

К-14038
ВП 299475

ISSN 0453-8048
ISSN 0135-1869

ВЕСТНИК

ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 187

ПСИХОЛОГИЯ ПАМЯТИ И ОБУЧЕНИЯ

Выпуск 12

65 к.



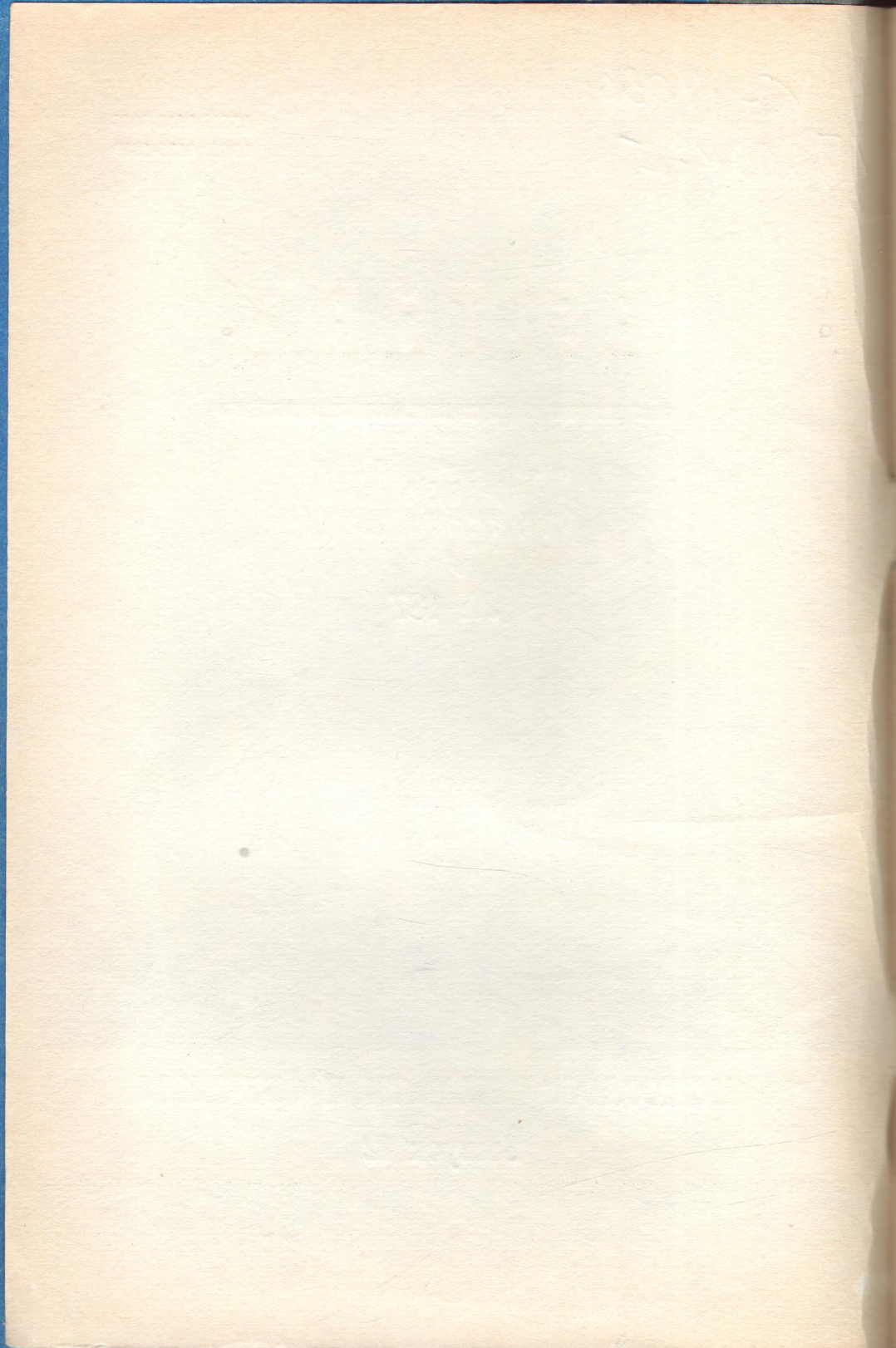
Вестн. Харьк. ун-та, 1979, № 187, 1—62+2.

V.N. Karazin Kharkiv National University



00259759

7



МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР

**ВЕСТНИК
ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 187

ПСИХОЛОГИЯ ПАМЯТИ
И ОБУЧЕНИЯ

ВЫПУСК 12

Основан в 1967 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ
«ВИЩА ШКОЛА»

1979

Психология памяти и обучения, вып. 12. Вестн. Харьк. ун-та, № 187.— Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1979. — 62+2 с.

