

Память в учебной деятельности школьника

Н. В. Репкина

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При оценке результатов эксперимента нас прежде всего интересовал уровень целеполагания.

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

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

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

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

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

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

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

Таким образом, определение содержания цели действия представляет собой не одномоментный акт, а процесс, в котором отчетливо выделяются три последовательные стадии. Во-первых, это рефлексивная оценка проблемной ситуации. В зависимости от нее возникшая перед учеником задача приобретает для него разный смысл: либо задачи на понимание, т. е. собственно учебной задачи, либо задачи на усвоение конкретного знания. Во-вторых, это актуализация отвечающей смыслу задачи общей модели структуры понятия, или соответствующего типа знаний. В-третьих, это рефлексивный контроль общей модели, результаты которого и определяют гипотетическое содержание цели. Гипотеза относительно содержания цели, ее проект проверяется, уточняется и корректируется по ходу решения задачи путем соотнесения результата каждого очередного действия с проектом. Тем самым решение задачи оказывается процессом не только достижения цели, но и опробования цели действием (А. Н. Леонтьев), являющимся естественным завершением процесса целеполагания.

Именно в этом едином процессе целеполагания и реализации цели происходит запоминание материала, которое оказывается опосредованным моделью, конструируемой в процессе целеполагания. Содержание, полнота и точность этой модели в конечном счете определяет соответствующие характеристики памяти.

Таким образом, в условиях реальной учебной деятельности отчетливо обнаруживается зависимость произвольной памяти от процесса целеполагания, тогда как в условиях лабораторного эксперимента проявляется лишь ее зависимость от содержания заданной цели.

При таком понимании связи между памятью и процессом целеполагания получают свое объяснение указанные выше, на первый взгляд, внутренне противоречивые факты. В самом деле, ученики, выделившие в качестве цели действия содержание понятия, при ее конкретизации имеют возможность опираться на соответствующую общую модель, которая неоднократно конструировалась в процессе предшествующего обучения, была содержательно обобщена и освоена учениками. В такой общей модели понятия фиксируются его основные смысловые компоненты и связь между ними. Фактически, такая модель является и моделью логической структуры определения. Однако в процессе обучения она никогда не рассматривалась с этой стороны и осознавалась учениками только как модель, отражающая основное содержание понятия. Понятно, что в эту модель обязательно должны быть вписаны и соотнесены друг с другом все элементы понятия, в том числе и те, которые входят в структуру его определения. Но так как ученики не осознавали эту структуру,

они не выделяли определение понятия в качестве особого предмета и не могли произвольно запомнить его. Тем не менее в случае необходимости они имели возможность его сконструировать, опираясь на выделенные смысловые элементы понятия и содержательную связь между ними. Отвечая на соответствующий вопрос, ученики не воспроизводят определение в готовом виде, а активно конструируют его. Об этом свидетельствует как вариативность речевого оформления определения понятия, так и сам процесс его формулирования, изобилующий паузами, оценочными репликами, поправками и т. п. Это дает основание утверждать, что произвольная память, опирающаяся на содержательно-обобщенную модель понятия, оказывается столь же рефлексивной, как и действия, продуктом которых она является.

В силу неосознанности логической структуры определения, зафиксированной в общей схеме понятия, часть учеников (20 %), решавших ту же познавательную задачу, неточно выделили смысловые элементы понятия. Такими же неточными и неполными оказались результаты конструирования определения понятия: в нем отсутствовал родовой признак падежа — грамматическая форма слова, которая при объяснении материала рассматривалась отдельно. Она не была соотнесена учениками с моделью понятия и поэтому оказалась незафиксированной в произвольной памяти.

Ученики, выделившие в качестве предмета действия словесное определение понятия, естественно, не выделяли ни смысловые элементы понятия, ни содержательные связи между ними. Но они не могли решить и поставленную перед собой задачу, так как не осознавали структуру логического определения понятия. Поэтому, пытаясь сформулировать такое определение, они могли опираться только на его речевую форму, стихийно усвоенную в процессе общения («стол — это где едят»). Такие «определения» представляли собой формальное, часто бессмысленное сочетание случайно удержанных в памяти слов («падеж — это форма числа» и т. п.).

