенные в спонтанном устном дискурсе. Все случаи подчеркивания и использования заглавных букв, встречающиеся в тексте, передаются в точности в соответствии с оригиналом. При публикации сохраняется нумерация нечетных страниц архивного документа, в то время как оборотные, т. е. четные страницы обозначаются индексом «-2».

Мы выражаем свою признательность Екатерине Завершневой за консультацию и исключительно ценные указания по оформлению этой публикации.

**Ключевые слова:** Харьковская психологическая школа, Харьковский педагогический институт, первая научная сессия ХГПИ, архив, стенограмма, двоечье, анонимное коллективное соавторство, квазипсевдонимность, психология памяти, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев.

---

## Comments of the publisher

The texts published below are verbatim records of the talks of P.Ya. Galperin «Study of Memory» and P. I. Zinchenko «The Problem of Child Involuntary Memorization» made on December 18, 1938, at the evening session of «Pedagogy and Psychology» section at the first scientific meeting of the Kharkov State Pedagogical Institute (HSPI). These two talks bridged series of reports made that day and preceded the debate (see «Essay on History of Kharkov Psychological School» in this issue). Reports of Galperin and Zinchenko occupy 32 pages of transcripts starting from the back side of the sheet 26 (indicated as 26-2) until the back of the sheet 42 (indicated as 42-2). The overall volume of transcripts from this meeting is 53 typewritten two sided sheets with occasional hand-written editing. All published materials are at the State Archives of Kharkov District (F-4293, op. 1, ed. hr. 40).

Hand-written editing passes roughly equally through all the transcripts with the exception of one, namely, the transcript of Galperin report that suffered the most intensive editing among the reports of that day. We suggested that continuous editing of all the report transcripts from that meeting regardless of their authorship was made by the same person. Preliminary verification of the handwriting with the sample handwriting of A. N. Leontiev suggests his authorship (see the inset), but nevertheless, definitive conclusions can be made only on the basis of the professional graphology expertise.

Galperin's talk draws attention by its rather unusual for the «Kharkov School» representatives' critics of A. N. Leontiev research. A similar criticism appears in P.I. Zinchenko's work «The Problem of Involuntary Memorization» published a year later (see Scientific Notes of Kharkov Pedagogical Institute of Foreign Languages, 1939, v. 1, pp. 145–187). Notably, however, that in this article, there is no reference to the Galperin report and in this article (Zinchenko, 1939) criticism of Vygotsky appears as well, which originally was not in either of these two reports.

In the Galperin report hand-written editing resulted in not only significant changes of the text, but sometimes even the meaning of the spoken words was altered. For example, at the very bottom of page 35 the phrase «Emotions are the primary force that leads to improved memorizing of a meaningful material» noted down by the stenographer as a result of editing was changed to inverted statement: «Emotions are not the primary force that leads to improved memorizing of a meaningful material».

While preparing the text for publication several changes to the transcripts were made. For example, punctuation was brought wherever possible in accordance with the modern norms of orthography. All hand-written strikeouts were transmitted as text strikeouts. Curly brackets mark editorial commentaries of the publisher, such as pagination of the transcripts. All handwritten inserts are marked by square brackets. Obvious errors of the stenographers are corrected and are accompanied by footnotes. Abbreviations are explained in angular brackets. At the same time, while editing the text we tried to save all the stylistic unevenness and roughness and even the grammatical errors that are acceptable in a spontaneous oral discourse. All cases of underscoring and use of capital letters encountered in the text are transferred exactly in accordance with the original. In publication the numbering of the odd pages of archival documents is preserved while the reverse pages, i.e. even-numbered, are indicated by the symbol «-2».

We express our gratitude to Ekaterina Zavershneva for the consultation and extremely valuable advice on the formatting of this publication.

**Keywords:** Kharkov Psychological School, Kharkov Pedagogical Institute, First Scientific Session of the HSPI, Archive, Transcript, Doublespeak, Anonymous Collective Co-Authorship, Quasi-Pseudonymity, Psychology of Memory, P. I. Zinchenko, P. Ya. Galperin, A. N. Leontiev.

## Учение о памяти (1938)

П. Я. Гальперин

Учение о памяти — это более существенный вопрос, чем вопрос о произвольном запоминании, ибо в конце концов как бы ни были интересны всякого рода теоретические исследования, человек прежде всего стоит перед вопросом о том, как он может овладеть своей памятью, может ли овладеть ею произвольно.

В сущности говоря, на вопрос о том, как же строится произвольная память, существует только один ответ, и советская психология может гордиться, что этот ответ дан ее представителями. Только в теории Леонтьева и Выготского<sup>1</sup> дан ответ о том, что такое произвольная память. Произвольная память — это память, опирающаяся на определенное вспомогательное орудие психологическое. {с. 27} Всякая произвольная память есть память опосредствованная. Нужно отдать должное величю замысла теории о произвольной памяти. Речь шла о построении грандиозной психологической системы об учении о высших психических функциях человека.

{с. 28} С того времени, как была построена эта большая, единственная в своем роде система, прошло немало времени, и многое осталось позади.

Сейчас, что касается лично меня, то я не могу согласиться ни с учением о характере и роли опосредствования и запоминания, ни с представлением об уроках развития памяти, ни о путях развития человеческой психики так, как это развито в учении пр. Леонтьева.

Я задержусь на вопросе об опосредствовании памяти, поскольку это касается темы о строении и эффективности произвольного запоминания. Как показал анализ в книге Леонтьева<sup>2</sup>, это запоминание существует в двух разных формах. Это опосредствование — процесс и второе — это опосредствованный<sup>3</sup> материал в памяти. Опосредствовать процесс в памяти — это носить в памяти так называемые внешние запоминания. Сюда относятся всякого рода зарубки, узелки и всякого рода предметы, которыми мы пользуемся как средством нашей памяти. Если посмотреть суть этих приемов, то оказывается, что они заключаются в том, что создается какое-то реальное звено между наличной ситуацией, которую нужно запомнить, и той ситуацией, в которой должно вспомнить<sup>4</sup> то, что происходит сейчас.

Арсеньев<sup>5</sup>, например, рассказывает, что, когда он гостил у одного нашего дальневосточного племени удэге {sic} то, когда он их покидал, удэгейцы дали ему коготь рыси для того, чтобы он, взглянув потом на коготь рыси, вспомнил о той просьбе, которую он от них получил, чтобы он вспомнил {с. 28-2} о том, о чем они перед ним<sup>6</sup> ходатайствовали. Прием психологический, который здесь заключается в том, чтобы увязать эти необычные предметы — коготь рыси — с будущей ситуацией, чтобы этот коготь рыси перенес бы его в прежнюю ситуацию, первую ситуацию, когда его просили о чем-то, чтобы он вспомнил эту первую ситуацию и выполнил бы то, о чем его просили.

Значит, все эти знаки — узелки, коготь рыси, записи, заметки всякого рода, — представляют реальное звено, которое переносит<sup>7</sup> в будущую ситуацию мысленный план настоящего. Тут мы используем какие-то технические орудия, которые берут на себя функции напоминания, т. е. с этого момента уже не я должен помнить, о чем перед этим просили удэгейцы, теперь коготь рыси напомнит об этом.

Так что здесь есть перенос функции памяти — то, что раньше делали мои естественные нервные ..... {пропуск в стенограмме}, то теперь должна выполнять какая-то внешняя вещь. И, как видите, эта функция широко развивается в истории развития человека, когда от простого напоминания она переходит к воспроизведению содержания: от узелка мы переходим к записной книжке, в которой дается указание, что именно мы должны вспомнить.

{с. 29} Мы имеем, действительно, многочисленные жалобы со стороны психологов на то, что культура и вспомогательные средства запоминания привели к невероятному ослаблению человеческой памяти, ибо человеку не приходится так запоминать, и он начинает хуже запоминать. Это первое опосредствование, реальное опосредствование. Тут действительно изобретается орудие, аналогичное орудию труда, но оно приводит к тому, что так как орудия труда заменяют физический труд человека, так и тут происходит замена памяти. Задача памяти тут выступает, но не как психологическая задача, а как общественная задача, и решается не психологией, а производственно-техническими средствами. Так что этот вид опосредствования, реальный вид опосредствования,

<sup>1</sup> В оригинале: Выгодского.

<sup>2</sup> Имеется в виду кн. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Л.: Учпедгиз, 1931. — 280 с.

<sup>3</sup> В оригинале: опосредствование.

<sup>4</sup> В оригинале: запомнить.

<sup>5</sup> Ср., например, Выготский и Лурия. Этюды по истории поведения. М., 1930, с. 65.

<sup>6</sup> В оригинале: них.

<sup>7</sup> В оригинале: которые переносят.

вованя должен быть сброшен со ~~нитов~~ [счетов] психологии, ибо это не психологический путь решения вопроса о памяти.

Второй путь опосредствования — это путь опосредствования на т<ак> н<азываемое> запоминание. Он заключается в том, что материал механический, материал бессвязный<sup>8</sup> объективно или субъективно подвергают искусственному осмыслению. Сюда относятся всякого рода мнемотехнические приемы: знаменитый прием из анатомии, когда нервы, вены и артерии, лежащие в подколенной ямке, в определенной последовательности запоминаются со словом [“]нева[“]. И это запоминается, потому что студент не знает расположения нервных сосудов в организме человека, поскольку<sup>9</sup> порядок их расположения выступает как неосмысленный, а [это] чрезвычайно важно для операции в этой области и поэтому приходится прибегать к этим вспомогательным приемам.

Так происходит со всеми формами бессмысленного<sup>10</sup> материала. Суть осмысления сводится к тому, что материал, сам по себе бессвязный<sup>11</sup>, заключается в общую форму, где получает {с. 29-2} большой смысл или устанавливается между ними искусственная связь, как мы устанавливаем между отдельными цифрами номера телефона, когда думаем, что вторая цифра равна первой минус последняя и т<ак> д<алее>, так что суть заключается в том, что мы по возможности осмысляем материал.

