

Петр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды

В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков

Ключевые слова и фразы:

Введение

Ни отдельный ученый, ни научная школа не возникают на пустом месте. Вся европейская наука имеет свои корни в древних Афинах. Об этих корнях заботятся историки науки. Свои интересные переплетения и пересечения имеет российско-украинская психология.

Географически жизнь и деятельность П.И. Зинченко тесно связана с городом Харьков на Украине, которая, как и Россия, в годы его творческой жизни была частью Советского Союза. С тех пор геополитическая карта сильно изменилась. Украина и Россия стали самостоятельными государствами, обладающими гигантским общим прошлым и наследием. Психологические исследования П.И. Зинченко, равно как и труды Харьковской школы психологии, являются замечательными примерами этого наследия. Исторически возникновение этой школы и её главного достижения – деятельностного подхода, произошло благодаря сотрудничеству московских учеников и последователей Л.С. Выготского (главным образом, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии) и харьковских психологов в начале 1930-х годов. Поэтому возникает вопрос, где зародился и развивался деятельностный подход. В Москве? В Харькове? Мы полностью согласны с харьковскими учениками П.И. Зинченко: «психология, к счастью, не Черноморский флот, и делить мы ее не собираемся» (Лактионов, Середа, 1993, с. 103).

Оставляя в стороне многие детали, вспомним о некоторых наиболее существенных фактах внешней истории возникновения этого московско-харьковского сотрудничества¹.

Не будем обсуждать причины, по которым москвичам в начале 1930-х гг. стало неуютно в Москве и их прельстила столица Украины – Харьков². Так или иначе, но Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия были приглашены в Харьков. Все, кроме

¹ Достаточно подробно и документально история возникновения Харьковской психологической школы освещается в ряде публикаций Антона Ясницкого (2008; 2009).

² Харьков был официальной столицей Советской Украины в 1919-1934 гг.

Л.С. Выготского, оказались в Харькове, в Психоневрологической академии, а затем они «оккупировали» и другие учреждения, где распространяли «психологическую заразу». Конечно, и до их приезда в старом университетском городе Харькове (университет основан в 1804 г.) были свои психологические традиции. Достаточно вспомнить А.А. Потембю, которого психологи, лингвисты, филологи, да и философы считают своим коллегой, педолога А.С. Залужного, психофизиолога труда Ф.Р. Дунаевского и других.

Прибывшие из Москвы психологи (к вышеперечисленным следует добавить также М.С. Лебединского, Л.И. Божович и А.В. Запорожца) встретили в Харькове психологов П.Я. Гальперина, А.И. Розенблюма, В.И. Аснина, Ф.В. Бассина, П.И. Зинченко, Г.Д. Лукова, О.М. Концевую и других.



Биография П.И. Зинченко

Пётр Иванович Зинченко родился 12 июля 1903 года в многодетной крестьянской семье в слободе Николаевской на Нижней Волге³. В семье было 13 детей (лишь 6 из них дожили до седых волос), и только он один получил высшее образование. Крестьянское происхождение не помешало окончить местную учительскую семинарию. С 1921 г. П.И.Зинченко работает учителем, затем инспектором школьного образования.

Можно предположить, что в своей учительской, а затем и инспекционной работе, он заинтересовался памятью (и психологией), которая у учащихся (во всяком случае, с точки зрения педагогов) никогда не бывает достаточной при усвоении учебного

³ От самой слободы сейчас сохранилось только кладбище, все остальное находится на дне Волжского (первоначально названного Сталинградским) водохранилища. Жителей переселили на 9 км вниз по Волге, где сейчас находится город Николаевск.

материала. Возможно, его поражал контраст между слабостью произвольной памяти учащихся и удивительно здоровым пронизательным умом и великолепной живой памятью его неграмотной матери — Татьяны Петровны, прожившей до девяноста лет и ушедшей из жизни в том же году, что и он. Возможно, память его не просто заинтересовала, а захватила своей тайной, и раскрытие этой тайны стало его судьбой.

В России в таких случаях часто говорят: «На роду было написано» (Зинченко, 2011, с. 466). В случае с П.И. Зинченко для этого крылатого выражения действительно есть любопытное основание, зашифрованное во внутренней форме его фамилии (Мещеряков, 2013). Фамилия относится к распространенному типу украинских фамилий и образована от имени . В свою очередь, имя произошло от древнегреческого слова *zenobeus*, составленного из « » и « » и означающего буквально – «богоугодно живущий» или «живущий как Зевс». И подобно тому, как Зевс влюбился в Мнемозину, которая, как известно, является олицетворением памяти, так и Пётр Иванович был влюблен в память. От союза Зевса и Мнемозины родились Музы, а от любви Петра Ивановича к предмету своих многолетних исследований родились замечательные открытия и замечательные ученики – психологи, которые продолжали эти исследования не только в Харькове, но и в других научных центрах. От мифологии снова перейдем к биографической реальности.

Во второй половине 1920-х годов Пётр Иванович сделал попытку поступить на педологический факультет Второго Московского университета, где преподавали П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Г.Г. Шпет, А.Р. Лурия, вероятно, и А.Н. Леонтьев, и многие другие выдающиеся психологи. Однако в университет учителя с Нижней Волги не приняли. Если бы его попытка увенчалась успехом, он бы учился вместе со своими будущими друзьями и коллегами, впоследствии ставшими известными учениками Л.С. Выготского — В.И. Асниным, Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, Р.Е. Левиной, Н.Г. Морозовой, Л.С. Славиной.