Связь произвольной памяти с моделью, на которую опирается определение цели действия, обнаруживается и в особенностях запоминания дополнительного материала (количество падежей в разных языках). Ученики, определившие и конкретизировавшие цель действия на основе модели содержания понятия, стремились соотнести с ней каждый очередной факт, сообщаемый экспериментатором. Поэтому дополнительный материал оказался содержательно связанным с выделенной целью действия. Это обнаружилось в особенностях воспроизведения этого материала. Во-первых, ученики воспроизводили его в обобщенной, явно осмысленной форме, а во-вторых, могли достаточно полно и точно конкретизировать этот материал. У всех остальных учеников этот материал оказался не связанным с целью действия. Запоминание этого материала обуславливалось не отношением к цели действия или условиям его выполнения, а тем, что он привлекал внимание уче-

ников своей необычностью, новизной. Его воспроизведение характеризуется отсутствием какого-либо обобщения, случайным порядком воспроизведения отдельных фактов, их подменой или дополнением сведениями, почерпнутыми не из материала задания, а из прошлого опыта.

Изложенные факты подтверждают предположение о зависимости эффективности памяти от уровня сформированности целеполагания. Еще важнее, что они позволяют по-новому понять те изменения, которые происходят в памяти в учебной деятельности. В самом деле, в памяти большинства учеников, способных самостоятельно поставить перед собой учебную задачу, обнаруживаются такие особенности, которые, на первый взгляд, свидетельствуют о более высоком уровне развития произвольной памяти. Но, как было установлено в нашем исследовании [9; 12; 13], и в исследовании Г. В. Репкиной и А. С. Ячиной [10] аналогичные качественные изменения обнаруживаются и в произвольной памяти младших школьников. Это позволяет говорить, что эти особенности свидетельствуют не только и не столько о совершенствовании произвольной и произвольной памяти, а о качественном своеобразии памяти субъекта учебной деятельности, в которой органически синтезирована произвольная и произвольная память.

Своеобразие этой памяти наиболее отчетливо проявляется в ситуациях, когда для решения учебной задачи (т. е. для понимания того или иного предмета) ученик вынужден опираться не на результаты собственных действий с предметом, а на его понимание другим человеком (учителем, автором учебника и т. п.). Как было показано выше, именно процесс соотнесения чужой мысли с обобщенной моделью понятия обеспечивает не только ее понимание, но и сохранение в памяти в форме конкретизированной модели понятия. Этот процесс с полным основанием можно охарактеризовать как понимающую память. По своим характеристикам эта память в основном совпадает с послепроизвольной памятью, обнаруженной Е. Ф. Ивановой у старших школьников и студентов при изучении связи памяти с теоретическим мышлением [7]. Но определение такой памяти как послепроизвольной нам представляется недостаточно точным. В нем правильно отражены те изменения механизмов произвольной памяти, которые происходят вследствие ее сближения с мышлением, но не учтена та особая функция, которую эта память выполняет в деятельности субъекта. Как показала Г. В. Репкина, принципиальное отличие памяти субъекта от ее досубъектных форм заключается в том, что она обеспечивает не только сохранение индивидуального опыта, но и его рефлексивную организацию непосредственно в процессе накопления. Наиболее точно эту особенность памяти субъекта отображает предложенное Г. В. Репкиной ее определение как рефлексивной памяти [11]. Такое понимание памяти субъекта очень близко к пониманию В. П. Зинченко живой памяти как функционального органа индивида [4].

Рефлексивная память позволяет включить в процесс развивающего обучения учебно-мнемические задачи. Примером таких задач является задача на письменное изложение текста после его прослушивания. Подобные задачи типичны и для традиционного обучения, но там они оказываются исключительно мнемическими, решение которых опирается на произвольное запоминание текста. Решение этой задачи как учебно-мнемической предполагает совмещение установки на запоминание материала с установкой на его понимание, которое и обеспечивается рефлексивной памятью. О том, насколько успешным оказывается решение задач этого типа с опорой на рефлексивную память, свидетельствуют результаты проведенного нами эксперимента в указанных выше классах школы-лаборатории.

Ученикам предлагалось письменно воспроизвести основное содержание текста после его двухкратного прослушивания. Особенность текста состояла в том, что в него были включены объединенные общей сюжетной канвой два принципиально различных по своему содержанию компонента: описание игры и описание двух способов этимологического анализа слова. Это требовало от учеников конкретизировать поставленную перед ними цель («запомнить текст»), к этому же вынуждал их и большой объем текста. Оказалось, что 67 % учеников в качестве предмета запоминания выделили теоретический материал. Воспроизведение этого принципиально нового для учеников материала убедительно свидетельствовало о том, что они хорошо поняли его содержание, что и позволило им достаточно полно и точно воспроизвести эту часть текста, включая примеры, иллюстрирующие теоретический материал. Успешное решение этой простейшей учебно-мнемической задачи позволяет рассматривать рефлексивную память как одну из важнейших предпосылок перехода к самостоятельным формам учебной деятельности, где центр тяжести переносится с совместной работы ученика с учителем на его самостоятельную работу с различными источниками учебной информации.