{с. 30} Этот прием заключается, таким образом, в осмыслении материала. То, что здесь имеет место осмысление материала, подчеркивается всеми исследованиями. Исследователи говорят, таким образом, что, к сожалению, чрезвычайно трудно добиться от испытуемых, чтобы они поняли подлинную задачу эксперимента<sup>12</sup>, потому что все время они пытаются как-то осмыслить материал, хотя осмыслить определенным размером. Слово требует очень большой практики для того, чтобы сделать из человека пригодного субъекта для экспериментирования.

Исследования пр. Леонтьева показывают, что прогресс в опосредствовании есть прогресс в осмыслении, что наглядное осмысление дает меньше практического, чем природное осмысление.

Итак, этот второй вид опосредствования<sup>13</sup> есть, таким образом, не опосредствование, а осмысление. Я хочу подчеркнуть вместе с тем, что это суррогатное, половинчатое осмысление, ибо с самого начала это осмысление материала, котор<ый> все время продолжает оставаться как неосмысленный; если

нам<sup>14</sup> указывают на успех мнимотехники {sic}, то нужно сказать, что этот успех ни в коем случае не может быть преувеличен, потому что здесь бессмысленность может быть использована как своеобразный смысл, т. е. будет скачка с препятствиями. То есть нужно осмыслить громадную массу бессмысленного материала. Когда платят деньги, как в цирке, когда на этом материале вы показываете силу своей памяти или своеобразное образование при специальном научном исследовании, это одно. Но на что указывает Мейман<sup>15</sup>? Мейман<sup>16</sup> {с. 30-2} указывает, что при большом напряжении он может добиться запоминания большого количества бессмысленного материала<sup>17</sup>. Но ведь дело в том, что для него этот материал уже не был бессмысленным.

Я говорю, что это опосредствование, которое обычно представляет собой не что иное как прием возможного дополнительного осмысления, сам по себе бессмысленный материал, есть суррогатный прием, прием половинчатого, порочного осмысления. Это применимо только как механический материал, не увязанный с чем-либо. Там, где речь идет об осмысленном материале, там применение такого метода вредно и просто невозможно.

{с. 31} Его суррогатность сказывается и в его недостаточной ~~коллект~~[продукт]ивности. И в самом деле, мы знаем из исследования Леонтьева, что опосредствование дает большое повышение продуктивности — в несколько раз, но это повышение совершенно ничтожно по сравнению с цифрами, которые дает нам бессмысленный<sup>18</sup> материал, с одной стороны, и осмысленный, с другой стороны. Осмысленный материал, как указывает целый ряд авторов, запоминается в 18—20 раз больше, в то время, как опосредствованное запоминание дает прирост продуктивности в 2—3 раза.

Этот ничтожный прирост продуктивности показывает, что здесь мы имеем порочную половинчатость осмысления.

Но для нас с вами важность заключается в этом плане. Опосредствование это не есть новый прием, это опосредствование ~~важно~~ [это] не привнесением орудийности в психологический процесс, а привнесением осмысления, когда его нет, не может быть до конца проведено. Если мы имеем увеличение памяти в результате этого половинчатого осмысления, если имеем еще лучшее увеличение памяти в результате полного осмысления материала, то это говорит, что память, как процесс, совершается именно в процессе осмысления, что запоминание и ~~но~~ [в] запоминании

<sup>8</sup> В оригинале: бессвязный.

<sup>9</sup> В оригинале: поскольку.

<sup>10</sup> В оригинале: бессмысленного.

<sup>11</sup> В оригинале: бессвязный.

<sup>12</sup> В оригинале первая половина этого предложения подается в единственном числе: «чрезвычайно трудно добиться от испытуемого, чтобы он понял подлинную задачу эксперимента».

<sup>13</sup> В оригинале: осмысления.

<sup>14</sup> В оригинале: слово нам повторяется дважды.

<sup>15</sup> В оригинале: Мельман.

<sup>16</sup> В оригинале: Мельман.

<sup>17</sup> Ср. Мейман Э. Экономика и техника памяти. М.: Книгоиздательство «Космос», 1913.

<sup>18</sup> В оригинале: бессмысленный.

осознание происходит в процессе осмысления — не до него, не после него, а именно в процессе осмысления. В этом заключается такое свойство памяти, как упорядоченность, что память выводит из прошлого не все, не что угодно, а определенное, и структурность памяти. Все дело заключается в том, что сначала осмысление, а потом запоминание или наоборот. Память совершается внутри и в самом процессе осмысления, память не существует как самостоятельная {с. 31-2} психологическая функция, она совершается только в процессе осмысления.

Доказательство: мы имеем задачу без всякой задачи запоминания. Опыт Кёлера<sup>19</sup> показывает, что может не быть никакой задачи на запоминание, может не быть никакого решения задачи, но, когда мы имеем собственно интеллектуальное решение, одним из признаков является то, что такое интеллектуальное решение приводит к тому, что задача запоминается сразу и прочно<sup>20</sup>. Именно когда задача на запоминание не ставится, происходит запоминание сразу и прочно.

Опыт Торндайка, произведенный над самим собой с бесконечным<sup>21</sup> повторением одного и того же действия — рисование {м} черточек — показывает, что без осмысления действий не происходит запоминания<sup>22</sup>. Он сделал 22 тыс. проб на прочное запоминание и правильное решение. Осмысление<sup>23</sup> проб совершенно необходимо. Оно необходимо даже при слепой дрессировке. Дрессировка получается только там, где, несмотря на трудность задачи, животное улавливает какую-нибудь связь между решением и производящимися действиями.

{с. 32} Я не буду останавливаться на целом ряде опытов, которые вам всем известны. Роль распределения повторений при зачитывании, роль распределения тоже должна говорить о том, что здесь предшествующий прием совершенно другого порядка.

Если бы речь шла о том, что бы было пробивание пути через нервную систему, то казалось бы, что чем больше бить, тем лучше, а на самом деле оказывается совсем не так: оказывается, дальнейшее повторение ни к чему не приводит. Есть очень хорошее указание на то, что сколько бы вы ни повторяли, сколько бы вы повторений ни делали, а решающим является первое повторение. А дело заключается в том, что первое повторение прокладывает путь, а все дальнейшее идет вдоль него, поэтому все дальнейшие повторения почти ничего не приносят к осмыслению, в то время как если вы делаете перерыв, то вы это по-новому осмысляете и вносите это новое осмысление в повторение, и действенная сила повторения есть в этом. Память, которая наступает без всякой задачи, это есть память, запоминание которое

является настоящим видом памяти. Мы, например, не ставим себе задачей каждый год, когда видим горную вершину, запомнить ее; мы на нее смотрим просто с удовольствием, а она, оказывается, запоминается. Так что это есть запоминание без специальной задачи — это есть реальный тип {запоминания}. Запоминание со специальной задачей — это запоминание искусственное. Это показывает дальше то обстоятельство, что сама {с. 32-2} память существует в меру осмысления.

Исследование памяти последнего двадцатилетия поставлено именно по линии осмысленности памяти.

Опыты Бине<sup>24</sup> показывают, что хорошо запоминаются отдельные фразы<sup>25</sup>, и Бюлер подчеркивает, что испытуемый прекрасно воспроизводит смысл, но только не в тех словах, как это было сказано, т. е. это производилось именно в осмыслении. И то, что осмысляется, то и запоминается, то, что схватывается, то и запоминается.

Что же это значит[?] Что, разве не существует задача — раньше осмыслить, а потом запомнить{?}. Конечно, не существует. Мало ли что не существует. Существуют и эти искусственные задачи, но что они представляют собой[?] Задача — сначала запомнить, а потом осмыслить — эта задача приводит к механическому запоминанию, это ясно из сути дела. Но обратная задача — задача — сначала понять, а потом заучить. Я утверждаю, что эта задача на механическое запоминание, потому что то, что понятно, то не нужно заучивать, оно само заучивается. Если есть дополнительная задача на заучивание, то заучивание относится к тому, что непонятно. Например, имеется стихотворение. Вы там прочтаете и поймете смысл, но теперь нужно заучить стихотворение, определенной<sup>26</sup> словесной формы.

{с. 33} А вот словесная форма, она не осмыслена. Осмыслено содержание, смысл стихотворения, форма стихотворения не понята, т. е. не понята необходимость, чтобы такое содержание получило именно такое ритмическое оформление. То, что не понята, это содержание, не уловлена связь между определенным смыслом и определенным литературным оформлением, {и это} приводит к тому, что литературная форма не запоминается. Нужно запомнить. Значит, она выступает как механический материал и тогда приходится прибегать к специальным нарочитым приемам механического запоминания.

Все-таки механическая память существует, мы должны несколько на ней остановиться. Так что же, память сводится целиком к запоминанию? Это механическая искусственная память, которая существует, она целиком сводится к какому-то ее суррогатно-

<sup>19</sup> В оригинале: Кюлера.

<sup>20</sup> Ср. Кёлер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян / Под ред. Л.С. Выготского. М.: Изд-во Акад. Ком. воспит., 1930.

<sup>21</sup> В оригинале: безконечным.

<sup>22</sup> Ср. Edward L. Thorndike. The Law of Effect // The American Journal of Psychology. Vol. 39. № 1/4 (Dec., 1927), p. 212-222.

<sup>23</sup> В оригинале: Осмысление.

<sup>24</sup> В оригинале: Бюне или Бюрне.

<sup>25</sup> Предположительно Гальперин ссылается на работу: Binet A. L'etude experimentale de l'intelligence, 1903.

<sup>26</sup> В оригинале: определение.

му, хотя бы, осмыслению. Этого не собираюсь утверждать: вполне допускаю то обстоятельство, что в механической памяти так же, как во всякой памяти, при[в]ходят моменты, которые не связаны с осмыслением, но тогда она представляет собой не что иное, как ~~органическое~~ [логическое] нервное запечатление.