П.И. Зинченко вернулся в родные места, но вскоре его призвали в армию. Волею случая он попал в один из самых культурных городов Советского Союза — Харьков. Отслужив в армии, он не вернулся домой, а поступил в 1927 г. в Харьковский институт народного образования (непродолжительная «стадия метаморфоза» Харьковского университета в период с 1921 по 1933 гг.), который окончил в 1930 г. В этом же году в Москве окончили университет А.В. Запорожец и др. И здесь в свои права вступила судьба. В Харькове его «догнали» соратники и ученики Л.С. Выготского (см. выше: Введение), да и сам Выготский несколько раз приезжал в Харьков, содействовал становлению Харьковской школы психологии.

И вовсе не случайно П.И. Зинченко выбрал в научные руководители своего сверстника А.Н. Леонтьева (1903-1979), за плечами которого уже была книга «Развитие памяти», номинально опубликованная в 1931 году. Научные интересы двух ученых вошли в резонанс, и первая диссертация П.И. Зинченко была посвящена памяти школьников не столько запоминанию, сколько забыванию («полураспаду») школьных знаний («О забывании и воспроизведении школьных знаний», защита состоялась в 1935 г., звание кандидата наук присвоено 20.03.1936). Главный мотив и результат этой работы (см.: Зинченко, 1939б) состоит в том, что забывание формы, в которой преподносятся школьные знания, не трагично. Сохраняется существо и смысл полученных знаний. Примечательно, что уже в этой работе, он рассматривал забывание не как пассивное погружение содержания памяти в некоторый мыслимый «физикальный низ», а как работу по их смысловой (семиотической) перешифровке, трансформации. Забывание как бы помогает институционализованному знанию становиться частью живого знания, например, такого, каким обладает хороший

педагог. Едва ли П.И. Зинченко в то время знал о книге Ф. Бартлета (Bartlett, 1932). Ссылка на нее появилась только в его книге 1961 года.

Уже после защиты диссертационного исследования П.И. Зинченко обратился к изучению запоминания, которое рассматривалось и исследовалось на основе идей Л.С. Выготского о психических процессах как активных семиотически опосредствованных действиях и зарождающегося структурно-деятельностного подхода к психическим процессам. Эту работу А.Н. Леонтьев (1986), спустя многие годы (в докладе, сделанном 11.03.1976), охарактеризовал следующим образом:

«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., ну, словом, примерно в то же время, что и диссертация Петра Яковлевича (Гальперина. – В.П., Б.М.), 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 (! – В.П., 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, а впервые – несколько раньше» (Леонтьев, 1986, с. 116).

Таким образом, судьба и случай сделали П.И. Зинченко полноправным участником Харьковской психологической школы и на всю жизнь (кроме лихих годов Второй мировой войны) связала его с друзьями и коллегами, часть из которых потом переехала в Москву. Отъезд в Москву А.Н. Леонтьева (в 1936-37 г.) и А.Р. Лурии (в 1934 г.), а позднее А.В. Запорожца и П.Я. Гальперина вынудил его после 1945 года стать неформальным лидером Харьковской школы. Эту роль он исполнял добросовестно, ответственно, но без удовольствия. Значительно большую радость ему доставляла его педагогическая работа со студентами и аспирантами и проведение экспериментальных исследований памяти.

Однако первая публикация П.И. Зинченко, которая называлась «Харьковская педагогическая школа и психология» (1934, на укр. языке, в журнале «Коммунистическое просвещение») и которую он никогда не указывал в списке публикаций, была посвящена другой теме. Антон Ясницкий достаточно подробно анализирует сложный социально-политический контекст и содержание этой статьи П.И. Зинченко (Ясницкий, 2009). Статья посвящена критике, в частности, рефлексологических взглядов А.С. Залужного. По мнению А. Ясницкого, «можно предположить, что публикация статьи П. Зинченко в конечном счете 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» (Ясницкий, 2009, с. 98-99).

После окончания в 1933 г. аспирантуры в Украинском научно-исследовательском институте педагогики (УНДИП), П.И. Зинченко с 1934 г. совмещал работу в этом исследовательском институте (до июня 1936 г.)⁴ с преподаванием психологии в Харьковском государственном педагогическом институте иностранных языков (ХГПИИЯ) и работой в Харьковском государственном педагогическом институте

⁴ «...Летом 1934 г. УНДИП переехал в новую столицу Украины — Киев, а оставшаяся в Харькове структура получила название Харьковского научно-исследовательского института педагогики (ХНИИП)» (Ясницкий, 2009, с. 99).

(ХГПИ) на кафедре психологии, которую возглавлял А.Н. Леонтьев (с основания в 1933 г. до 1 декабря 1937), а после – А.В. Запорожец (см.: Ясницкий, 2009, с. 99).

В ХГПИИЯ он работал (с перерывом в военное время) до слияния его с Харьковским университетом (1960). С двух статей в первом томе “Научных записок” этого института (Зинченко, 1939 а,б) начался многолетний цикл публикаций П.И.Зинченко по памяти (см. далее). Научные и педагогические занятия были прерваны войной. С 1941 по 1945 г. П.И. Зинченко находился в действующей армии, сначала рядовым, потом дослужился до командира саперного взвода и заместителя командира саперной роты.

После войны П.И. Зинченко организовал и возглавил в Харькове филиал открывшегося в Киеве Института психологии.⁵ Научные собрания филиала, проходившие чаще всего на квартире его руководителя, нередко посещали А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и А.Н. Леонтьев. Особенно тесные научные, а затем и дружеские отношения у П.И. Зинченко установились с А.А. Смирновым и его сотрудниками, работавшими над близкими проблемами памяти и понимания.