В вестнике приводятся результаты теоретических и экспериментальных разработок проблемы памяти, а также исследований по общей и педагогической психологии, психологии экспериментального школьного обучения.

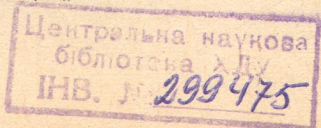
Для специалистов в области общей, инженерной и педагогической психологии, преподавателей вузов, учителей, методистов, студентов.

Списки лит. в конце статей.

Редакционная коллегия: Г. К. Серода (отв. ред.), А. Н. Лактионов (отв. секр.), Н. А. Густяков.

Адрес редакционной коллегии: 310077, Харьков-77, пл. Дзержинского, 4, госуниверситет, кафедра психологии, тел. 40-14-53

Редакция естественнонаучной литературы



**К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ПАМЯТИ
В КОНЦЕПЦИИ «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ—ПАМЯТЬ—ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

Основная линия изучения процессов памяти в советской психологии развивается в русле так называемого деятельностного подхода, суть которого состоит в том, что в качестве общей единицы анализа мнемических процессов рассматривается действие субъекта [5, с. 4].

Первая формулировка положения о деятельностной природе памяти принадлежит у нас Л. С. Выготскому: «Память означает использование и участие прошлого опыта в настоящем поведении, с этой точки зрения память и в момент закрепления реакции, и в момент ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова» [1, с. 146]. В другом месте, выражая идею зависимости характеристик человеческой памяти от особенностей деятельности, Выготский формулирует «основную задачу новых исследований» как задачу «не из свойств памяти объяснить ее развитие, а из ее развития вывести ее свойства» [6, с. 11].

В последующие годы этот подход был реализован и развит в ряде фундаментальных экспериментально-теоретических исследований (Леонтьев, 1931; Смирнов, 1948; Зинченко, 1961), и в настоящее время можно говорить о сложившейся теоретической позиции, которую можно назвать концепцией «деятельность—память—деятельность»¹. Становлению указанной концепции в особенности способствовали исследования непроизвольного запоминания [4; 12], позволившие сформулировать ее центральное положение как положение о закономерной зависимости характеристик запоминания материала от его места в структуре действия [4]. Это серьезное продвижение общей теории памяти оказывает существенное влияние на дальнейшее развитие исследований данного направления.

Вместе с тем по мере развития концепции «деятельность — память — деятельность» в системе ее понятий стали все более отчетливо выступать некоторые неясные и противоречивые моменты, преодоление которых наталкивается на серьезные теоретические трудности. Их источником является нечеткая трак-

¹ В предыдущих наших работах мы именовали ее концепцией «память—деятельность» [8; 9 и др.]. Однако сама идея определяющей роли деятельности в развитии процессов памяти предполагает вынесение этого понятия на первое место.

товка соотношения самих центральных понятий концепции, т. е. понятий «память» и «деятельность» [см. 9]. В одних случаях это соотношение трактуется как зависимость памяти от деятельности, в которую она включена [4, с. 186; 12, с. 108], в других — сама человеческая память определяется как деятельность [4, с. 515; 12, с. 330]. Однако деятельностью можно назвать фактически только произвольную память, ибо в рассматриваемой концепции произвольная память определяется как «продукт» или «итог» деятельности [4, с. 141; 12, с. 108]. Но если то, что мы называем произвольной памятью, есть память и если эта память не может быть названа деятельностью, то не может быть принято и общее положение о том, что память есть деятельность. Следовательно, либо память есть деятельность, и тогда произвольная память не есть память, либо произвольная память есть память, и тогда память не есть деятельность.

В упомянутой нашей работе показано, что при сложившемся подходе к определению основных видов памяти задача приведения их к общему роду остается неразрешимой и что выход из этого противоречия предполагает прежде всего нахождение единого механизма человеческой памяти, составляющего общую основу обеих ее разновидностей. Несмотря на то, что указанное противоречие представляется теперь очевидным, преодоление его чрезвычайно осложняется тем, что оно имеет глубокие исторические и теоретические корни. В данном контексте особую актуальность приобретает рассмотрение проблемы с генетической стороны, т. е. со стороны развития представлений о соотношении произвольной и произвольной памяти в рамках того направления, которое мы называем деятельностным подходом. Такое рассмотрение проблемы и составляет основную задачу данной статьи.