Конечно, это обстоятельство чрезвычайно важное, иногда оно так значительно, что перекрывает всякие другие обстоятельства. Но это предмет физиологии. Физиология памяти еще не создана, она конечно будет создана, но ее еще нет. Есть наметки в работе Павлова об условных рефлексах и т. д., но пока она не создана. Как мы должны относиться к этому факту? Мы получили эту органическую основу как некий коэффициент личности. Об этом в сущности говорить нам, ни физиологам, ни врачам, не приходится. Понятно, что человека, у которого плохая память, надо послать к врачу, чтобы сказал, что у него малокровие, что нужно принимать {с. 33-2} рыбий жир, фитин и т. д.

Но это не задача психологов. Сейчас вопрос ставится таким образом: при данной неизменной для данного человека органической основе имеет ли какое-нибудь влияние психология на условия запоминания? Имеет грандиозное влияние. Именно в силу этого влияния указывалась разница осмысленного и механического запоминания у одного и того же человека, и эта разница достигала 25-кратного размера. Об этой разнице должны говорить.

Это приводит к выводу: в той мере, в какой занимается психология, можно говорить только об осмысленности, осмысленности материала — вот что является решающим фактором в запоминании.

{с. 34} Итак, в той мере, в какой память может быть предметом психологии, память не выступает как самостоятельная задача, она всегда осуществляется через процесс осмысления.

Сегодня вы слышали в прекрасном докладе пр. Лебединского<sup>27</sup> указание, что сама патофизиологическая функция выступает сейчас как самостоятельная функция, она всегда является как ингредиент какой-то другой функции.

Задача памяти есть, но это есть такая задача, которая не ограничивает психологический круг вопросов. Задача встает перед нами в силу требования окружающей среды, она встает как социальная задача, в частности как педагогическая задача. Память имеет аспект социальный, и тогда она сводится к целому ряду технических средств, она имеет аспект физиологический, и тогда она должна решаться в аспекте физиологии; она имеет аспект психологический, и тут лучшим является осмысление материала.

Я бы не хотел остаться непонятым вот в каком смысле. Я вовсе не думаю, что осмысление является решающим моментом. Я думаю, что осмысление приводит нас к какому-то решающему моменту. Во-

прос далее ставится таким образом: почему-то осмысление играет такую магическую роль в отношении памяти[?]. Здесь есть целый ряд предположений.

Скажем, осмысление устанавливает связь между элементами, осмысление есть некоторая личная деятельность, а все, что связано с личностью, нас все это удовлетворяет, потому что все это имеет место в опосредствовании, запоминании механическ<ом> {с. 34-2} материала и в материале осмысления. Мы не можем объяснить, но есть огромная разница в запоминании материала, хотя все эти элементы есть и тут, и там. Парадоксальная вещь, что для нашего человеческого организма играет такое большое значение опять-таки содержательная увязка между частями самого материала. Но это имеет значение, поскольку это осознается субъектом.

Значит только в той мере, в какой не просто существует объект, осмысленный материал, но в такой мере, в какой наши движения в материале соответственно связывают и отношения самих вещей, — только в такой мере и оказывается ..... {пропуск в стенограмме} это осмысление.

Все дело заключается в том, что осмысление открывает нам связывание материала и вводит нас внутрь этого материала. Оно представляет собой реальный план, движение через этот материал и, поскольку это движение осуществляется, постольку оно дает лучшее запоминание. Все дело заключается в том, что когда мы движемся по связям самих вещей, то наша деятельность, определяемая свойствами самих вещей, на каждом этапе испытывает потребность в следующем этапе. В том-то и дело, что поскольку наша деятельность отображает объективную связь отдельных членов этого материала, постольку эти члены указывают нам, в чем мы нуждаемся, в следующем шаге нашей деятельности.

{с. 35} Поэтому ближайшая ~~задача~~ [догадка] заключается в том, что сила, увеличивающая продуктивность осмысленного запоминания, есть потребность, которая имеется внутри этого осмысления, потребность, которая на каждом этапе жаждет получить следующее звено, как недостающее звено. Если я хочу стругать, то нужен рубанок и возникает потребность в рубанке. Потребность выражается в том, что я произвожу актуально какую-нибудь операцию и в процессе этой операции выявляются элементы этой операции. Если двигаться по осмысленному материалу, то на каждом этапе ждать последующего звена осмысленного следствия. ~~Этот~~ [Из этого] Левин развил целую теорию. Мое возражение заключается в том, что эта потребность была бы квазипотребностью, и эта квазипотребность больше, чем действительная. Если говорим, что должны запомнить то-то и то-то, то это не показывает очевидно, что запомнит {sic}. Потребность в плане — есть квазипотребность, а задача на запоминание — это реальная задача. Если бы все дело было только в напряжении, то

<sup>27</sup> М. С. Лебединский, доклад «Психология и патопсихология», 18 декабря 1938 г.

напряжение гораздо больше на бессмысленный<sup>28</sup> материал, чем осмысленный. Следовательно, потребность не может объяснить это дело.

Но потребность не лишнее понятие. Загадка мышления заключается в том, что мышление, устанавливая осмысленное[сть] содержание[я] материала, вместе с тем определяет отношение этого материала к каким-нибудь личным установкам испытуемого. Оценка известного предмета по отношению к нашим основным установкам есть не что иное, как эмоции в большей или меньшей степени.

Эмоции [не] есть основная сила, которая приводит к улучшенному запоминанию осмысленного материала, ибо материал {с. 35-2} ~~большее значение имеет~~ [получает значимость], когда осмысливается.

Осмыслив материал, получив известное лицо, он имеет отношение к нашим основным установкам {sic}. Эмоциями можно его воспроизвести, потому что он обладает следующими особенностями. В от-

личие от потребности, раз имеются потребности, мыслим план. Эмоции показывают решающее влияние на физиологические процессы, ~~умудряется~~ [эмоции] перестраивать [ют] физиологические процессы, в том числе и физиологические процессы нашей системы. Эмоции поэтому имеют два корня: воображение, с одной стороны, и физиологическую основу, с другой стороны.

Есть [ть] тот якорь, к которому можно прикрепить посторонний для нас материал, к субстрату нашей личной жизни, и эмоции обнаруживают<sup>29</sup>, в какой мере наше запоминание может выйти за предел осмысления<sup>30</sup>, ибо если осмысление есть одна из могущественных сил, она действует ~~ниже, чем~~ [меньше] эмоци[н] [й], а эмоции действуют шире на осмысление.

{с. 36} Вот по этой линии запоминаются стихи, поражающие события и т. д. Эмоции есть корень памяти.

## Study of Memory (1938)

P. Ya. Galperin

---



---

<sup>28</sup> В оригинале: бессмысленный.

<sup>29</sup> В оригинале: обнаруживает.

<sup>30</sup> В оригинале: осмысления.

# Проблема произвольного запоминания у ребенка (1938)

П. И. Зинченко

---

В постановке проблемы произвольного запоминания, т. е. такого запоминания, которое осуществляется без специальной задачи запомнить и без специальных средств, любых средств, но специальных в том смысле, что они направлены на запоминание, — в постановке такого запоминания мы исходили из школьной педагогической практики, но и не только из школьной педагогической практики. Запоминания в такой именно форме являются наиболее широкими по объему и наиболее типичными, наиболее часто встречающимися в повседневной практике, тем более в учебной деятельности учеников, да и не только учеников.

Действительно, редко ученик, слушая учителя, или студент, слушая лекцию, или аудитория, которая слушает сейчас докладчика, ставят себе специальную задачу — запомнить, и реже употребляют какое-нибудь средство, чтобы запомнить. Активность слушателя в широком смысле и ученика, и студента, направлена на то, чтобы как можно лучше понять то, что он слышит. Обычно также и учитель всю свою активность направляет на то, чтобы как можно лучше разъяснить ученикам, и, вероятно, очень редко ставит себе специально задачу добавочную — так дать материал, чтобы он был понят хорошо и запоминался легко. И этот вид произвольного запоминания встречается в другой практической и теоретической деятельности. Такая как будто бы широта применения такого вида запоминания требовала, может быть, того, чтобы этот вид запоминания стал более теоретически осмыслен психологической наукой.

Однако произвольному запоминанию<sup>31</sup> в теории, в психологической науке особенно не повезло. Произвольное запоминание в психологической науке обычно трактовалось как механическое запоминание. Собственно, произвольное запоминание обычно получает характеристику собственного запоминания, связанного с пониманием смысла. Произвольное запоминание обычно трактовалось как механическое. Такая трактовка сохраняется в делении запоминания на два вида: на механическое запоминание и на логическое запоминание.

Логическое запоминание связывалось с волевой формой запоминания.

Я уже не говорю о точке зрения другой, которая всякое запоминание сводила к механическому запоминанию. {с. 37} Такой взгляд на запоминание есть взгляд эмпирической психологии и рефлексологии.

Многие представители советской психологии, которые пытались генетически первичную форму запоминания, а такой является произвольное запоминание, трактовать как механическую, сводить к ассоциативным и рефлексивным связям, были неправы.

Мы исходили в своем исследовании из следующих положений, что любое психологическое действие, в том числе запоминание, не могло выступать в своем генезисе как механическое, сводимое к физиологическому механизму, а позже, становясь уже под влиянием процессов собственно психологии, в которой любое психологическое действие в своем генезисе выступает как осмысленное действие и осмысленное запоминание[.] и поэтому должно получить характеристику осмысленного действия, и после этого действия на его базе должно вырастать специальное действие, специальное направление запоминания.

Исходя из этого, мы устанавливали своей основной задачей, еще не решаемой в том исследовании, которое сейчас докладываю, раскрыть психологическое содержание того действия, которое является действием запоминания.

Ближайшей задачей данного исследования, о котором сейчас докладываю, является задача только показать, что произвольное запоминание является, действительно, смысловым запоминанием, продуктом смысловой деятельности, что совершается внутри смысловой деятельности субъекта, где должно реализоваться отношение субъекта к действительности, такое действие, где должен субъект выступить, как субъект действия, где предмет должен выступить не как раздражитель, а как объект осмысленной деятельности.