Докторскую диссертацию П.И. Зинченко защитил в 1958 г. В 1961 г. опубликован главный труд его жизни – «Непроизвольное запоминание». В 1963 г. он основал в Харьковском государственном университете (ХГУ⁶) кафедру психологии, которой заведовал до своей кончины 17 февраля 1969 г. В ХГУ у П.И. Зинченко впервые, помимо студентов-дипломников, появились аспиранты и научные сотрудники, которые стали развивать его программу исследований памяти. С самого начала 1960-х гг. эта программа обрела новый практический вектор. К традиционной педагогической ориентации добавилась проблематика инженерно-психологических исследований памяти, которые финансировались оборонной промышленностью (см.: Зинченко, 1970).

Важно отметить еще одно событие, имевшее влияние на изменение тематики и методологии исследований памяти. Практически все исследования П.И. Зинченко, описанные в монографии «Непроизвольное запоминание», можно отнести к лабораторным экспериментам даже не смотря на то, что они могли проводиться в учебных классах и аудиториях. Различие между лабораторным и полевым исследованием (экспериментального или неэкспериментального типа) заключается не столько в том, где проводится исследование, сколько в том, какая деятельность изучается – будет ли это решение поставленных исследователем задач (искусственных, т.е. не включенных в естественный жизненный процесс деятельности), решение которых интересует самого исследователя, или же – это будут этапы конкретной реальной деятельности, которая выполняется субъектом вне зависимости от воли и интересов исследователя.

Как отмечает Н.В. Репкина (2009, с. 86), результаты исследований, обобщенные в монографии «Непроизвольное запоминание» (1961), П.И. Зинченко рассматривал только как первый шаг на пути к изучению памяти в реальной деятельности. Возможности осуществлять систематические исследования роли памяти в контексте реальной учебной деятельности появились благодаря организации в 1963 г. при кафедре психологии Харьковского университета на базе школы № 17 лаборатории по изучению проблем памяти и обучения. Теперь исследователи могли планировать и

⁵ Согласно личному делу П.И. Зинченко из архивов Харьковской области (персональная информация Антона Ясницкого. – 22.09.2013), он до сентября 1941 г. был доцентом ХГПИИЯ, с ноября 1941 по август 1945 г. служил в Советской армии, с сентября 1945 – снова доцент ХГПИИЯ. Кроме того, с января 1946 по декабрь 1949 г. он заведовал в Харькове психологической лабораторией Киевского НИИ психологии (организованного в 1946 г.).

⁶ Современное название – Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина.

проводить научные исследования согласованно с экспериментальным характером обучения. Примечательно, что эта работа проводилась в тесном сотрудничестве с лабораторией Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова на базе знаменитой московской школы № 91. С тех пор тематика развивающего обучения стала приоритетной для Харьковской психологической школы.

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

(1) Анонсирование деятельностного подхода

В статье Зинченко (1939а)⁷ 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» (1939а, 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» (1939а, 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» (1939а, с. 147).

(2) Истоки деятельностного подхода

Принципиальное значение имеют вопросы об истоках и авторстве данного принципа. С одной стороны, П.И. Зинченко недвусмысленно говорит о роли своего научного руководителя 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» (1939а, 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 . В связи с этим **впервые** становится возможным и реальное исследование развития памяти как процесса, исследование строения процессов запоминания на разных этапах их развития» (1939а, с. 153).

Обратим внимание на то, что ключевое слово «действие» выделено курсивом самим П.И. Зинченко; и особенно примечательно тройное использование слова «впервые» (жирный шрифт наш. – В.П., Б.М.).

⁷ Здесь и далее ссылки на работы П.И. Зинченко будут даваться без указания его фамилии.

Кроме идеи запоминания как действия, П.И. Зинченко во взглядах Л.С. Выготского придавал большое значение пониманию действия как семиотически опосредствованного процесса:

«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» (1939а, с. 155).

«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» (1939а, с. 155).

Любопытно отметить, что логика изложения идей Выготского и собственно деятельностного подхода не имеет разрыва. Это может служить доказательством того, что в глазах создателей деятельностного подхода логическая связь этого подхода 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» (1939б, с. 194). «Приобретенные знания всегда есть знания личности» (1939б, с. 212).

К этим теоретическим положениям 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). Прежние концепции, по мнению П.И. Зинченко, 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» (1939б, с. 212).

(4) Объединение двух подходов

Конкретной интеграцией личностного и деятельностного подхода в работе Зинченко явилась формулировка следующих выводов:

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» (1939б, с. 213), а, в терминах Н.А. Бернштейна, речь идет о «повторении без повторения» (см. также: Асмолов, 1996, с. 164-256).

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 докладе (9.10.1930): «...вспоминать для подростка – значит мыслить» (Выготский, т. 1, с. 120). Второй вывод имеет отдаленное сходство с возникшим позднее различием двух типов повторения (напр., Craik, Lockhart, 1972; Craik F.I.M., Tulving, 1975).

О главной книге П.И.Зинченко

1. 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» (1961, с. 134).

2. Непроизвольное запоминание может быть как продуктом текущей деятельности, так и результатом отвлечений от нее, то есть случайным запоминанием. Однако именно первый вид произвольного запоминания занимает в жизни животных и человека основное место (1961, с. 136).

3. Деление «процессов памяти на произвольные 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» (1961, с. 456).

4. У дошкольников центральное место в закреплении ими индивидуального опыта занимает произвольная память (1961, с. 3, 495).

5. С появлением произвольной памяти произвольная память не только не утрачивает своего значения, но и продолжает совершенствоваться (1961, с. 462).

6. Непроизвольное запоминание как продукт деятельности «является также всегда опосредствованным, хотя и иначе, чем произвольное запоминание», поскольку «всякая деятельность, в которой осуществляется произвольное запоминание, всегда связана и с наличием соответствующих ее целям и содержанию средств» (1961, с. 125).

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

2. 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» (1961, 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 произвольные и произвольные процессы» (1961, с. 456-457, 521).