Система научных представлений, которую выше мы назвали концепцией «деятельность — память — деятельность», в наиболее полном и законченном виде выступила в известной монографии П. И. Зинченко [4]. Рассматривая вопрос о становлении соответствующих понятий, мы, не оговаривая этого каждый раз специально, будем исходить из того, что здесь они представлены в наиболее развитой форме. Одна из фундаментальнейших идей, сформулированных П. И. Зинченко в качестве теоретического итога всех его исследований — это идея генетической преемственности произвольного и произвольного запоминания как двух последовательных ступеней в развитии памяти человека. В соответствии с этим П. И. Зинченко стремился как можно отчетливее обозначить линии близости и родства их психологических механизмов. Однако провести линию действительного континуитета в развитии произвольной и произвольной памяти оказалось невозможно вследствие того, что эти виды памяти были помещены в различные плоскости психологического анализа (одна — действие, другая — продукт действия), в свя-

зи с чем и генетический план рассмотрения проблемы представляет собой противоречивую картину: с одной стороны, ставится задача «преодоления укоренившегося в психологии противопоставления высших форм памяти низшим» [4, с. 516], с другой стороны, трактовкой произвольной памяти как «специфически человеческой» [4, с. 41] утверждается ее противоположность непроизвольной памяти как общей у человека и животного.

Таким образом, хотя человеческое непроизвольное запоминание объявляется и активным (немеханическим), и смысловым, и логическим, но между непроизвольной и произвольной памятью человека сохраняется бóльший барьер, чем тот, который разделяет непроизвольную память человека и животного. Возникает вопрос, откуда это противоречие и каковы его теоретические и исторические корни. Поиски приводят нас к культурно-исторической концепции памяти Л. С. Выготского. Как известно, ему принадлежит первая «систематическая попытка перестроить психологию на основе исторического подхода к психике человека» [7, с. 3].

Важнейшее методологическое положение теории Выготского, его «центральная, краеугольная идея» [6, с. 12] состоит в том, что все собственно человеческое в психике человека имеет не природное, а социальное происхождение. Его содержание не «дано» индивиду природой, а «задано» ему обществом, следовательно, развитие его идет не «от природы», а «от культуры». В качестве исходного пункта всего своего исследования Выготский рассматривает «различие двух линий психического развития ребенка», соответствующих двум линиям филогенетического развития поведения [3, с. 46] — биологического и культурного [3, с. 38.] В соответствии с этим он проводит резкую разграничительную линию между так называемыми низшими (натуральными) и высшими (культурными) функциями в психическом развитии ребенка. Одной из определяющих характеристик высшей психической функции Выготский считает ее произвольность. Произвольное выступает у него синонимом высшего, культурного, опосредствованного, знакового. Выготский неоднократно подчеркивает равнозначность этих понятий, «выражающих одну и ту же мысль» [3, с. 23, 173, 370]. Более того, в системе понятий культурно-исторической теории произвольность приобретает статус основного системообразующего фактора. Так, говоря о специфике поведения, соответствующего уровню «собственно исторической человеческой психологии» [3, с. 172] как высшей ступени в ее развитии, Выготский замечает: «Мы могли бы эту четвертую ступень в развитии поведения по аналогии с интеллектом назвать *волей*» [3, с. 173].

Выдвигая постулат произвольности высших психических функций, Выготский, конечно, имел в виду лишь то, что человеческая психика произвольная по своему *генезису*, а не по способу функционирования в каждом отдельном случае. Он,

безусловно, понимал, что высшие психические процессы могут быть как произвольными, так и произвольными, что всякая произвольная функция является высшей, но не всякая высшая — произвольной.

Анализируя генетическую теорию внимания Титченера, Выготский пишет: «Едва ли можно привести более веские доказательства в пользу происхождения вторичного внимания из первичного, чем тот факт из повседневного опыта, что вторичное внимание *непрерывно превращается в первичное*» [2, с. 398] (выделено нами. — Г. С.). Иными словами, вторичное (произвольное) снова становится произвольным, но, будучи «производным» первичным, т. е. по своему генезису опосредствованным, оно уже не становится «низшим». Мы могли бы сказать, что это «производное произвольное» или «произвольное высшее» внимание. Чрезвычайно интересные и важные для нашего контекста мысли о соотношении понятия произвольное — произвольное содержатся только в одной из известных нам работ Выготского — в его статье о развитии высших форм внимания [2]. Однако они могут быть с полным правом отнесены и к другим психическим процессам, в том числе и к памяти. В высказываниях о памяти [например, 3, с. 258, 370] на эти идеи, к сожалению, нет и намека (возможно, потому что «высшая» память в них постоянно определяется как «логическая», а не произвольная). По существу же принятая Выготским синонимия понятий дает нам полное право и для соответствующих смысловых переносов. В упомянутой работе о внимании он говорит, что «произвольное и произвольное внимание относятся друг к другу так, как логическая память к мнестической функции» [2, с. 401].