Наше исследование показало, что предпосылками рефлексивной памяти являются высокий уровень развития процессов целеполагания, понимания и определяющей рефлексии, а также овладение способами содержательного анализа и понятием как формой обобщения его результата. Эти же предпосылки одновременно являются предпосылками становления субъекта учебной деятельности. В условиях развивающего обучения такие предпосылки складываются к концу младшего школьного возраста, что и делает возможным появление рефлексивной памяти, которую мы зарегистрировали у 60 % учеников, а еще у 20 % она оказалась в зоне ближайшего развития.

Естественно, возникает вопрос, не следует ли рассматривать рефлексивную память как своеобразный артефакт, порожденный особой организацией развивающего обучения в школе-лаборатории, и не воспроизводимый в массовом обучении.

Ответ на этот вопрос дают результаты проведенного нами в 1994—2004 гг. в семи регионах России и

четырёх Украины диагностического исследования, в котором оценивался уровень сформированности учебной деятельности к концу младшего школьного возраста (в третьих классах) [9; 14; 16]. В программу исследования наряду с заданиями, позволявшими оценить различные характеристики учебной деятельности, были включены описанные выше задания по оценке памяти. Исследование было проведено в 69 классах (1485 учеников), обучавшихся русскому языку и математике по тому же варианту системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова, который был реализован в Харьковской школе-лаборатории и в 38 (918 учеников) гимназических классах, обучавшихся по традиционной системе.

В 39 классах, в которых система развивающего обучения была реализована достаточно полно, рефлексивная память была зафиксирована у 51 % учеников, а еще у 10 % она находится в зоне ближайшего развития. В классах, в которых система развивающего обучения была реализована недостаточно полно и последовательно, эти показатели значительно ниже (10 % и 25 % соответственно). Наконец, в гимназических классах рефлексивная память была обнаружена всего у 4% учеников (и 17 % в зоне ближайшего развития). У всех учеников, у которых была обнаружена рефлексивная память, был зафиксирован и высокий уровень развития целеполагания.

Прежде всего обращает на себя внимание близость результатов, полученных в школе-лаборатории и в массовой школе, где система развивающего обучения была реализована достаточно полно. Это позволяет утверждать, что рефлексивная память является не артефактом, а одним из закономерных результатов целенаправленного формирования учебной деятельности.

Во-вторых, рефлексивная память была обнаружена у части учеников тех классов, где учебная деятельность целенаправленно не формировалась. Характерно, что у всех этих учеников был зафиксирован и высокий уровень целеполагания. Это приводит к выводу, что появление рефлексивной памяти характеризует общую закономерность развития памяти младшего школьника, которая заключается в переходе от до-субъектных форм памяти к памяти субъекта.

В-третьих, тот факт, что рефлексивная память обеспечивает воспроизведение не только содержания понятий, но и фактического материала, имеющего к этому содержанию лишь косвенное отношение, позволяет рассматривать ее как целостную систему, в которую органически вписываются ранее сформировавшиеся виды памяти. При этом качество воспроизведения фактического материала позволяет говорить о том, что произвольная и произвольная память, обеспечивающая его запоминание, включаясь в рефлексивную память, существенно перестраивается.

Наконец, результаты нашего исследования приводят к выводу о том, что реальное развитие памяти младших школьников существенным образом зависит от особенностей того обучения, в рамках которого оно происходит. Традиционная система обучения, целью

которой является не развитие ученика как субъекта учения, а усвоение им определенной суммы знаний и умений, опирается на уже сложившиеся у ученика процессы мышления, памяти, внимания, приспосабливаясь к наличному уровню их развития. Совершенно естественно, что такое адаптивное обучение (А. Г. Асмолов) не создает необходимых предпосылок для развития ученика как субъекта учения, а тем самым и для соответствующего развития его психических функций, в том числе и памяти, ограничиваясь в лучшем случае совершенствованием уже сложившихся ее видов и форм. Развитие памяти в этом случае происходит не благодаря, а вопреки обучению и оказывается стихийным процессом, результаты которого непредсказуемы и случайны. Это со всей очевидностью и обнаружилось в гимназических классах, где традиционная система обучения была реализована на очень высоком уровне.