2. Стратегическая задача исследований «заключалась в изучении закономерностей произвольного запоминания, в изучении его особенностей по сравнению с запоминанием произвольным» (1961, с. 136).

«Мы считаем путь сравнительного изучения произвольного и произвольного запоминания в условиях основным и

наиболее плодотворным для выяснения как различий между ними, так и закономерностей их связи» (1961, с. 256).

Указанный путь «дает возможность в опытах с испытуемыми разного возраста выявить различия между произвольным и произвольным запоминанием в зависимости от познавательного и мнемического действия. Ведь различия в этих двух видах запоминания не могут оставаться неизменными на всех этапах умственного развития ребенка» (1961, 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» (1961, с. 257).

4. Новизна предмета исследования состояла в том, что им был тот вид произвольного запоминания, который является продуктом деятельности. 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» (1961, с. 137).

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

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

Подчеркнем, что исследование в целом было не одним многофакторным экспериментом, а большой серией проведенных на протяжении примерно двадцати лет двух- трехфакторных экспериментов.

Почти все эксперименты имеют двухфазную процедуру: 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 опыты с произвольным запоминанием (в разных условиях) 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.

В своей монографии П.И. Зинченко описывает результаты в соответствии с теоретически выделенными проблемами, без соблюдения хронологии экспериментов, в связи с чем результаты некоторых крупных многофакторных экспериментов повторно, но под разными углами рассматриваются в нескольких главах. В последующем кратком изложении, где это было возможно установить, указывается год первой публикации.

6. П.И. Зинченко ставил также задачу применить полученные сведения для разработки практических рекомендаций, прежде всего педагогических.

Психологический журнал
Международного университета природы, общества и человека «Дубна»
Dubna Psychological Journal

ISSN 2076-7099
Зинченко, Мещеряков /
Zinchenko, Mescheryakov
№ 2, с. 1-23, 2013
ania.ro3

было не в 19 раз, а в 10, у испытуемых среднего школьного возраста – не в 12, а в 6 раз и у испытуемых младшего школьного возраста – не в 9, а в 5 раз. Эти расхождения обусловлены двусторонними различиями: с одной стороны, современные испытуемые хуже запоминали целевые картинки (или числа), но с другой стороны, они лучше запоминали фоновые стимулы (в статье, к сожалению, нет статистической проверки этих выводов, они подкреплены лишь сопоставлением средних значений). Авторы так комментируют итоги сравнения результатов двух исследований: «продуктивность произвольного запоминания материала (и картинок, и чисел), входящего в цель деятельности, оказалась у всех возрастных групп современных испытуемых ниже, чем 70 лет назад, что можно объяснить низкой мотивацией испытуемых, отсутствием у них интереса к выполнению задания, меньшей проявляемой ими активностью» (Иванова, Мажирина, 2008, с. 54).

(2) Исследование зависимости произвольного запоминания от положения (места) материала в структуре деятельности.

Рассматривалось две позиции материала в структуре деятельности: цель действия vs. условия достижения цели (1961, глава IV; публикации 1941, 1945 гг.).

(2.1) Материал: 15 двузначных чисел, включенные в формулировки арифметических задач.

(2.2) Когнитивные задачи испытуемых в фазе запоминания: решение готовых арифметических задач (первый опыт); придумывание задач (второй опыт); придумывание задач с заданными числами (третий, или контрольный, опыт). Эти опыты проводились на разных испытуемых.

Задача воспроизведения: припомнить числа и задачи.

(2.3) Испытуемые: ученики младших классов и студенты.

(2.4) Результаты

(2.4.1) Получены поразительные данные о возрастных различиях в продуктивности произвольного запоминания – самые высокие показатели запоминания были у первоклассников; например, в первом опыте, где решались готовые задачи, первоклассники запоминали почти в 3 раза лучше, чем школьники III класса и студенты!

(2.4.2) Испытуемые значительно лучше запоминали числа в условии, в котором они придумывали арифметические задачи (второй опыт), чем при решении аналогичных задач, которые давались им в готовом виде (первый опыт); факты такого рода в настоящее время называются **«эффектом генерации»**.

(2.4.3) П.И. Зинченко обращает внимание на то, что величина «эффекта генерации» – отношение (в %) количества запомненных чисел в опыте с придумыванием задач (второй опыт) к их количеству в опыте с решением готовых задач (первый опыт) – существенно зависит от возраста испытуемых: у школьников I класса – 110, у школьников III класса – 275, у студентов – 255%.

(2.5) Выводы:

(2.5.1) Материал, составляющий цель действия, запоминается более эффективно, чем тот же материал, относящийся к способам осуществления действия (операциям); более высокая запоминаемость чисел во втором опыте связана с тем, что при придумывании задач числа выступают в качестве цели действия. Именно в таких структурно-деятельностных понятиях П.И. Зинченко проинтерпретировал полученный им «эффект генерации», который, следовательно, можно считать вариантом структурно-деятельностного эффекта и опять-таки подтверждением деятельностной концепции памяти.

(2.5.2) Продуктивность произвольного запоминания изменяется в зависимости от уровня овладения способами деятельности: чем выше уровень автоматизированности способа действия, тем хуже запоминаются условия его осуществления, что и показал первый опыт, где студенты воспроизводили в 3 раза меньше чисел, чем первоклассники. К этому положению автор возвращается позже, в главе VII.

(3) Изучение зависимости произвольного запоминания от положения (места) материала в структуре деятельности: место цели действия и место условий достижения цели, а также, используя термин когнитивной психологии, появившийся почти на 20 лет позднее, от «глубины обработки» материала (глава IV, с. 196-207; публикация 1956 г.).