Таким образом, по Выготскому, произвольная память (как и произвольное внимание) в принципе может представлять собой и «самую высшую ступень» развития соответствующей психической функции [2, с. 399]. Из этого следует вывод о том, что произвольное — это не синоним низшего. Если все натуральное в психике произвольно, то не все произвольное — натурально. Тем не менее в нашей психологической литературе в последующие годы и вплоть до настоящего времени представление о произвольном оказалось как бы жестко связанным с «низшей» сферой психики. (При этом обычно имеется в виду именно то произвольное, которое является уже «производным первичным» и может быть определено как «самая высшая ступень».) Такое представление, как будто совпадающее с тем, что выделено нами в цитате из статьи Выготского [2, с. 398], не является, однако, следствием чистого недоразумения. Источник его формирования следует искать там же, в работах Выготского.

Как уже было сказано, мысли о высшем произвольном, («производном первичном») содержатся только в одной из работ Выготского [2], во всех других его статьях, в том числе в лекциях о восприятии, памяти, мышлении, воображении и др. [3], картина развития высших психических функций представлена как двухфазный процесс, в котором переход от натурального к культурному выступает вместе с тем как переход от произвольного к произвольному. Иными словами, произвольное фактически представлено как эквивалент низшего, которое определяется «чисто естественными законами» [3, с. 220], «общими у человека и высших животных» [3, с. 225]. Данный вопрос в особенности осложнился тем, что рубеж между фазами развития психики ребенка намечен Выготским где-то в начале школьного, а то и «поблизости от юношеского возраста» [3, с. 274]. Таким образом, натуральными оказываются достаточно развитые, вербализованные человеческие функции.

Противопоставление натурального и культурного в психике человека в нашей литературе неоднократно подвергалось критике, однако представление о произвольном как *общем у человека и животного* сохранилось. Именно этим объясняется тот парадокс, что между произвольной и произвольной памятью человека и животного. Мы считаем, что при всей справедливости критики учения о высших и низших стадиях развития детской психики основания для этой критики не были достаточно четко определены и сформулированы. В самом деле, введение понятия культурной, или высшей, стадии в развитии человеческой психики является наиболее прямым следствием стремления Выготского «пробиться из биологического плена психологии в область исторической человеческой психологии» [3, с. 132]. Оно составляет ядро теории Выготского и предполагается самой идеей интериоризации социальных форм психики и поведения. Признавая, что человеческая психика есть продукт интериоризации социального, мы должны признать также и то, что до усвоения отношений социального порядка у ребенка может быть только какая-то «низшая» психика. В этом смысле вызывает возражение не само по себе выделение стадий развития, а лишь намеченная Выготским граница между ними, что, конечно, не является чисто хронологическим смещением.

Нам представляется, что подлинной причиной отмеченного смещения было отождествление высшей (как специфически человеческой) психической функции с понятием произвольной функции. Это произошло в результате генерализации принципа произвольности высших психических функций, которая привела к смещению генетического и функционального аспектов проблемы. Именно критерием произвольности пользовался Выготский при определении эпох развития, выделяя его среди трех, с самого начала объявленных равными, признаков челове-

ческой психики как высшей (социальной), культурной (знаковой) и произвольной (самостимулирующей) формы внутренней деятельности.

Таким образом, граница между низшей и высшей фазами развития, которая должна быть представлена не как линия, а как полоса, ограниченная с одной стороны функцией *речи*, а с другой — функцией *воли*, была благодаря «гегемонии произвольности» полностью перемещена на линию воли, что явилось нарушением неоднократно декларированного тезиса о том, что «основными эпохами развития являются безъязычный и языковой периоды» [3, с. 230]. Вследствие этого все произвольные процессы человеческой психики автоматически оказались в одном ряду с явлениями психики животных, и подобно тому как культурное стало синонимом произвольного, произвольное стало синонимом натурального (см. схему).

Натуральная стадия	В О Л Я	Культурная стадия
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Непроизвольная память человека и животного</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Произвольная память человека</div>

Мы считаем, что объективно в системе Виготского имеется достаточно оснований для того, чтобы в основу выделения периодов развития памяти было положено проведение границы между стадиями развития по линии речи (см. схему).