Совершенно иной характер развитие памяти приобретает в условиях развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, основной целью которого является развитие ученика как субъекта учебной деятельности. Создавая предпосылки для такого развития ученика, оно тем самым создает предпосылки и для соответствующего развития его психических функций. Но как показало наше исследование, наличие таких предпосылок само по себе полностью не устраняет стихийности в развитии памяти, о чем свидетельствуют существенные различия уровня ее развития в разных классах системы развивающего обучения. Сравнительно низкие показатели развития рефлексивной памяти, зафиксированные в ряде классов, могут быть объяснены тем, что система развивающего обучения была реализована неполно, т. е. не были созданы достаточные предпосылки для развития рефлексивной памяти. Но этим невозможно объяснить различия между показателями уровня развития памяти в группе классов массовой школы, где система развивающего обучения была реализована последовательно и полно и в классах школы-лаборатории. Очевидно, в самой системе развивающего обучения не были учтены некоторые специфические условия, необходимые для реализации предпосылок развития памяти, что вполне объяснимо, поскольку система развивающего обучения ориентировалась прежде всего на развитие теоретического мышления [3]. В школе-лаборатории, где учитель работал в тесном контакте с исследователем, в значительной мере удавалось преодолеть эти недоработки системы. Но в условиях массовой школы это удавалось сделать далеко не каждому учителю. Вопрос о дополнительных условиях, обеспечивающих реализацию предпосылок развития памяти в развивающем обучении, требует особого обсуждения.

В заключение подчеркнем, что мы рассматриваем наше исследование как первый шаг, подтверждающий справедливость мысли П. И. Зинченко о том, что развитие памяти в процессе обучения при надлежащей организации последнего неизбежно должно приводить к возникновению такой ее высшей формы, в которой все виды памяти взаимодействуют и органически сливаются друг с другом.

Литература

1. Асмолов А. Г., Ягодина Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) // Вопросы психологии, 1992. № 1.
2. Гальперин П. Я. Краткие замечания о произвольной и непроизвольной памяти // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Харьков, 1970.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова): Учеб. пособие. М., 2002.
5. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
6. Зинченко П. И. Исследования по психологии памяти и обучения // Вестн. Харьк. ун-та. 1968. № 30. Вып. 1. Проблемы психологии памяти и обучения. Харьков.
7. Иванова Е. Ф. К проблеме соотношения произвольной и непроизвольной памяти // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253. Харьков.
8. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
9. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск, 1997.
10. Репкина Г. В., Ячина А. С. Некоторые особенности усвоения системы понятий разного уровня абстракции // Вестн. Харьк. ун-та. 1976. № 132. Вып. 9. Психология. Харьков.
11. Репкина Г. В. Проблема уровней произвольной памяти // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы: Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
12. Репкина Н. В. Память и особенности целенаправленного в учебной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 1983. № 2.
13. Репкина Н. В. Развитие памяти младших школьников в учебной деятельности // Развитие психики школьников в учебной деятельности // Под ред. В. В. Давыдова. М., 1983.
14. Репкина Н. В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3.
15. Репкин В. В., Репкина Н. В. К вопросу о строении учебной деятельности // Вісник Харківського національного університету. 2007. № 771. серія Психологія.
16. Репкина Н. В. О возможности формирования учебной деятельности младших школьников в разных системах обучения // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/за ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Нора-друк. 2007. Вип. 26.
17. Серeda Г. К. Непроизвольное запоминание и обучение // Вестник ХГУ. 1968. № 30. Серия психология. Вып. 1.
18. Серeda Г. К. Память и обучение как теоретическая проблема // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения / Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970.
19. Серeda Г. К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность непроизвольного запоминания // Проблемы психологии памяти. Харьков, 1969.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Memory in the Learning Activities of Schoolchildren

N. V. Repkina

Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Psychology Chair, Taras Shevchenko Lugansk National University

In this article we propose a possible approach to the development of ideas about human memory. It is based on the study results of memory in learning conducted from the perspective of activity concept. The internal logic of this approach required to shift studies of memory to the setting of actual learning activities. Connection of the memory with the processes of self-regulation, first of all goal-setting are placed in the foreground, and not the psychological structure of the action. The goal-setting is reflexive by its nature and thus provides the corresponding character to all mnemonic processes. Author suggests that the main function of memory is not only storage or selection and understanding the experience, but it is a reflexive organization directly in the process of accumulation. Theoretical validity and promising practical outlook of such a view on memory is confirmed by the materials from the experimental and vast learning practice directed at developing the student as the subject of educational activities.