(3.1) Материал и способ предъявления: 1) в опытах со студентами 10 строк (рядов) слов, по четыре слова в каждой строке, **диктовались** испытуемым в таком темпе, чтобы они могли успеть записать слова и выполнить поставленную задачу (см. (3.2)); 2) в опытах со школьниками тот же материал предъявлялся в отпечатанном (на пишущей машинке) виде.

(3.2) Когнитивные задачи испытуемых (в первой фазе): **подобрать** (найти и подчеркнуть) к первому слову каждой строки одно слово из трех других в данной строке в соответствии с **определенным правилом связи** (три правила – три «серии» опытов, хотя точнее было бы говорить об «условиях») – 1) «понятийная связь» (род-вид, напр., -), 2) «конкретная связь» (часть-целое, напр., -) и 3) «отсутствие смысловой связи» (напр., -). (Хотя связь и называется «бесмысленной», но ее установление требует семантического анализа!)

Задачи воспроизведения: 1) первое воспроизведение – припомнить все 40 слов; 2) второе воспроизведение – с написанием первого слова в строке; 3) отсроченное на неделю полное воспроизведение.

(3.3) Испытуемые: младшие и старшие школьники, студенты.

(3.4) Результаты (без учета первых, или опорных, слов в каждой строке):

(3.4.1) Казалось бы, все слова равноценны и могли бы запоминаться в одинаковой степени (нулевая гипотеза), однако эксперимент обнаружил значительные различия.

(3.4.2) В соответствии с тем, что уже известно о влиянии места материала в структуре деятельности, заметно лучше должны запоминаться слова, которые в каждой данной серии становятся целевыми, но это ожидание оправдалось далеко не полностью.

Установлено, что во всех сериях (условиях), то есть независимо от того, какие слова становились целевыми (благодаря действию испытуемых по заданному правилу), лучше всего воспроизводились слова, (объективно) связанные с первым словом **понятийно**, хуже всего – слова, не имеющие очевидной связи с первым словом. Эта закономерность обнаружилась при всех трех воспроизведениях (немедленном и двух отсроченных). Например, слова, находящиеся в смысловой (и, конечно, ассоциативной) связи с опорными словами, даже будучи нецелевыми, вдвое лучше воспроизводятся, чем слова, занимающие место цели действия, но случайно связанные с первым словом (7,1 против 3,0)! В терминах современной когнитивной психологии, полученный результат есть не что иное как **эффект глубины обработки**.

(3.4.3) Позитивный эффект целевого места материала в структуре деятельности удается показать, если сравнивать воспроизведение одних и тех же слов в разных сериях (условиях): в среднем целевые слова воспроизводились в 1,3-1,4 раза успешнее, чем слова, относящиеся к условиям поиска целевого слова. К сожалению, автор не

осуществлял проверку статистических гипотез и даже не приводил показатели вариативности.

(3.4.4) Произвольное запоминание не обнаружило заметного преимущества в продуктивности над произвольным, хотя этот вывод при отсутствии достаточной статистической обработки в работе П.И. Зинченко оставляет некоторые сомнения.

(3.5) Выводы:

(3.5.1) Наиболее эффективно данный материал запоминается тогда, когда он входит в содержание цели действия, по сравнению с тем случаем, когда тот же материал входит в условия ее достижения.

(3.5.2) Однако продуктивность запоминания материала определяется не только его местом в структуре деятельности, но и его объективным содержанием («глубиной обработки»), а в связи с этим и характером отношения к прошлому опыту человека (1961, с. 201, 219).

(3.6) Интересно отметить, что П.И. Зинченко еще в 1939 г. провел аналогичный эксперимент с набором предметных изображений; испытуемым предлагалось к каждому изображению подобрать другое изображения либо на основании функциональной связи (напр., _____), либо на основе идентичности первых букв слов, обозначающих пару изображенных предметов. О результатах кратко сообщается следующее: «Несколько экспериментов, проведенных по этой методике, дали резкое преобладание в запоминании предметов в первом опыте, где устанавливались между ними содержательные связи, по сравнению со вторым, где устанавливались чисто внешние связи» (1961, с. 209).

(4) Изучение зависимости продуктивности произвольного запоминания от способа деятельности с одним и тем же материалом (1961, глава V; исследование 1948-49 гг.).

Основное отличие данного исследования от предыдущего (3) заключается в том, что там испытуемым предъявлялся материал в готовом виде, тогда как в данном эксперименте испытуемые придумывали слова по заданному правилу.

Здесь излагаются данные только по произвольному запоминанию, хотя проводились и опыты с произвольным запоминанием (результаты последних приведены в главе VII, с. 274-284).

(4.1) Материал: слова.

(4.2) Когнитивные задачи испытуемых (фаза запоминания): **придумывание** к каждому заданному слову (всего 15) нового слова по одному из трех правил, условно названных 1) «по связям» (напр., «молоток – гвозди», «шкаф – книга»), 2) «по свойствам» (напр., «петух – поет», «дом – деревянный») и 3) «по начальной букве» (напр., «мяч – масло»). Тип задачи (т.е. правила) выступал как основной независимый фактор, влияние которого на произвольное запоминание рассматривается в данной главе.

Задача воспроизведения: припомнить в любом порядке заданные и придуманные к ним слова. При обработке данных подсчитывалось среднее количество воспроизведенных слов из 15 заданных.

(4.3) Испытуемые: дошкольники (6-7 лет), школьники (II и V классов) и студенты.

(4.4) Результаты:

(4.4.1) Наиболее высокие показатели запоминания получены в задаче с придумыванием слов «по связям», хуже всего запоминались слова в задаче придумывания слов «по начальной букве».

(4.4.2) Продуктивность запоминания слов монотонно возрастает с возрастом испытуемых.