На этом мы построили экспериментальную методику, которая заключалась в следующем: мы давали два объекта — один был предметом деятельности субъекта, второй был экспериментом, но не вовлекался, как предмет деятельности, чтобы проверить, что этот объект, как объект пассивного содержания субъекта будет запоминаться или нет, что будет затем предметом, который должен быть по нашему замыслу предметом деятельности испытуемого. Это мы организовали конкретно в такой методике.

{с. 38} Мы давали испытуемым несколько классификаций картинки. Экспериментальная ситуация заключалась в следующем: мы на столе обозначали пространство для кухни, например, для двора, детской и сада. Задачу мы ставили такую, что нужно разложить картинки по тем пространственным точ-

---

<sup>31</sup> В оригинале: произвольное запоминание.

кам, которые мы обозначили такими названиями; причем нужно разложить так, чтобы они подходили к тем местам, которые мы обозначили. На картинке были наклеены числа (вот эти картинки, с которыми мы производили эксперимент). Здесь, классифицируя эти картинки по местам, мы спрашивали у испытуемого, какую картинку он раскладывает, какое число было на картинке и т. д. Для того чтобы наш эксперимент сделать доступным для детей школьного возраста, а мы проводим этот эксперимент с детьми начиная с 4-летнего возраста, мы проводим этот эксперимент в игровой форме, мы играем с ними в раскладывание картинок.

Для того, чтобы наш эксперимент, эту первую серию экспериментов сделать более надежной, мы организовали еще вторую экспериментальную ситуацию, заключающуюся в следующем: мы давали те же картинки и те же числа, но ставили задачу перед испытуемыми совершенно другую, причем эта задача отличалась от первой тем, что мы меняли места. В этой, другой, задаче предметом деятельности испытуемого ставилось число. Для этого мы перед испытуемым клали вот такую рамку и столбик с белыми листочками (показывает)<sup>32</sup> и просили его на каждый листик поло- $\{с. 38-2\}$ жить картинку, которая открывалась в момент эксперимента, разложить картинки с таким условием, чтобы числа, которые наклеены на картинках, располагались по возрастающей величине. Так как здесь 15 чисел и столько же картинок, то испытуемый активно играл, т. е. искал числа на картинках по принципу возрастающего порядка. Для того, чтобы усилить серьезность задачи, мы просили испытуемого после того, как он разложил последние числа, на последних трех картинках сосчитать в уме и нам сказать числа.

Таким образом, в этой второй серии мы действовали при помощи чисел. Для того чтобы этот эксперимент проводить на детях, мы наклеивали на картинку значок, а вместо чисел наклеивали значок из 3 форм и 5 цветов, а дети искали соответствующие значки, наклеенные на картинке.

$\{с. 39\}$  Кроме этих 2-х серий на произвольное<sup>33</sup> запоминание, мы проводим еще 2 серии на произвольное запоминание. 15 картинок давали испытуемому, ставили задачу запомнить и подсказывали, что для того чтобы лучше запомнить, можно раскладывать картинки на кучки, и в 4-й серии мы ставили за-

дачу запомнить и не подсказывали этого средства, предоставляя это самому испытуемому.

По этим методикам был проведен индивидуальный эксперимент и собран материал на 668<sup>34</sup> испытуемых. Эти методики были приспособлены для коллективного эксперимента, через который прошло 2460 испытуемых.

Какие получились результаты и о чем эти результаты свидетельствуют?

Первое положение, и это одно из основных положений, заключается в следующем: запоминание осуществляется только тогда, когда объект запоминания является предметом деятельности испытуемого, а не объектом пассивного запоминания. Об этом с[ви]детельствуют очень много фактов, прежде всего факты с отдельными испытуемыми.

Приведу один пример, наиболее яркий. С одним из научных работников проводился опыт по выкладыванию рамок. Испытуемый запомнил 10 чисел и не запомнил ни одной картинки, несмотря на то, что эти картинки были перед глазами испытуемого и он в по[ис]ках чисел на картинках несколько раз обзирал картинки. Поэтому испытуемый решил, что будут даны картинки и будет проведен эксперимент на внимание. Дав этому испытуемому через полминуты эти картинки и эти числа, мы увидели, испытуемый после эксперимента с классификацией картинок запомнил все 15 картинок и ни одного числа.

Мы имели много случаев, когда наши испытуемые не  $\{с. 39-2\}$  только не запоминали чисел, но удивлялись, когда  $\{им\}$  предлагали вспомнить числа, потому что, оказывается, не обнаруживали на картинке чисел. Таких испытуемых, не запомнивших ни одного числа и ни одной картинки, 400 человек из 668, что составляет 75 % испытуемых<sup>35</sup>. Средние показатели запоминания картинок и чисел в первой серии свидетельствуют о том, о чем я говорил.

Вот таблицы. Младшие школьники запоминают 9,6 картинок, и результат повышается до 13,7 у взрослых<sup>36</sup>.

А вот результаты запоминания чисел в этой серии: наибольшие результаты дают младшие школьники 1,4 до 0,7 у взрослых<sup>37</sup>  $\{с. 40\}$ . Я хочу два слова сказать об одном интересном факте, что, собственно, и эти небольшие показатели запоминаются, и нужно сказать, что запоминание происходит потому, что его деятельность неполно протекала по отношению к предмету, который был объектом его деятельности, и

<sup>32</sup> Комментарий стенографиста.

<sup>33</sup> В оригинале: произвольное.

<sup>34</sup> В статье П. И. Зинченко 1939 г. приводятся данные о 688 испытуемых, участвовавших в индивидуальных опытах (см.: *Зинченко П. И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков. 1939. Том 1. Стр. 169*).

<sup>35</sup> Приведенные в этом докладе данные существенно расходятся с данными, представленными в статье 1939 г. Так, по первой и второй серии средние показатели незапоминания фонового материала составили соответственно 37,2 и 12,1 процента от общего числа участников экспериментов [там же, с. 176]. При том что в статье не приводятся данные 3-й и 4-й серии, весьма маловероятно, что эти данные настолько повлияли на суммарный показатель незапоминания фонового материала в индивидуальных опытах. Таким образом, существует определенное противоречие между данными, представленными в докладе 1938 и статье 1939 г.

<sup>36</sup> Согласно статье 1939 г, показатель произвольного запоминания 9,6 в первой серии наблюдается у младших дошкольников, а не младших школьников, которые, в свою очередь, запоминали в среднем 13,0 картинок из 15 в первой серии [там же, стр. 170].

<sup>37</sup> Согласно табл. 3 в статье Зинченко 1939 г., у младших школьников в первой серии показатель запоминания чисел составил 1,6 (там же).

это давало повод к тому, что испытуемый запоминал несколько картинок в первой и второй сериях. Это дает вот такие средние показатели. Это подтверждает и тот факт, что дети запоминают в таком случае больше, чем взрослые, в два с лишним раза, и это потому, что деятельность дошкольника по отношению к объекту их деятельности организовать значительно труднее, отвлекаемость гораздо большая.

Второе положение: результат запоминания зависит от содержания организации и характера протекания деятельности испытуемого. И это второе положение подтверждается нашими фактами, полученными в исследовании. Вы видите, что первая серия, где эксперимент организовался у детей экспериментатором с раскладыванием картинок, и третья серия, где ставилась задача запомнить, и испытуемый сам должен был организовать свою деятельность, у нас наибольшее количество испытуемых — дошкольники дают резкое снижение — в два с лишним раза. Здесь, когда деятельность организуется, оказывается эффект запоминания гораздо больший (показывает по чертежу)<sup>38</sup>.

Третье положение: отдельные факторы запоминания, которые часто служат основой для классификации памяти, как предмет запоминания, как роль, установленная для запоминания, с очевидностью из нашего материала вытекает, что эти отдельные факторы не определяют само по себе результатов запоминания, что их роль и значение правильно могут быть поняты тогда, когда вы будете рассматривать их в определенной смысловой деятельности. Предел запоминания не определяет характера запоминания. Одна и та же картинка в одном случае запоминается и та же самая картинка дает резкое снижение; одно и то же число запоминается, а в другом случае, когда оно не является предметом деятельности, оно не запоминается. Одна и та же картинка в 3-й и в 4-й сериях по характеру разно протекающей деятельности — одна картинка, оказывается, дает различные результаты.

То же самое можно было бы сказать и о внимании. Наши испытуемые на предложение экспериментатора вспомнить числа или картинки тогда, когда они были предметом их деятельности, обычно говорят, что — «мы не обратили внимания, поэтому не могли запомнить». Картинки более эффективны, чем числа, однако они в одном случае запоминаются, а в другом случае не запоминаются.

{с. 41} Дальше, если понимать внимание как какую-то духовную активность, как способность особую, тогда вообще мы становимся на позицию идеалистического понимания. Если внимание рассматриваем, как одно из условий протекания активности, то мы должны обратиться за результатами к характе-

ру содержания самой деятельности, что выдвигаем как объяснительный принцип. Сама обстановка не определяет результатов запоминания и об этом свидетельствуют факты 1-й серии и 3-й. Испытуемый запоминает до установки на запоминание. Вот результаты с установкой на запоминание, они оказываются у наших испытуемых до младших школьников с меньшими результатами, чем без специальной установки. Только у старших играет значение установка, потому что позволяет организовать лучше протекание самой деятельности.

Кратко хочу остановиться на выводах. Нам кажется, что те факты которые я выдвинул, дают основания преодолеть, как механистические теории о памяти, так и идеалистические теории как механистические, сводящиеся к тому, что запоминание на низших ступенях его развития и на высших механично или условно рефлекторно, так и против идеалистического понимания, трактовавшего запоминание, как особую способность, способность сознания. Когда-то Маркс в «Немецкой идеологии» писал (цитата) «главным недостатком ... {пропуск в стенограмме} чувственной деятельности, как таковой»<sup>39</sup>.

Действительно, это положение Маркса является прямо непосредственно руководящим положением при анализе механистических и идеалистических точек зрения психологии.

Запоминание, как все технические процессы сводилось к механике представлений по механистической теории, когда само представление выступало в отрыве от чувственной практики субъекта.

