

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, двоеечие, 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.

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 запоминанию³¹ 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-

³¹ 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)³² 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 произвольное³³ 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 668³⁴ 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 картинке, несмотря на то, что эти картинки были перед глазами испытуемого и он в по[ис]ках чисел на картинках несколько раз обзирал картинку. 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 картинке, 400 человек из 668, что составляет 75 % испытуемых³⁵. 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 взрослых³⁶.

А вот результаты запоминания чисел в этой серии: наибольшие результаты дают младшие школьники 1,4 до 0,7 у взрослых³⁷ $\{с. 40\}$. 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

³² Комментарий стенографиста.

³³ В оригинале: произвольное.

³⁴ 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*).

³⁵ 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.

³⁶ 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].

³⁷ 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)³⁸.

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»³⁹.

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-

³⁸ Комментарий стенографиста.

³⁹ 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.

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