Натуральная стадия	Р Е Ч Ь	Культурная стадия	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Непроизвольная память животного</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Непроизвольная память человека</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">Произвольная память человека</div>

Именно на этом рубеже начинается развитие всех высших психических функций (в том числе и воли) в единой системе психического развития ребенка. Такой подход обеспечивает «реабилитацию» человеческой непроизвольной памяти как высшей психической функции, в качестве необходимого и достаточного основания для этого принимается ее речевая опосредствованность. Поскольку непроизвольная память человека выступает как производная первичная, она тоже может рассматриваться как деятельность. Однако при этом надо различать внешнюю по отношению к памяти деятельность (ту, в которую она включена и которую она обслуживает) и саму память как свернутую внутреннюю деятельность, которая обеспечивает сцепление элементов внешней деятельности. В формуле «деятельность—память—деятельность» имеется в виду, следовательно, прежде

всего «внешняя» деятельность, соотнесенная с определенным мотивом (т. е. отвечающая определенной потребности). Когда же мы саму память называем деятельностью, то употребляем это понятие в другом значении, имея в виду психическую активность, которая соотносится с мотивами и целями не прямо, а лишь через посредство внешней деятельности. На этом уровне мы наблюдаем не действия, а предельно свернутые операции, структуру которых можно выявить только путем их обратного развертывания (от результата к исходным условиям), но поскольку это развертывание теоретическое, где достоверность может быть фактически подтверждена только соответствием получаемого результата (запоминания) его предполагаемым и программируемым в опытах характеристикам.

В одной из наших работ [10] была предпринята попытка такого развертывания мнемической операции в познавательное действие в условиях обучающего эксперимента. Это позволило описать структуру мнемической фазы действия и определить ее содержание как временное соотнесение текущих и предстоящих актов деятельности, осуществляемое на различных уровнях в соответствии с целевыми и мотивационно-потребностными установками индивида [11]. Операция временного соотнесения составляет, как мы думаем, то содержание памяти, которое является общей основой всех форм и разновидностей последней. В этом смысле произвольная и произвольная память также не отличаются одна от другой. Используя выражение Выготского, можно сказать, что произвольная память отличается от произвольной «только способом возникновения, но не способом функционирования» и что ее развитие совершается не по типу изменения и совершенствования функции, а по типу «изменения самой формулы поведения» [2, с. 399].

Таким образом, мы можем сказать, что используя мыслительную обработку материала с целью его запоминания, мы изменяем формулу поведения, делаем это поведение произвольным. Само же запоминание по способу функционирования в условиях мнемического действия остается тем же, что и в условиях любого другого (познавательного, мыслительного, практического) действия. Именно в этом смысле мы говорили выше о необходимости различать внешнюю по отношению к памяти деятельность, в которую она включена, и саму память как внутреннюю свернутую деятельность сцепления элементов внешней деятельности. Такого различия у нас не проводят, поэтому, когда говорят о произвольной и произвольной памяти, имеют в виду по существу совершенно различные плоскости анализа: в одном случае называют памятью деятельность (познавательную, мыслительную), которая ведет к запоминанию как к своему результату. В другом случае, наоборот, имеют в виду сам результат (побочный продукт) деятельности и называют памятью именно этот продукт. Но ведь такой продукт есть и в мне-

мическом действии. Непонятно тогда, почему одна память (произвольная) определяется только как деятельность, а другая (непроизвольная) только как продукт деятельности.

Соотнесение различных видов памяти обязательно и прежде всего предполагает выделение содержания, составляющего их общую основу. Согласно нашему представлению, в качестве такой основы можно рассматривать операцию временного соотнесения текущих и предстоящих актов осуществляемой деятельности, в которой реализуется стратегическая программа любой вообще деятельности как программа «примеривания настоящего к будущему». Такой подход к пониманию психологической природы памяти и соотношения основных ее видов позволяет снять отмеченные в начале статьи противоречия, характеризующие сложившуюся систему понятий концепции «деятельность — память — деятельность».

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., Учпедгиз, 1926. 211 с. 2. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с. 3. *Выготский Л. С.* Развитие высших психологических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с. 4. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961, 562 с. 5. *Зинченко П. И.* Исследование психологии памяти. — В кн.: Проблемы психологии памяти. Харьков, Изд-во Харьк. гос. ун-та, 1969, с. 3—11. 6. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М., Учпедгиз, 1931. 277 с. 7. *Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Теплов Б. М.* Предисловие к кн.: Л. С. Выготский: Развитие высших психических функций. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 3—10. 8. *Серета Г. К.* Память и обучение как теоретическая проблема. — В кн.: Материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, Изд-во Харьк. гос. ун-та, 1970, с. 212—215. 9. *Серета Г. К.* О соотношении основных понятий в концепции «память—деятельность». — Вестн. Харьк. ун-та. Психология, 1975, № 122, с. 3—14. 10. *Серета Г. К.* О влиянии стратегической цели учебного действия на его мнемическую продуктивность. — В кн.: Исследование интеллектуальных возможностей и учебной деятельности младшего школьника. Ереван, 1975, с. 80—87. 11. *Серета Г. К.* Гипотеза об основном принципе функционирования процессов памяти. — В кн.: Деятельность и психические процессы. Тезисы докл. V Всесоюз. съезда психологов СССР. М., 1977. с. 181—182. 12. *Смирнов А. А.* Психология запоминания. М., Учпедгиз, 1948. 183 с.