{с. 41-2} Деятельную сторону подчеркивали представители идеалистической теории, связывая запоминание с ролью смысла, установками, активностью субъекта, направленностью, но никогда у представителей идеалистических теорий смысл не раскрывался из характера деятельности или активности, выступая как активность субъекта, как активность самого сознания, т. е. метафизически. Наше положение как раз заключается в том, что смысл и активность запоминания выводились из содержания и характера самой деятельности.

С точки зрения тех положений, которые выдвинуты мной, защищалось такое положение, что произвольное запоминание отрицается, а произвольное запоминание в том обычном виде, — это то, что произвольное запоминание является физиологическим, а произвольное является смысловым, т. е. психологическим, что произвольное запоминание является включением в любую практическую, а затем и теоретическую деятельность человека.

{с. 42} А произвольное запоминание, будучи также психологическим, характеризуется тем, что оно является, собственно, специальной задачей со-

---

<sup>38</sup> Комментарий стенографиста.

<sup>39</sup> Ср.: «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и фейербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика, не субъективно. Отсюда и произошло, что деятельная сторона, в противоположность материализму, развивалась идеализмом, но только абстрактно, так как идеализм, конечно, не знает действительной, чувственной деятельности как таковой»; Карл Маркс. *Тезисы о Фейербахе* (1845), [http://www.hrono.ru/libris/lib\\_m/marks\\_feyerbah.html](http://www.hrono.ru/libris/lib_m/marks_feyerbah.html).

специальными средствами. С нашей точки зрения, механическое запоминание, которое является первой генетической ступенью, не является вообще генетической ступенью. Механическое запоминание, с нашей точки зрения, оно, может быть, встречается и в произвольном, и в произвольном запоминании.

Наши предложения в дальнейшем — мы выдвинули положение о том, что произвольное запоминание является смысловой деятельностью. Для того чтобы запомнить, нужно, чтобы объект обязательно обладал смысловой деятельностью, но не всякая смысловая деятельность ведет к запоминанию, как не всякое понимание ведет к запоминанию. И здесь как раз мы слышали о том, что здесь имеется основа механизма запоминания. Каждый из нас знает, что не все понятое запоминается, и здесь основная зада-

ча — найти специфическое содержание для запоминания.

Те факты, которые накоплены психологией как наукой, теоретические соображения и факты, которые мы получаем, дают основание предполагать, что такой специфической деятельностью запоминания является действие отнесения признаками, предметами к чему-то другому, и это действие, с нашей точки зрения, требующее проверки, и является специфическим действием запоминания. Мы полагаем, что в дальнейшем путем сравнения анализа запоминаемых предметов, смысла в различных формах деятельности, может быть, удастся показать специфическое содержание {с. 42-2} действия запоминания, которое, мы уверены, должно быть и которое является определенным отражением жизненных проявлений субъекта.

## **The Problem of Child Involuntary Memorization (1938)**

**P. I. Zinchenko**

---

## Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти (1970)

П. Я. Гальперин

П. Я. Гальперин позитивно оценивает результаты исследований и педагогические рекомендации П. И. Зинченко относительно непроизвольного запоминания. На основании опыта поэтапного формирования умственных действий и понятий формулируется ряд выводов о функциях и условиях эффективности произвольного и непроизвольного запоминания в обучении.

**Ключевые слова:** П. И. Зинченко, непроизвольное запоминание, произвольное запоминание, методика поэтапного формирования умственных действий и понятий.

П. И. Зинченко мы обязаны тем, что в своей фундаментальной монографии он первый начал систематическое изучение непроизвольного запоминания и показал его огромное, ведущее значение в жизни и в обучении. Наш опыт поэтапного формирования умственных действий и понятий принес много фактов, подтверждающих эти идеи П. И. Зинченко. Не имея сейчас возможности изложить самые факты, я кратко отмечу некоторые выводы (которые, собственно, и представляют основной интерес).

1. Произвольное запоминание формирует умение точно воспроизводить индивидуальные черты материала как объекта дальнейшей, конкретно не намечаемой работы. В отличие от этого непроизвольное запоминание формирует умение воспроизводить материал обобщенно и как руководство к решению задач на это знание. Таким образом, произвольное запоминание имеет специальное назначение — восстановление документации как предмета исследования, а непроизвольное запоминание имеет гораздо более широкое, но определенное и, так сказать, практическое значение.

2. Если бы непроизвольное запоминание можно было обеспечить по содержанию и степени обобщения, то оно лучше всего отвечало бы задачам обучения. Но считается, что именно непроизвольность это исключает, что непроизвольность равнозначна бесплановости, беспорядочности и неуправляемости; американские авторы так и называют непроизвольное запоминание «случайным». И оно, действительно, является таким — при господствующей методике усвоения нового материала. В этих условиях приходится строить обучение на произвольном запоминании, на заучивании.

3. Но произвольное запоминание (которое нужно сохранить для специальных целей — документального воспроизведения индивидуального материала) нуждается в специальной методике для воспитания необходимого специального умения. Повторное воспроизведение материала с контролем по результа-

там, которым обычно пользуются в школах, для этого весьма недостаточно. Поэтому заучивание (произвольное запоминание) остается таким трудоемким и мало эффективным средством обучения.

4. Методика поэтапного формирования умственных действий и понятий устраняет «случайность» непроизвольного запоминания. Используя новое знание — без предварительного заучивания — сразу для решения задач и подбирая их в диапазоне желаемого обобщения, мы планомерно обеспечиваем усвоение намеченного содержания нового материала в заданном качестве. При такой методике непроизвольное запоминание становится управляемым.

5.1. Так, организованное непроизвольное запоминание обладает рядом существенных преимуществ (по сравнению с предварительным заучиванием учебного материала).

5.2. Знание усваивается в действии, в решении задач — здесь нет разделения «усвоения» и «применения» знаний, нет бездейственных знаний.

5.3. Усвоение знаний происходит поразительно легко и быстро.

5.4. Знания и умения оказываются более прочными, чем при усвоении в обычном порядке («сначала заучивание, потом применение»). После значительного перерыва достаточно небольшого числа упражнений, чтобы полностью восстановить усвоенное по объему, четкости и мере автоматизации.

6. При известной организации и рациональном размещении знания на учебной карточке, предметом одновременного усвоения можно сделать обширный материал — целые разделы учебного предмета. Затем в процессе решения задач эта обширная информация усваивается одновременно и так же легко, как содержание отдельного понятия. Количество усваиваемого материала может быть при этом так велико, что открывает качественно новые возможности обучения.

С. 45—47

## Brief Observations about Voluntary and Involuntary Memory (1970)

P. Ya. Galperin

P. Ya. Galperin appreciates the research results and pedagogical recommendations of P.I. Zinchenko concerning involuntary memorization. Based on the experience of the stepwise formation of mental actions and development of concepts a number of conclusions are made. They concern the functions and conditions of effectiveness of voluntary and involuntary memorization in learning.

**Keywords:** P. I. Zinchenko, Involuntary Memorization, Voluntary Memorization, Stepwise Formation of Mental Actions and Concepts.

## Концепция М. И. Лисиной и современная психология: переключки идей

**Л. Ф. Обухова**

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

**М. К. Павлова**

кандидат психологических наук, преподаватель кафедры возрастной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета

---

Статья, написанная к юбилею М. И. Лисиной, рассматривает вклад М. И. Лисиной в психологию развития. Подробно анализируются не получившие широкой известности взгляды М. И. Лисиной на роль общения со сверстниками в психическом и личностном развитии (самопознание и раскрытие творческого потенциала ребенка) и значение общения со взрослыми и сверстниками для повышения познавательной активности. Проведены параллели между идеями М. И. Лисиной и работами современных последователей Ж. Пиаже, демонстрирующими значение дискуссий со сверстниками для познавательного развития. Труды М. И. Лисиной и современных отечественных и зарубежных психологов показывают, что общение со сверстником, даже реализуясь на более низком уровне, чем общение со взрослым, выполняет уникальную функцию в познавательном развитии ребенка.

**Ключевые слова:** форма общения, познавательная активность, познавательное развитие, дискуссия, аргументация.

---

«М. И. Лисина была ярким явлением в психологической науке и событием в жизни каждого, кого судьба сводила с ней... Всякий, кто попадал в орбиту тех или иных контактов с нею, не только чем-то значительно обогащался, но и приподнимался в собственных глазах... Она оставила ученикам и коллегам для разработки, уточнения и развития свои мысли, идеи, гипотезы. До настоящего времени ведется, и много лет спустя будет вестись их научная апробация, и не только ближайшими ее сотрудниками, а все более широким кругом ученых»

*А. Г. Рузская*

**В**клад М. И. Лисиной в детскую психологию и психологию развития обширен. С ее именем связаны фундаментальные достижения культурно-исторической психологии во второй половине XX в. Ее вклад в теорию деятельности связан с обогащением этой теории новыми фактами, фиксирующими существенные изменения, поворотные моменты в психическом развитии ребенка на ранних этапах онтогенеза. Как детский психолог М. И. Лисина обладала редкой способностью видеть и понимать знаки поведения ребенка, свидетельствующие о его скрытых психических состояниях и потребностях, о его эмо-

циональных переживаниях в процессе взаимодействия с близкими и малознакомыми людьми или в ходе действий с вещами. Эта способность позволила М. И. Лисиной впервые подробно описать специфические особенности ранних форм общения, возникающих на доречевом этапе психического развития ребенка. Если существуют микропедиатры, то должны быть и микропсихологи, которые умеют видеть не только большие периоды или стадии развития, но и микрофазы, отличающиеся качественным своеобразием в пределах одной возрастной стадии. К числу таких специалистов принадлежала М. И. Лисина.

Она изучала детское развитие не в лаборатории, а в реальных условиях жизни детей в семье, в доме ребенка, в детском саду. Ее работы вносят существенный вклад в экологический подход в области психологии развития, который сегодня связывается лишь с именами Дж.Брунера и У.Бронфенбреннера.

Во многих отраслях современной психологии она была первой. Ее работы составляют фундамент психологии личности. В то время, когда М. И. Лисина изучала становление личности в первые месяцы и годы жизни ребенка, такой отрасли психологии в отечественной науке еще не было. Сегодня в нашей стране есть кафедры и даже институты с таким названием.