(4.5) Выводы (для этих выводов использовались также результаты эксперимента со словами, описанного нами в предшествующем пункте):

(4.5.1) Предполагается, что три задачи, которые ставились перед испытуемыми, решаются с помощью различных умственных действий, имеющих разную степень сложности.

(4.5.2) Сложность умственных действий определяется главным образом требуемой **глубиной осмысления** содержания слов.

(4.5.3) Большая умственная активность способствует превращению операций в самостоятельные целенаправленные действия.

(4.5.4) Мнемическая эффективность различных умственных действий находится в прямой связи с тем, насколько эти действия требуют высокой активности субъекта (1961, с. 220-221).

Наш комментарий.

Спустя многие годы после проведения изложенного эксперимента П.И. Зинченко и издания «Непроизвольного запоминания» известные североамериканские когнитивные психологи (F.I.M. Craik, R.S. Lockhart, E. Tulving и др.) пошли примерно тем же путем, сделав методический подход П.И. Зинченко (без ссылки на него) главным способом проверки теории глубины (уровней) обработки, в сущности, принципиально очень близкой к идеям деятельностного подхода к памяти, разработанного П.И. Зинченко. Отчасти этот факт признал автор крупной обзорной работы по когнитивной психологии Роберт Солсо, который в связи с экспериментом на подбор слова (пункт (3) нашего конспекта), пишет, что он «имел важное теоретическое значение для обоснования понятия «уровней обработки», оказавшего большое влияние на когнитивную психологию и наши представления о памяти человека» (Солсо, с. 161). Описанный в пункте (4) эксперимент П.И. Зинченко, очевидно, в еще большей степени может считаться прототипом основной методики, предназначенной для проверки теории глубины обработки.

П.И. Зинченко, опираясь на собственные факты, предельно ясно сформулировал важность «глубины обработки» для памяти: «Чем более содержательные связи раскрываются в материале, посредством того или иного способа деятельности, тем продуктивнее оказывается непроизвольное запоминание»; при этом содержательные способы деятельности – это как раз те, которые «дают возможность вскрывать в материале более **глубокое смысловое** его содержание», «открывают в материале более **глубокие** и существенные свойства, связи и отношения в материале» (1961, с. 216, 218). В описанной далее систематизации мнемических эффектов, исследованных П.И. Зинченко, эффект глубины обработки рассматривается **как один из** эффектов деятельности (в частности, как вариант **эффекта деятельностного опосредствования**).

Значение исследований П.И. Зинченко

Теоретическим стержнем многолетних исследований П.И. Зинченко, посвященных памяти детей и взрослых, несомненно, является психологическая теория деятельности, которая разрабатывалась 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.

Принципиальное значение имеет тот факт, что уже первые экспериментальные работы Зинченко (1939а) концептуально основывались на теории деятельности и, таким

образом, предшествовали первым публикациям А.Н. Леонтьева, 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» (1961, 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. Серeda (1993; см. также: Бочарова, 1970; 1978; Зинченко, 1970). 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 судят о вкладе в науку отдельных авторов, то большое впечатление производит упоминание открытых и изученных ими новых фактов (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.

Деятельностный подход в работах П.И. Зинченко привел к открытию целого ряда **первоклассных эффектов**⁹: 1) **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**; 2) **эффекты деятельностного опосредствования**, в том числе **эффект глубины обработки**; 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) **эффект интерференции** мнемической и «познавательной» задач; 6) **эффект мотивации** и др. Особое внимание обратим на эффект генерации. О других упомянутых здесь эффектах мы будем говорить в последнем разделе статьи.

Термин «эффект генерации» предложили Н. Сламека и П. Граф (Slamecka, Graf, 1978) 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. Впервые в предисловии к второму изданию основной работы П.И. Зинченко (Мещеряков, 1996) отмечалось, что в неназванном виде эффект генерации был известен задолго до публикации американских психологов.

⁹ Сам П.И. Зинченко не склонен был давать названия отдельным впечатляющим результатам своих исследований; приводимые названия введены в рамках нашей систематизации этих эффектов (Мещеряков, 1996; 2003а,б; 2004; 2009; Meshcheryakov, 2008).

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» (1961, с. 218). В главе VII его монографии описываются опыты, демонстрирующие эффект генерации для произвольного запоминания слов. Кроме того, П.И. Зинченко отмечает, что в исследовании А.А. Смирнова (тоже 1940-х гг.) «более продуктивным оказалось запоминание придуманных фраз, по сравнению с фразами, данными в опыте в готовом виде» (1961, 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» (1961, с. 219). 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. К сожалению, этот факт долгое время оставался неизвестным среди западных психологов, о чем свидетельствует, к примеру, следующее утверждение: «Как нам известно, исследования возрастных различий в эффекте генерации еще не проводились. Поэтому мы начали предварительную работу на этой арене» (Sutherland et al., 1988, p. 413). 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 исследовал этот эффект достаточно глубоко и всесторонне.

В общем, представленные данные определенно свидетельствуют об огромном вкладе П.И. Зинченко в изучение как эффекта генерации, так и многих других выдающихся мнемических эффектов. Поэтому предлагалось дополнить название «эффект генерации» именем П.И. Зинченко (Мещеряков, 1996; 2003а,б): эффект генерации (эффект П.И. Зинченко). Это было бы справедливой и заслуженной оценкой его тридцатилетних работ по психологии памяти, которыми вправе гордиться теория деятельности и Харьковская психологическая школа.

Мы ни в коем случае не имеем намерение умалить достижения современной когнитивной психологии. Суть в другом. Теоретический, методический 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 свою актуальность и в настоящее время.

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» (1961, 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 (**эффект интерференции** мнемической и «познавательной» задач). 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» (1961, 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 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» (1961, 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.

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 и тогда, где познавательная задача может быть совмещена с мнемической

установкой «или, иначе говоря, когда активные познавательные процессы могут выступать в качестве способов произвольного, логического запоминания» (1961, 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.