УДК 15. 370

Е. С. МАХЛАХ, канд. психол. наук
**К ИЗУЧЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ ПАМЯТИ
И ЛИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

Проблемы взаимосвязи особенностей памяти и особенностей личности исследовались в основном в трех направлениях: 1) влияние на запоминание, сохранение запоминавшегося материала установок личности (Блонский, Бартлет, Левин, Мерфи) [1; 7]; 2) влияние разных по содержанию и силе мотивов на запоминание и сохранение (Хайер, О'Келли, Барк, Билс, Истомина, Вассерман) [9; 8; 2]; 3) влияние системы личностных ценностей индивида на запоминание (Постман, Постман и Шнайдер, Махлах и Калмановский) [4; 3].

Данная статья относится к третьему направлению. Вместе с тем она отличается от предыдущих работ автора по изучению ценностей личности и памяти [5; 6] более углубленным подходом. Развитие вербальной памяти (ее продуктивность и прочность) тесно связано с устремлением школьников к интеллектуальному развитию и к занятиям познавательной деятельностью [4]. Исследование Пьера Жане [10] выявило зависимость развития и регресса памяти, в основном, от ценностей, которыми обладает личность, и от видов деятельности, которыми она занята. Однако эти виды деятельности рассматривались не в связи со всеми остальными деятельностями, которыми заняты индивиды, а только как преобладающий вид деятельности, с которым связано развитие памяти. Вместе с тем, было бы весьма важно показать, какие особенности памяти связаны с совокупностью всех деятельностей, которыми занят индивид, и какие особенности памяти характерны для лиц, занятых по преимуществу видами деятельности, обладающими разными целями жизни.

Нами совместно с М. Р. Гинзбургом и А. Б. Калмановским в результате статистического анализа материала обнаружены зависимости между развитием вербальной памяти и волевыми качествами личности, между ориентацией на познавательную деятельность и развитием вербальной памяти, а также между ориентацией на профессиональную деятельность (ручное мастерство) и развитием образной памяти. Работы, проведенные позднее совместно с И. А. Рапопортом, показали также зависимость между вербальной памятью и волевыми качествами личности. Однако ни в одной из перечисленных работ не были подробно освещены особенности и приемы запоминания каждого индивида, которые сопоставлялись бы с его поведением в повседневной жизни.

Целью данного исследования было изучение приемов и особенностей запоминания школьников 7-х классов двух московских школ. Всего было изучено 60 учащихся, с которыми были проведены методики изучения ценностей личности, качеств личности, вербальной и образной памяти, а также экспериментальные беседы по изучению приемов и способов запоминания и интересов и ценностей учащихся. Кроме этого за учащимися велось повседневное наблюдение и осуществлялась реальная помощь в их учебной деятельности в виде занятий по обучению рациональным приемам заучивания учебного материала. Для изучения особенностей личности использовалась методика Е. С. Махлах, В. Л. Павлова, К. К. Байчинской, И. А. Рапопорта [5, с. 44], которая состоит из четырех частей-вопросников. Каждый вопросник выявляет одну из характеристик индивида в отношении его целей и предпочитаемых деятельностей, которые

перепроверяются своеобразно в каждом следующем вопросе и в результате проведения всех вопросников при соответствующей обработке показывают иерархию ценностей личности в целом. Для изучения степени развития положительных качеств личности учащихся была использована разработанная нами методика [6], в которой изучалось 16 положительных качеств личности через соответствующие каждому качеству основные формы поведения. Формы поведения, в которых проявляется в жизни то или иное качество личности, были выявлены путем анализа анкет, описывающих формы поведения, свойственные человеку, обладающему данным качеством личности. Содержание всех 16 качеств характеризует личность в ее волевой, эмоциональной и интеллектуальной сферах, а также психологическую подготовленность личности к деятельности общения, обучения, труда, занятиям искусством. В методике использована статистическая обработка данных, полученных при оценке учащимся каждой из форм поведения — как своих, так и товарищей по классу. В результате этого выявляется развитие всех 16 качеств личности каждого ребенка. Для изучения вербальной и образной памяти испытуемых была использована разработанная нами методика [3], которая включает в себя запоминание четырех научно-популярных текстов, узнавание их среди 16 близких по смыслу, после чего воспроизведение этих четырех текстов, а также запоминание 20 геометрических фигур, которые требовалось опознать среди 80 весьма сходных, а затем воспроизвести. Предъявление и вербального и образного материала было однократным, в зрительной модальности, а узнавание и воспроизведение производилось 4 раза: немедленно после запоминания, а также с трехдневной, с недельной и с месячной отсрочкой. Это давало возможность изучать кратковременную и долговременную память и ее прочность.