Прослеживание развития самосознания у ребенка первых семи лет жизни с позиции разработанной ею концепции общения как коммуникативной деятельности и анализ роли общения в становлении у ребенка образа себя составили еще одну, новую страницу в теории развития личности. Выделение в образе Я периферии (знание о себе) и ядра (переживание постоянства, тождества и преемственности самому себе) и выявление сложных отношений между ними — еще один шаг в построении теории личности. Взгляды М. И. Лисиной близки понятию идентичности в концепции Э. Эриксона. Заметим, что они были высказаны тогда, когда никто в нашей стране имени Э. Эриксона не слышал.

Детская психология обязана М. И. Лисиной разработкой множества частных проблем, которые остаются актуальными и в настоящее время. К ним относятся становление и развитие речи, истоки мировоззрения у ребенка, готовность к школьному обучению, становление внутреннего плана деятельности, психическое развитие в условиях депривации, особенности взаимоотношений ребенка с родителями и с другими детьми, и многие другие. Однако главная, стержневая линия ее научных разработок — коммуникативная деятельность и ее роль в общем психическом развитии ребенка [2].

В общении формируется отношение ребенка к себе, к другим людям, к предметному миру. М. И. Лисина подчеркивала роль общения как важнейшего фактора развития познавательной активности в детском возрасте [3]. Анализируя роль общения в познавательном развитии ребенка, М. И. Лисина осуществила такой детальный анализ понятий (активность, активированность, психическая активность, умственная активность, интеллектуальная активность, познавательная активность, познавательная деятельность, креативность, инициатива, любознательность, любопытство), которого нет ни в одной научной системе, в том числе и в теории интеллектуального развития по Ж. Пиаже. Она показала, что познавательная активность не тождественна познавательной деятельности. Познавательная деятельность имеет специфический предмет и результат: ее предметом является информация, заключенная в объекте, на который направлено внимание ребенка, а ее результатом — отражение свойств объекта, его об-

раз. М. И. Лисина считала, что познавательная активность — компонент структуры деятельности, по уровню близкий познавательной потребности. Активность — готовность к деятельности, это состояние, которое предшествует деятельности и ее порождает. Активность чревата деятельностью. Она включает состояния, еще не являющиеся деятельностью, но уже свидетельствующие о готовности к ней (признаки интереса, внимание), причем эти состояния можно эмпирически зафиксировать, в отличие от познавательной потребности, что было для М. И. Лисиной как для экспериментатора очень важно. Итак, познавательная активность для М. И. Лисиной являлась своеобразным индикатором наличия действенной познавательной потребности. Определения понятий, предложенные М. И. Лисиной, должны войти в психологический словарь. А способность к дифференциации понятий и к их конструированию в систему может быть использована в качестве диагностического средства для характеристики ума ученого.

М. И. Лисина считала, что на разных ступенях детства механизмы влияния общения на познавательную активность неодинаковы. Общение с окружающими людьми решающим образом определяет количественные и качественные особенности познавательной активности ребенка тем больше, чем меньше возраст ребенка и чем сильнее отношения со старшими опосредствуют его отношения со всем окружающим миром. По мере развития детей влияние общения на познавательную активность все больше опосредуется личностными образованиями и формирующимся самосознанием, на которые накладывают отпечаток контакты с другими людьми.

Широко известны опыты М. И. Лисиной и ее сотрудников [2; 3], показывающие обогащающее влияние общения на познавательную активность ребенка до 7 лет. Сюда относятся прежде всего опыты с младенцами (М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова), детьми раннего возраста (М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова), дошкольниками (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова), подтверждающие позитивную роль общения со взрослым. М. И. Лисина и Т. Д. Сарториус показали, что у воспитанников детского дома специально организованные сюжетно-ролевые игры со сверстниками, проходящие под руководством взрослого, повышают уровень общения со взрослым, общую познавательную активность ребенка и его уверенность в себе.

М. И. Лисина предполагала, что общение со сверстниками важно прежде всего как равноправное взаимодействие, способствующее самопознанию ребенка в соотнесении себя с другими и раскрытию его творческого потенциала [1]. Развитие форм общения со сверстником отстает от общения со взрослым: сама потребность в общении со сверстником (ее компоненты: внимание к другим детям, эмоциональный отклик на их действия, стремление обратить на себя их внимание, чувствительность к их аффективному отношению) в полной мере формируется только к началу дошкольного возраста. В общении со сверст-

ником на протяжении всего дошкольного возраста доминируют третий и четвертый компоненты потребности в общении, т. е. ребенок не интересуется сверстником как личностью, а «использует» его как «зеркало». Вероятно, общение со сверстником в дошкольном возрасте остается на уровне ситуативно-личностного и ситуативно-делового, несмотря на то что оно уже является речевым, поскольку сверстник не удовлетворяет потребность ребенка в знаниях о широком социальном мире и не интересует его как личность. Как показывают эксперименты М. И. Лисиной и ее сотрудников [3], уже в дошкольном возрасте общение со сверстниками необходимо для полноценного познавательного развития ребенка, хотя форма этого общения может быть более низкого уровня, чем формы общения со взрослым.

Идеи М. И. Лисиной о роли общения в познавательном развитии ребенка можно соотнести с работами последователей Пиаже, разрабатывающими аналогичную проблематику. В концепции Ж. Пиаже [5] социальный фактор в развитии интеллекта начинает «работать» только по достижении стадии конкретных операций, когда делается возможной координация точек зрения (ко-операция) и ребенок становится способен воспринять отличия своей позиции от позиции других, в том числе сверстников. При этом Ж. Пиаже признавал, что взаимодействие со сверстниками может играть особую роль в развитии интеллекта, поскольку оно основано на этике сотрудничества, а не принуждения, как в отношениях со взрослым. Общение со сверстником, в котором происходит координация равноправных точек зрения, должно способствовать интеллектуальному и моральному развитию, но только на операциональных стадиях развития, т. е. начиная с младшего школьного возраста.

В отечественной психологии такое радикальное отрицание роли общения в познавательном развитии детей младших возрастов, как известно, вызвало резкую критику, подтвержденную экспериментальными данными, в основном касающимися общения со взрослым. Опыты Д. Б. Эльконина, В. А. Недоспасовой и Е. В. Филипповой [6] показали принципиальную возможность координации умственных позиций (преодоления познавательного эгоцентризма) уже в дошкольном возрасте, причем способствует такой координации, по мнению этих исследователей, сюжетно-ролевая игра со сверстниками. Это перекликается с мыслью М. И. Лисиной о том, что общение со сверстниками по определению рефлексивно, так как ребенок в общении со сверстником постоянно сравнивает и соотносит себя с ним. Возможно, это соотношение себя с другим является важным фактором познавательного развития?

В конце прошлого века роль общения в развитии интеллекта начали изучать последователи самого Пиаже. В работах А.-Н. Перре-Клермон [4] совершен принципиальный поворот — допускается, что социальные взаимодействия и связанная с ними координация точек зрения предшествуют возникнове-

нию конкретных операций и подготавливают их. А.-Н. Перре-Клермон вводит понятие социокогнитивного конфликта, который можно определить как противоречие разных центраций (точек зрения), препятствующее решению коллективной задачи. Согласно А.-Н. Перре-Клермон, разрешение такого конфликта возможно только через координацию точек зрения, что подразумевает построение новой, более сложной когнитивной структуры у одной либо нескольких сторон конфликта. Конфликт (противоречие) может являться источником познавательного развития. А. Н. Перре-Клермон считает, что для разрешения конфликта, т. е. для координации точек зрения необходим диалог между участниками конфликта, в ходе которого они будут выдвигать все новые и новые аргументы, оспаривать аргументы противника и тем не менее сближать свои позиции. Аргументация в ходе решения коллективной задачи — это и есть средство координации точек зрения, средство разрешения социокогнитивного конфликта, построения нового знания и нового уровня познавательного развития.

Эта гипотеза получила эмпирическое подтверждение. Ряд экспериментов с дошкольниками и младшими школьниками, находящимися на разных стадиях формирования конкретных операций (по критерию понимания сохранения количества, вещества, жидкости, длины и т. д.), показал, что даже однократное помещение детей в ситуацию взаимодействия со сверстником, в которой они должны аргументировать свою позицию и прийти к общему решению поставленной взрослым задачи, приводит к последующему улучшению результатов детей в задачах на сохранение по сравнению с контрольными группами. В ходе взаимодействия дети решали «серьезную» для них задачу «здесь-и-сейчас», поэтому форму такого общения можно назвать ситуативно-деловой с речевым опосредованием, что соответствует представлениям М. И. Лисиной о запаздывании развития общения со сверстниками по сравнению с общением со взрослыми. Тем не менее именно общение на основе генетически более ранней формы приводит к удивительным результатам: дети выигрывают не только от взаимодействия со сверстником более высокого уровня познавательного развития, но и от взаимодействия с менее продвинутыми сверстниками. А.-Н. Перре-Клермон приходит к выводу, что сама необходимость озвучивать (т. е. рефлексировать) свою точку зрения, соотносить ее с позицией сверстника приводит к прогрессу в интеллектуальном развитии. Безусловно, для такого прогресса оказывается необходим некоторый базовый уровень развития, который позволит ребенку заметить противоречие между своей точкой зрения и позицией другого.

А.-Н. Перре-Клермон разъясняет специфику постпиажежистского подхода к изучению умственного развития ребенка. Предлагая ребенку задачу на сохранение количества, Пиаже говорил ему: «Делай и думай». Он изучал то, что происходит «в уме» ребенка, его логику. Но мышление не сводится только к

логике. С точки зрения А.-Н. Перре-Клермон и ее коллег, для того чтобы понять, как ребенок думает, нужно проанализировать аргументацию в ходе решения задачи, а это можно сделать лишь в ходе конструктивного диалога. Организация подобного диалога — трудная психолого-педагогическая задача. Ученые в разных странах (Израиль, Португалия, Италия и др.) в настоящее время разрабатывают проблему, как помочь учителю организовать диалог в процессе решения задач из области математики, истории, биологии, географии и т. д.