Keywords: Involuntary Memory, Memory, Understanding, Voluntary Memory, Developing Education, Reflexive Memory, Reflection, Subject, Educational Activity, Goal, Goal-setting.

References

1. *Asmolov A. G., Yagodin G. A.* Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostey razvitiya lichnosti (ot diagnostiki otbora — k diagnostike razvitiya) // *Voprosy psichologii*, 1992. № 1.
2. *Gal'perin P. Ya.* Kratkie zamechaniya o proizvol'noy i neproizvol'noy pamyati // *Psichologicheskie mekhanizmy pamyati i ee zakonomernosti v prozesse obucheniya*. Char'kov, 1970.
3. *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
4. *Zinchenko V. P.* Psichologicheskie osnovy pedagogiki (Psichologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushego obucheniya D. B. El'konina—V. V. Davydova): Ucheb. posobie. M., 2002.
5. *Zinchenko P. I.* Neproizvol'noe zapominanie. M., 1961.
6. *Zinchenko P. I.* Issledovaniya po psichologii pamyati i obucheniya // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1968. № 30. Vyp. 1. Problemy psichologii pamyati i obucheniya. Char'kov.
7. *Ivanova E. F.* K probleme sootnosheniya proizvol'noy i neproizvol'noy pamyati // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1984. № 253. Char'kov.
8. *Leont'ev A. N.* Izbrannye psichologicheskie proizvedeniya: V 2-ch t. M., 1983.
9. *Repin V. V., Repkina N. V.* Razvivayushee obuchenie: teoriya i praktika. Stat'i. Tomsk, 1997.
10. *Repkina G. V., Yachina A. S.* Nekotorye osobennosti usvoeniya sistemy ponyatiy raznogo urovnya abstrakzii. // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1976. № 132. Vyp. 9. Psichologiya.
11. *Repkina G. V.* Problema urovney proizvol'noy pamyati / Kategorii, prinzipy i metody psichologii. Psichicheskie protsessy: Tezisy nauchnykh soobshcheniy sovetkskh psichologov k VI Vsesoyuznomu s'ezdu Obschestva psichologov SSSR. M., 1983.
12. *Repkina N. V.* Pamyat' i osobennosti zelepolaganiya v uchebnoy deyatel'nosti mladshich shkol'nikov // *Voprosy psichologii*. 1983. № 2.
13. *Repkina N. V.* Razvitie pamyati mladshich shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti // *Razvitie psichiki shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti* // Pod red. V. V. Davydova. M., 1983.
14. *Repkina N. V.* Sistema razvivayushego obucheniya v shkol'noy praktike // *Voprosy psichologii*. 1997. № 3.
15. *Repin V. V., Repkina N. V.* K voprosu o stroenii uchebnoy deyatel'nosti // *Visn. Charkivs'kogo nazional'nogo universitetu*. 2007. № 771 seriya Psichologiya.
16. *Repkina N. V.* O vozmozhnosti formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti mladshich shkol'nikov v raznykh sistemakh obucheniya // *Aktual'ni problemi suchasnoi ukrains'koï psichologii: Naukovi zapiski Institutu psichologii im. G. S. Kostyuka APN Ukraini / za red. akademika S. D. Maksimenka*. K.: Nora-druk. 2007. Vip. 26.
17. *Sereda G. K.* Neproizvol'noe zapominanie i obuchenie // *Vestn. Char'k. un-ta*. 1968. № 30. Seriya psichologiya. Vyp. 1.
18. *Sereda G. K.* Pamyat' i obuchenie kak teoreticheskaya problema // *Psichologicheskie mekhanizmy pamyati i ee zakonomernosti v prozesse obucheniya: Materialy I Vsesoyuznogo simpoziuma po psichologii pamyati*. Char'kov, 1970.
19. *Sereda G. K.* O strukture uchebnoy deyatel'nosti, obespchivayushey vysokuyu produktivnost' neproizvol'nogo zapominaniya // *Problemy psichologii pamyati*. Char'kov, 1969.
20. *El'konin D. B.* Izbrannye psichologicheskie trudy. M., 1989.