Для определения особенностей вербальной и образной (зрительной) памяти изучались приемы и способы запоминания материала испытуемыми. Для этого использовалась определенная схема беседы, состоящая из 28 вопросов, составленная на основании проведенного нами ранее исследования вербальной и зрительной памяти [3]. Схема предполагает изучение 28 приемов вербального и зрительного запоминания, которыми пользуются индивиды с преимущественным развитием вербальной или образной зрительной памяти. Иногда в беседе в результате ответа на какой-либо вопрос мы получали сведения сразу о двух-трех приемах, которыми пользуются испытуемые.

Схема вопросов беседы. К зрительным приемам запоминания: 1. Когда вы встречаете в тексте описание важных смысловых деталей, запоминаете ли вы это описание как словесное или представляете зрительно для того, чтобы лучше запомнить? 2. Когда вы запоминаете образ (лицо, схему, чертеж), вглядываетесь ли вы в него напряженно, чтобы запечатлеть в па-

мяти целиком, или начинаете его описывать для себя по деталям? 3. Когда вы запоминаете текст, пытаетесь ли вы представить себе зрительно описания, которые в нем встречаются, или вы в этом не нуждаетесь, запоминаете их просто по смыслу? 4. Когда вы пытаетесь запомнить лицо человека, какую-нибудь картину, схему в учебниках, выделяете ли вы детали в образах, чтобы лучше их запомнить, или запоминаете чаще всего образ целиком, как он сразу предстал перед вашими глазами? 5. Выделяете ли вы цвет предмета, если вам нужно точно запомнить образ (например, цвет схемы или разных обозначений на карте, цвет лица, волос и т. д.)? 6. Если вы запоминаете дом, в который вам нужно прийти еще раз, то запоминается ли он вам вместе с фоном окружающих домов или выделяется из этого фона; запоминается отдельно от фона? 7. Если вы запоминаете подряд несколько объектов, то будете ли запоминать порядок, последовательность, в которой они перед вами возникают, или это не составляет предмет для вашего внимания при запоминании любых образов? 8. Если вы запоминаете человеческое лицо, или пейзаж, или географическую карту, воспроизводите ли вы мысленно эти образы в деталях, цвете и т. д. или воспроизводите, видите перед собой схему-контур того или иного образа? Если это карта, вы представляете ее как контурную карту, а не ту цветную, с которой вы реально работали? Или именно как цветную? 9. Если вы запоминаете пояснительные иллюстрации в учебнике (схему, рисунки и т. д.), применяете ли вы для облегчения запоминания мысленное сопоставление их с теми иллюстрациями, рисунками, схемами, которые вы уже ранее запоминали? 10. Для облегчения запоминания каких-либо схем, рисунков, картин, не помещаете ли вы их в придуманную вами более обширную схему или пейзаж, где каждой отводится какое-то свое место? 11. Запоминаете ли вы настроение людей, которое видно по выражению лица, настроение, которое художник передал в пейзаже, или этот эмоциональный тон вы, хотя и видите, в памяти не сохраняете? 12. Запоминаете ли вы настроение, возникающее у вас при встрече с людьми, с которыми вы смотрели на картины природы, или у вас в памяти воспоминания о своих настроениях стираются, а помнятся только образы, которые вы встречали? 13. Когда вы встречаете нового человека, относите ли вы его лицо к какой-то группе лиц, ранее вам знакомых, по внешнему его сходству с ними, или каждое новое лицо вы запоминаете особо, вне связи с другими? 14. Когда вам нужно запомнить какую-либо схему, рисунок, иллюстрацию, пытаетесь ли вы для облегчения запоминания назвать как-то этот образ, обозначить его словами или вам бы это только помешало? Как это название возникает у вас, если вы пользуетесь таким приемом, — как зрительный образ написанного слова или как бы мелькает в виде внутреннего, мысленного произнесения этого слова?