Б. Шварц [7; 8], израильский исследователь и педагог, понимает аргументацию в духе Л. С. Выготского как опосредующее звено между внутренним и внешним диалогом, которое служит для распространения знания между участниками дискуссии и для построения нового коллективного знания, создания коллективных смыслов. Способы аргументации, выработанные в коллективе, интериоризируются, становясь индивидуальными средствами мышления. Б. Шварц — один из авторов специальной программы (Kishurim), которая реализуется с 1998 г. и которая направлена на совершенствование процесса школьного обучения. Эта программа также может быть использована в образовании студентов и взрослых. Она должна способствовать развитию аргументации и диалогического мышления у учащихся. Строится эта программа на следующих принципах:

- *сотрудничество* (задания даются небольшим группам учащихся с установкой, что их объединяет общая цель и важен вклад каждого);

- *ненавязчивое посредничество* (учитель как медиатор процесса обучения предоставляет учащимся помощь неинструктивного характера, поддерживающую сотрудничество: «Постарайтесь соотнести различные мнения», «Постарайтесь прийти к общему пониманию». Таким образом, учитель пытается спровоцировать дискуссию между учениками, не навязывая своего авторитетного мнения);

- *критический диалог* (учителя побуждают учеников приводить обоснованные аргументы, рассматривать вопрос с новых позиций, открыто оспаривать аргументы других, если они не согласны, и пересматривать собственную аргументацию, если доводы противников неотразимы или факты противоречат изначальной точке зрения);

- *этичная коммуникация* (уважение к каждому участнику дискуссии независимо от истинности высказанного мнения; оценивание качества суждения, а не его автора);

- *автономия* (признание ценности личного мнения; каждому дается возможность выработать собственные идеи, пусть и во взаимодействии со сверстниками; поскольку умственный уровень учащихся различен, здесь требуется индивидуальный подход, большая поддержка отстающих);

- *активная роль педагога в планировании занятий* (учитель выбирает средства представления аргументов (например, компьютерные), планирует свое вмешательство в дискуссию, преобразует учебный мате-

риал, подаваемый в традиционной дидактической форме, в основу для диалектического взаимодействия учащихся);

- *использование ресурсов для поощрения диалога* (педагог предоставляет учащимся дополнительные источники информации, которыми они могут воспользоваться для поиска аргументов, а также использует специальные инструменты взаимодействия, например, компьютерную программу-чат, предназначенную для виртуальных дискуссий, где разные участники и разные формы аргументов представлены наглядно).

Соблюдение этих принципов необходимо для формирования творческого и критического мышления учащихся. Реализуются эти принципы в коллективном решении учащимися неоднозначных задач, для которых нет одного-единственного правильного решения и по которым у школьников имеются лишь предварительные житейские знания. Учитель ставит перед детьми проблему (например, «Как война влияет на детей?», «Можно ли тестировать лекарства на животных?») и заготавливает разнообразные информационные ресурсы, которыми они могут воспользоваться при выработке решения. Решение должно быть достигнуто в коллективном обсуждении, т. е. в дискуссии. Основная идея программы Kishurim — визуализация дискуссии, вынесение ее в наглядный (материальный) план, что облегчает рефлексии учащихся; они должны классифицировать собственные высказывания — это просто утверждение, его обоснование, новая информация или вопрос? Это высказывание поддерживает точку зрения другого, противостоит ей или никак не связано с ней?

Для этого используется графическая компьютерная среда Digalo. Digalo представляет собой карту, на которой высказывания участников зафиксированы в наглядной форме, а связи между ними обозначены стрелками. Так, на карте могут быть представлены «цель», «аргумент», «информация» и «вопрос». Стрелки могут обозначать «поддержку», «противопоставление» и «связь». На карте также отображаются вмешательства учителя в ход дискуссии. Если учитель хочет достичь общего понимания, то он обращается к ученику со словами: «Постарайся соотнести свою точку зрения с другими», «Ты согласен с...?». Если учитель хочет изменить диалогическую ситуацию, то может сказать: «Постарайся изменить эту точку зрения...» или «Ты уверен, что твой вывод необходимо следует из тех данных, которые у тебя есть?». Так строится критический диалог, в котором дискуссиант сохраняет автономию, а учитель выполняет роль фасилитатора дискуссии. Письменно зафиксированные высказывания позволяют проследить их динамику, форму и содержание дискуссии (исходная гипотеза, факт, причина, изменение гипотезы). Благодаря Digalo пространство дискуссии представлено наглядно и симультанно, что, в свою очередь, позволяет учителю проанализировать активность каждого ученика.

Компьютерная программа Digalo может быть использована не только в процессе дискуссии в класс-

ной комнате, но и в условиях дистанционного обучения. Digalo помогает учителю проявить творческую изобретательность в организации учебного процесса, а дети на практике приобретают способность конструировать аргументацию в ходе разрешения конкретных противоречий. В настоящее время Digalo используется в целях исследования познавательного развития и создания современных средств обучения не только в Израиле, но и в Швейцарии, Колумбии и других странах.

Основные психолого-педагогические результаты такого подхода — повышение познавательной активности учащихся, качества используемой ими аргументации и уровня рефлексии. Таким образом, здесь также проявляются специфические функции общения со сверстниками, на которые указывала М. И. Лисина, — функции самопознания и раскрытия творческого потенциала ребенка. При этом в школьном возрасте общение со сверстниками, по-видимому, происходит на уровне внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного, что и делает возможным широкое применение коллективных дискуссий в обучении. Примером могут служить не только описанные разработки Б. Шварца — последователя А.-Н. Перре-Клермон, но и во многом аналогичные системы проблемного и развивающего обучения по программам Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Г. А. Цукерман и других отечественных ученых.

На одной из конференций М. И. Лисина неожиданно заинтриговала слушателей, сказав, что помимо выделенных ею четырех форм общения — ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной, есть еще и пятая форма. Ее соображения по поводу этой, по-видимому, высшей формы общения так и остались неизвестными. Мы позволим себе высказать смелое соображение, что специально организованная дискуссия между сверстниками, в которой преодолевается ограниченность отдельных точек зрения и происходит сдвиг в познавательном развитии, также может претендовать на роль пятой, более высокой формы общения.

### Литература

1. Лисина М. И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
3. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4.

М. И. Лисина соглашалась с тем, что общение является ведущей деятельностью в собственном смысле слова только в двух возрастах — младенчестве и подростковом возрасте. Несмотря на это, она подчеркивала, что в каждом детском возрасте общение играет ключевую роль в развитии, причем эта роль имеет возрастную специфику, что проявляется в формах общения, закономерно сменяющих друг друга в ходе онтогенеза. В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников были намечены пути изучения роли общения со сверстниками в развитии психики и личности ребенка. Было показано, что специфическая потребность в общении со сверстниками формируется в онтогенезе позже, чем потребность в общении со взрослым, из чего следует вывод, что и основные формы общения со сверстником неизбежно развиваются позже, чем соответствующие формы общения с взрослым. М. И. Лисина предположила, что равноправное общение со сверстником, помимо естественной функции установления отношений в детском коллективе и с друзьями, способствует раскрепощению ребенка, повышению познавательной активности и самопознанию. Важно то, что эти функции появляются в онтогенезе уже в дошкольном возрасте, по-своему отражаясь в ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формах общения со сверстником, что подтверждается в эмпирических исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Прочитанные исследования зарубежных психологов, наших современников, показали, что общение со сверстником в форме организованной взрослым дискуссии не просто повышает познавательную активность детей, но приводит и к качественному изменению уровня познавательного развития, причем этот эффект также можно вызвать уже в дошкольном возрасте. Таким образом, идеи М. И. Лисиной о фундаментальной роли общения в развитии ребенка любого возраста, о своеобразных функциях общения со сверстником и о возрастнo-специфических формах общения с взрослым и сверстником продолжают находить подтверждение в работах исследователей самых разных направлений.

4. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999.
7. Schwarz B. B., De Groot R. Argumentation in a changing world // Computer-Supported Collaborative Learning. 2007. № 2.
8. Schwarz B. B., Neuman Y., Gil J., Ilya M. Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity // The Journal of the Learning Sciences. 2003. № 2.

# **M. I. Lisina's Psychological Theory and Contemporary Psychology: An Interplay of Ideas**

**L. F. Obukhova**

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Developmental Psychology Chair,  
Moscow State University of Psychology and Education

**M. K. Pavlova**

Ph.D. in Psychology, Lecturer, the Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education

---

This article written for the M. I. Lisina anniversary and considers her contribution to the field of developmental psychology. A detailed analysis of M. I. Lisina's views that are not widely known is presented. The article discusses the role that communication with peers plays in mental development and development of personality (self-cognition and disclosure of the child's creative potential), as well as the value of communication with adults and peers for increasing the cognitive activity. The parallels between M. I. Lisina ideas and works of modern followers of Jean Piaget are drawn, showing the importance of discussions with peers for cognitive development. The works of M.I. Lisina and modern national and foreign psychologists show that communication with peers, even when it is realized on a lower level compared with the communication with adults still performs a unique function in the cognitive development.

**Keywords:** Form of Communication, Cognitive Activity, Cognitive Development, Discussion, Argumentation.

## **References**

1. *Lisina M. I.* Obschenie detey so vzroslymi i sverstnikami: obschee i razlichnoe // Issledovaniya po problemam voznrastnoy i pedagogicheskoy psichologii. M., 1980.
2. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obscheniya. M., 1986.
3. *Lisina M. I.* Razvitie poznavatel'noy aktivnosti detey v chode obscheniya so vzroslymi i sverstnikami // Voprosy psichologii. 1982. № 4.
4. *Perre-Klermon A.-N.* Rol' sozial'nykh vzaimodeystviy v razvitiy intellekta detey. M., 1991.
5. *Piazhe Zh.* Psichologiya intellekta. SPb., 2004.
6. *El'konin D. B.* Psichologiya igry. M., 1999.
7. *Schwarz B. B., De Groot R.* Argumentation in a changing world // Computer-Supported Collaborative Learning. 2007. № 2.
8. *Schwarz B. B., Neuman Y., Gil J., Ilya M.* Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity // The Journal of the Learning Sciences. 2003. № 2.