Содержательное сравнение теоретических идей, методических приемов и самих результатов в исследованиях П.И. Зинченко, посвященных произвольному и произвольному запоминанию, с тем, что в психологии памяти было сделано после этих исследований, убедительно демонстрирует тот факт, что исследования П.И. Зинченко на многие годы опередили развитие данной области исследований. Это касается не только эффекта генерации, но и эффекта глубины обработки, равно как и основных положений теории уровней обработки (Craik, Lockhart, 1972).

С этим не спорят и сами авторы теории уровней обработки (levels of processing, LOP) Фергюс Крэйк и Роберт Локхарт в статье «Уровни обработки и подход П.И. Зинченко к исследованию памяти»: «Не может быть сомнений в том, что концепции и экспериментальные исследования памяти, сформулированные и выполненные в традиции LOP, имеют много пересечений с работами Зинченко..., 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» (Крэйк, Локхарт, 2009, с. 14; см. также: Craik, Lockhart, 2008). «Изучение памяти извлекло бы выгоду из более тесной интеграции между идеями теории деятельности и идеями в западной традиции» (там же). Статья Крэйка и Локхарта производит сильное впечатление как тактичным и уважительным отношением к советским авторам, так и глубиной теоретического анализа – авторы провели детальное сравнение между своими исследованиями и исследованиями П.И. Зинченко и А.А. Смирнова. Они отметили много совпадений, хотя не оставили без внимания и различия. Кроме того, они раскрыли предысторию своих исследований, специально акцентируя то обстоятельство, что исследования П.И. Зинченко и А.А. Смирнова были им неизвестны при разработке своей теории.

Примерно такая же ситуация сложилась и в другой области сравнения – в области исследований развития памяти у детей. В западной психологии тема развития памяти, которая была центральной в работах П.И. Зинченко с конца 1930-х, стала очень популярной лишь с начала 1970-х, и многие авторы приписывают ключевое стимулирующее значение симпозиуму, проведенному Джоном Флейвеллом в 1971 (см., напр.: DeMarie, Ferron, 2003; Ornstein, Haden, 2001; Ornstein et al., 2006)¹⁰. Благодаря Д. Флейвеллу в последующие десятилетия в исследованиях детерминант развития памяти наибольшее внимание уделялось так называемым стратегиям; в применении к памяти в качестве стратегий рассматриваются, например, повторение (проговаривание) и семантическая организация материала для запоминания (подробнее см.: Flavell et al., 1993, гл. 6).

Очевидно, что современные исследования развития стратегически опосредствованных форм запоминания являются прямым продолжением классических

¹⁰ По этому поводу можно было бы пошутить, сказав, что до 1970-х годов мировой центр исследований развития памяти находился в Харькове.

исследований А.Н. Леонтьева (1931 / 2003), П.И. Зинченко (1961), А.А. Смирнова (1966) и многих других советских психологов. Все они, в конечном счете, обязаны фундаментальной идее Л.С. Выготского о знаково-опосредствованной сущности психической деятельности человека.

Мнемические эффекты деятельности

Под этим названием можно понимать несколько явлений, начало изучению которых положил в первую очередь П.И. Зинченко.

Во-первых, к мнемическим 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. 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 назван «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)» (1961, 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.

Эффекты деятельностного опосредствования были позднее «вновь открыты» и детально изучены в рамках подхода к памяти с точки зрения теории глубины (или уровней) обработки.

Во-вторых, к эффектам деятельности следует относить **эффекты места материала в структуре деятельности**: 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 (1961, с. 196).

Одним из них является впечатляющий эффект превосходства «деятельностного» произвольного запоминания над так называемым случайным запоминанием (см. пункт (1) в конспективном описании экспериментов П.И. Зинченко); 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 назван «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» (1961, с. 186). Для понимания структурно-деятельностного эффекта существенно пояснение, данное 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.» (1961, с. 174).

Описанный выше эффект генерации является примером (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».

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 непроизвольным 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 когнитивное 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» (1961, с. 279). В этих условиях более продуктивным оказывается непроизвольное запоминание. Следует заметить, что этот эффект имеет самое прямое отношение к проблеме эффективности и неэффективности применения стратегий, разрабатывавшейся в более поздних исследованиях развития памяти у детей, вдохновленных Дж. Флейвеллом (подробнее см.: Мещеряков, 2013).

Задолго до этих исследований П.И. Зинченко уже продемонстрировал, во-первых, разную эффективность интеллектуальных действий в качестве способов произвольного запоминания (т.е. стратегий), и, во-вторых, возрастную гетерохронность (разновременность) их готовности стать таковыми, то есть то, что для каждого интеллектуального действия существует свой возрастной рубеж, начиная с которого оно способно помогать, а не мешать произвольному запоминанию. Выше уже писалось о том, что эти факты послужили П.И. Зинченко основой для целого ряда педагогических рекомендаций.

Изученный П.И. Зинченко эффект мотивации (если придерживаться терминов А.Н. Леонтьева, точнее говорить об эффекте мотива) выразился в частности, в том, что у дошкольников продуктивность непроизвольного запоминания выше при игровом мотиве, а учебный мотив не обладал для них достаточной побудительной силой; в то время как у школьников, напротив, более эффективным оказался учебный мотив, но не для всех задач, что позволяло говорить о взаимодействии мотива и задачи.

Таким образом, в качестве итога рассмотрения многочисленных мнемических эффектов, исследованных в рамках деятельностного подхода и в более поздних парадигмах когнитивной психологии, можно представить следующую классификационную схему мнемических эффектов:

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

1. Эффект глубины (уровня) обработки	2. Эффект активности	3. Эффект включенности материала в деятельность	4. Структурно – деятельностные эффекты, в том числе эффект генерации	5. Эффект интерференции мнемической и когнитивной задач (эффект несовместимости задач)	6. Эффект мотивации
Эффекты деятельностного опосредствования		Эффекты места материала в структуре деятельности			

Благодарность. Авторы выражают глубокую благодарность Антону Ясницкому за предоставление документированной информации о ряде событий из жизни П.И. Зинченко.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека // Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во “ИПК”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996, 164-256.
2. Бочарова С.П. Проблема памяти и деятельности в исследованиях Петра Ивановича Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы 1 всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970, с. 21-25.
3. Бочарова С.П. Проблемы психологии памяти в трудах П.И.Зинченко // Вопр. психол., 1978, N 5, с. 119-123.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984.
5. Зинченко В.П. Память и мышление в работах П.И. Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы 1 всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970, с.95-99.
6. Зинченко В.П. Живая память в исследованиях Петра Ивановича Зинченко (ретроспект и проспект) // Стилль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общей редакцией Т.Г. Щедриной. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011, с. 465-491.
7. Зинченко В.П. К 80-летию Харьковской психологической школы // Вопросы психологии, 2012, № 6, с. 133-148.
8. Зинченко П.И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков, 1939а, т. 1, с. 145-187.
9. Зинченко П.И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков, 1939б, т. 1, с. 189-213.
10. Зинченко П.И. Произвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
11. Иванова Е.Ф., Мажирова Е.С. Развитие произвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко // Культурно-историческая психология, 2008, № 1, с. 48-57.

12. Крэйк Ф., Локхарт Р. Уровни обработки и подход П.И. Зинченко к исследованию памяти // *Культурно-историческая психология*, 2009, № 2, с. 14-18.
13. Лактионов А.Н., Середа Г.К. Деятельностная парадигма и проблема памяти в трудах П.И.Зинченко (к 90-летию со дня рождения) // *Вопр. психол.*, 1993, N 4, с. 102-108.
14. Леонтьев А.Н. Развитие памяти (1931) // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. — М: Смысл, 2003, с. 27-206.
15. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // *Вопр. психол.*, 1986, № 4, с. 109-120.
16. Мещеряков Б.Г. Об авторе, его книге и ее значении (вступительная статья) // Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. Избр. психологич. труды. — М.: Изд-во «ИПК», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996, 6-28.
17. Мещеряков Б.Г. П.И.Зинченко и психология памяти // *Вопросы психологии*, 2003а, № 4, с. 84-103.
18. Мещеряков Б.Г. Зинченко Петр Иванович // *Большой психологический словарь*. Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб., «прайм-ЕВРОЗНАК»; М., «ОЛМА-ПРЕСС», 2003б, с. 174-175.
19. Мещеряков Б.Г. Память человека: эффекты и феномены. Учебное пособие по курсу «Общая психология: Память». — М.: ООО «Вопросы психологии», 2004.
20. Мещеряков Б.Г. Мнемические эффекты П.И. Зинченко // *Культурно-историческая психология*, 2009, № 2, с. 3-13.
21. Мещеряков Б.Г. Зевс Харьковской психологии // *Вопросы психологии*, 2013, № 4, с. 124-135.
22. Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника // *КИП*, 2009, № 2, с. 86-94.
23. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., Просвещение, 1966.
24. Солсо Р. Когнитивная психология. М., Тривола, 1996.
25. Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931—1936 гг. // *КИП*, 2008, № 3, с. 92-102.
26. Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: первая научная сессия Харьковского государственного педагогического института и появление «Харьковской школы психологии» (1938) // *КИП*, 2009, № 2, с. 95-106.
27. Bartlett F. Remembering. A study in experimental and social psychology. Cambridge, 1932.
28. DeMarie D., Ferron J. Capacity, strategies, and metamemory: Tests of a three-factor model of memory development // *J. Experimental Child Psychology*, 2003, V. 84, pp. 167–193.
29. Meshcheryakov B.G. The mnemonic effects of P.I. Zinchenko // *J. of Russian and East European Psychology*, 2008, V. 46 (6), pp. 15-40.
30. Craik F.I.M., Lockhart R.S. Levels of processing: A framework for memory research // *J. of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1972, V. 11, pp. 671-684.
31. Craik F.I.M., Lockhart R.S. Levels of processing and Zinchenko's Approach to Memory Research // *J. of Russian and East European Psychology*, 2008, V. 46 (6), pp. 52-60.
32. Craik F.I.M., Tulving E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory // *J. of Experimental Psychology: General*, 1975, V. 104, pp. 268-294.
33. Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. *Cognitive Development*. 3rd ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1993.

-
34. Ornstein, P.A., Haden, C.A. Memory development or the development of memory? // *Current Directions in Psychological Science*, 2001, V. 10 (6), pp. 202-205.
35. Ornstein P.A., Haden C.A., Elischberger H.B. Children's Memory Development: Remembering the Past and Preparing for the Future // Ed. by E. Bialystok & F. I. M. Craik. *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. Oxford university press, 2006, pp. 143-161.
36. Slamecka N.J., Graf P. The generation effect: Delineation of a phenomenon // *J. of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 1978, V. 4, pp. 592-604.
37. Sutherland J., Krug D., Glover J. The selective displaced rehearsal hypothesis and failure to obtain the generation effect // *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1988, V. 26, pp. 413-415.

Поступила в редакцию: 05.10.2013 г.

Сведения об авторах

В.П. Зинченко – сын Петра Ивановича Зинченко, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», почетный доктор Харьковского национального университета.

E-mail: zinchrae@yandex.ru

Б.Г. Мещеряков – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета природы, общества и человека «Дубна».

E-mail: borlogic@yahoo.com