## НАШИ АВТОРЫ

- Гершкович Валерия Александровна** — кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии, кафедра общей психологии, ассистент  
*Gershkovich\_v@mail.ru*
- Зинченко Александр Владимирович** — Ph.D., кандидат психологических наук, психолог, частная практика, США  
*szinchenko@gmail.com*
- Иванова Елена Феликсовна** — доктор психологических наук, профессор, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, заведующая кафедрой общей психологии факультета психологии  
*elena.f.ivanova@gmail.com*
- Крейк Фергюс** — старший научный сотрудник Ротмановского научно-исследовательского института, почетный профессор в отставке Университета Торонто (Канада).  
*fcraik@rotman-baycrest.on.ca*
- Локхарт Роберт** — профессор факультета психологии Университета Торонто (Канада)  
*lockhart@psych.utoronto.ca*
- Мещеряков Борис Гурьевич** — доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна»  
*borlogic@yahoo.com*
- Нуркова Вероника Валерьевна** — кандидат психологических наук, доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии,  
*Nourkova@mail.ru*
- Обухова Людмила Филипповна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*mila38-@mail.ru*
- Павлова Мария Константиновна** — кандидат психологических наук, преподаватель кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета  
*haul@rambler.ru*
- Репкина Галина Викторовна** — кандидат психологических наук, г. Луганск  
*repkinagalina@gmail.com*
- Репкина Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко  
*repkinagalina@gmail.com*
- Уточкин Игорь Сергеевич** — кандидат психологических наук, факультет психологии Государственного университета - Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), старший преподаватель  
*isutochkin@inbox.ru*
- Фаликман Мария Вячеславовна** — кандидат психологических наук, МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии, доцент  
*falikman@online.ru*
- Хирова Мария Алексеевна** — выпускник факультет психологии МГУ  
*eir2003@mail.ru*
- Ясницкий Антон** — Ph.D. (Университет Торонто) — младший научный сотрудник (Йоркский университет и Университет Торонто)  
*anton.yasnitsky@gmail.com*

## OUR AUTHORS

- Gershkovich Valeria Aleksandrovna** – Ph.D. in Psychology, Assistant, General Psychology Chair, Department of Psychology, Saint-Petersburg State University  
*Gershkovich\_v@mail.ru*
- Zinchenko Aleksandr Vladimirovich** – Ph.D. in Psychology, Psychologist, Private Practice, USA  
*szinchenko@gmail.com*
- Ivanova Elena Feliksovna** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the General Psychology Chair, Department of Psychology, V.N.Karazin Kharkov National University  
*elena.f.ivanova@gmail.com*
- Craik Fergus I. M.** – Senior Scientist (Rotman Research Institute), University Professor Emeritus of Psychology (University of Toronto)  
*fcraik@rotman-baycrest.on.ca*
- Lockhart Robert S.** – professor in the Department of Psychology, University of Toronto  
*lockhart@psych.utoronto.ca*
- Meshcheryakov Boris Guryevich** – Ph.D. in Psychology, Head of the Psychology Chair Dubna International University of Nature, Society and Man  
*borlogic@yahoo.com*
- Nourkova Veronika Valerievna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University  
*Nourkova@mail.ru*
- Obukhova Lyudmila Filippovna** – Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education  
*mila38-@mail.ru*
- Pavlova Maria Konstantinovna** – Ph.D. in Psychology, Lecturer, the Developmental Psychology Chair, Moscow State University of Psychology and Education  
*haul@rambler.ru*
- Repkina Galina Viktorovna** – Ph.D. in Psychology, Lugansk  
*repkinagalina@gmail.com*
- Repkina Natalia Vladimirovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Psychology Chair, Taras Shevchenko Lugansk National University  
*repkinagalina@gmail.com*
- Utochkin Igor Sergeevich** – Ph.D. in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, State University – Higher School of Economics  
*isutochkin@inbox.ru*
- Falikman Maria Vyacheslavovna** – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University  
*falikman@online.ru*
- Hirova Maria Alekseevna** – Alumna, Department of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University, 2008  
*eir2003@mail.ru*
- Yasnitsky Anton** – Ph.D. (University of Toronto) – postdoctoral fellow (York University), research assistant (University of Toronto)  
*anton.yasnitsky@gmail.com*

# Содержание

## **ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ ПАМЯТИ П.И. ЗИНЧЕНКО**

|  |    |
|--|----|
| Мнемические эффекты П. И. Зинченко                             |    |
| <i>Б. Г. Мещеряков</i> .....                                   | 3  |
| Уровни обработки и подход П. И. Зинченко к исследованию памяти |    |
| <i>Ф. Крэйк, Р. Локхарт</i> .....                              | 14 |

## **ШКОЛА П. И. ЗИНЧЕНКО**

|   |    |
|---|----|
| Память на всю жизнь   |    |
| <i>Г. В. Репкина</i> .....  | 19 |
| Теория памяти Г. К. Середы как развитие идей школы П. И. Зинченко |    |
| <i>Е. Ф. Иванова</i> .....  | 23 |

## **ПО СТОПАМ П. И. ЗИНЧЕНКО:**

### **ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ В НАШИ ДНИ**

|   |    |
|---|----|
| Наследие П. И. Зинченко и когнитивная психология с человеческим лицом   |    |
| <i>М. В. Фаликман</i> .....   | 38 |
| Непроизвольное запоминание слов при различных требованиях к вниманию  |    |
| <i>И. С. Уточкин</i> .....  | 42 |
| Эксплицитное игнорирование в мнемической деятельности   |    |
| <i>В. А. Гершкович</i> .....  | 51 |
| Эффект зависимости феноменологических характеристик мнемического образа от мотивационно-смысловой динамики деятельности |    |
| <i>В. В. Нуркова</i> .....  | 60 |
| Исследование припоминания знаний о предметной области   |    |
| <i>М. А. Хирова, М. В. Фаликман</i> .....   | 68 |
| Ностальгия: диалог памяти и знания  |    |
| <i>А. В. Зинченко</i> .....   | 77 |
| Память в учебной деятельности школьника   |    |
| <i>Н. В. Репкина</i> .....  | 86 |

## **АРХИВ**

|   |     |
|---|-----|
| Очерк истории Харьковской школы психологии: первая научная сессия Харьковского государственного педагогического института и появление «Харьковской школы психологии» (1938) |     |
| <i>А. Ясницкий</i> .....  | 95  |
| Учение о памяти (1938)  |     |
| <i>П. Я. Гальперин</i> .....  | 109 |
| Проблема непроизвольного запоминания у ребенка (1938)   |     |
| <i>П. И. Зинченко</i> .....   | 114 |
| Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти (1970)   |     |
| <i>П. Я. Гальперин</i> .....  | 118 |

## **ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**

|   |     |
|---|-----|
| Концепция М. И. Лисиной и современная психология: переключки идей |     |
| <i>Л. Ф. Обухова, М. К. Павлова</i> .....                         | 119 |

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <i>Наши авторы</i> ..... | 125 |
|--------------------------|-----|

# Contents

## QUESTIONS OF HISTORY AND THEORY OF P.I. ZINCHENKO PSYCHOLOGY OF MEMORY

|  |    |
|--|----|
| The Mnemic Effects of P. I. Zinchenko<br><i>B. G. Meshcheryakov</i> .....                              | 3  |
| Levels of Processing and Zinchenko's Approach to Memory Research<br><i>F. Craik, R. Lockhart</i> ..... | 14 |

## P. I. ZINCHENKO SCHOOL

|   |    |
|---|----|
| Memory for a Lifetime<br><i>G. V. Repkina</i> .....   | 19 |
| G. K. Sereda's Theory of Memory as Development of P.I. Zinchenko School Ideas<br><i>E. F. Ivanova</i> ..... | 23 |

## FOLLOWING THE STEPS OF P. I. ZINCHENKO: EMPIRICAL RESEARCH OF MEMORY IN NOWADAYS

|  |    |
|--|----|
| P. I. Zinchenko's Heritage and Cognitive Psychology with a Human Face<br><i>M. V. Falikman</i> .....   | 38 |
| Involuntary Memorization of Words in Case of Different Requirements to the Attention<br><i>I. S. Utochkin</i> .....  | 42 |
| Explicit Omission in Mnemonic Activity<br><i>V. A. Gershkovich</i> .....   | 51 |
| The Dependence of Phenomenological Characteristics of Mnemonic Image<br>from the Motivational-Semantic Dynamics of Activity<br><i>V. V. Nourkova</i> ..... | 60 |
| The Study of Remembering the Knowledge on a Subject Area<br><i>M. A. Hirova, M. V. Falikman</i> .....  | 68 |
| Nostalgia: A Dialogue between Knowledge and Memory<br><i>A. V. Zinchenko</i> .....   | 77 |
| Memory in the Learning Activities of Schoolchildren<br><i>N. V. Repkina</i> .....  | 86 |

## ARCHIVE

|   |     |
|---|-----|
| Essay on History of Kharkov Psychological School: First Scientific Session<br>of the Kharkov State Pedagogical Institute and the Emergence<br>of «the Kharkov Psychological School» (1938)<br><i>A. Yasnitsky</i> ..... | 95  |
| Study of Memory (1938)<br><i>P. Ya. Galperin</i> .....  | 109 |
| The Problem of Child Involuntary Memorization (1938)<br><i>P. I. Zinchenko</i> .....  | 114 |
| Brief Observations about Voluntary and Involuntary Memory (1970)<br><i>P. Ya. Galperin</i> .....  | 118 |

## MEMORABLE DATES

|  |     |
|--|-----|
| M. I. Lisina's Psychological Theory and Contemporary Psychology: An Interplay of Ideas<br><i>L. F. Obukhova, M. K. Pavlova</i> ..... | 119 |
| <i>Our authors</i> .....   | 126 |