К вербальным приемам: 1. Когда вы читаете текст, который нужно запомнить, то пытаетесь ли вы отдельные его предложения объединить по каким-либо общим признакам, которые вы усматриваете во всех этих выделенных и объединенных вами предложениях? Или такая работа вам не нужна и не возникает у вас при запоминании материала? 2. Когда вы встречаетесь с чем-то новым для вас, вспоминаете ли вы что-то из ранее известного вам, связываете ли вы новое с какими-либо старыми знаниями, или вам это не нужно при запоминании нового? 3. Вопрос 14 о зрительных приемах запоминания. 4. Выделяете ли вы при запоминании разного материала такие на первый взгляд частные детали, в которых вы видите проявление основного, главного содержания данного материала, или такое видение основного смысла через отдельные детали вам для запоминания не нужно? 5. При запоминании текста выделяются ли вами слова, характерные для определенных частей, кусков этого текста или вы запоминаете текст без них? 6. Даете ли вы словесные обозначения при запоминании наиболее характерных черт в каком-либо пейзаже или в лице человека, в схемах, иллюстрациях учебника? 7. При запоминании текста появляется ли у вас стремление одной-двумя фразами выделить для себя его общий смысл? 8. Есть ли у вас необходимость выделить как-то для себя последовательность изложения мыслей текста? Как вы это делаете? 9. Составляете ли вы план текста, когда читаете его с целью запоминания; если да, то из чего он у вас состоит, каковы его функции? 10. Связываете ли вы запоминаемый материал с имеющимися у вас сведениями по сходным вопросам? Связываете ли вы его так, чтобы запоминаемый материал вошел как часть в другой, целый рассказ или в отдельные предложения? 11. Вопрос 2 о зрительных приемах запоминания. 12. Если вы должны запомнить какой-либо материал, например несколько цифр, обозначающих знаменательные даты, будете ли вы специально выделять последовательность, в которой они встречаются, или вы можете обойтись и без этого? 13. Если вы запоминаете какой-либо материал, находите ли вы признаки, чтобы объединить отдельные части этого материала в особые группы, и запоминаете ли вы при этом выделенные вами признаки? Называете ли вы как-то для себя, чтобы лучше запомнить? 14. Если вам нужно запомнить какие-либо конкретные примеры, например архитектуру домов на нужной вам улице, картины интересующего вас художника и т. п., будете ли вы для этого выделять какие-то характерные признаки предметов и описывать их словесно для себя?

В результате изучения каждого ребенка по описанным выше методикам мы получили как количественные, так и качественные данные, характеризующие особенности его личности и памяти. На основании методики определения типа памяти испытуемые были разделены на четыре группы: 1) с преоблада-

нием вербальной памяти; 2) с преобладанием образной памяти; 3) со смешанным типом памяти (учащиеся со смешанной памятью могли быть с хорошей или плохой памятью).

Учащиеся с вербальной памятью используют преимущественно 7, 8, 9-й приемы вербальной памяти (соответствующие вопросы беседы). Вместе с тем они не применяют приемов, характерных для образного запоминания. Учащиеся с образным типом памяти используют в основном 9, 10, 11-й приемы образного запоминания.

Учащимся со смешанным типом памяти (плохой памятью) свойственно применение двух-трех приемов как образного, так и вербального запоминания, употребляемых постоянно, но недостаточно адекватных запоминаемому материалу (например, 3, 6, 11-й приемы вербального и 5, 6, 7-й приемы образного запоминания).

Учащиеся, пользующиеся преимущественно вербальными приемами запоминания и отнесенные к вербальному и смешанному хорошему типам памяти, в беседе о приемах запоминания называют не менее 9—10 приемов вербального и 1—3 приемов образного запоминания. Они обладают также сходными особенностями поведения в обычной школьной жизни: интересуются знаниями как таковыми, общительны, участвуют в общественной жизни класса и школы, приветливы с товарищами и взрослыми, на уроках, как правило, внимательны, круг их интересов не ограничен только предметами школьного обучения. Рассмотрение их ценностей показало, что познавательная деятельность у них ставится на первое или второе место в иерархии деятельностей по их ценности для личности. Предпочтительной целью жизни, в основном, является интеллектуальное развитие, которое также стоит на первом или втором месте в иерархии целей. Изучение качеств личности показало, что большинство из 16 положительных качеств (ответственность, умение владеть собой, целеустремленность, организованность, любознательность, принципиальность, коллективизм и др.) у этих учащихся развито.

Учащиеся, пользующиеся преимущественно приемами образного запоминания, отличаются пассивностью на уроках и в общественной жизни класса и школы, с товарищами в хороших отношениях, но неактивны в общении, внимание на уроках часто бывает рассеянным, круг их интересов узок (чаще спорт или домашняя жизнь — отношения и быт). На первом месте среди деятельностей у них, как правило, стоят общение и хобби; наиболее важные цели жизни — получение удовлетворения от любого вида деятельности и получение одобрения окружающих; познавательная деятельность, как правило, на последних местах. У большинства испытуемых этой группы качества личности находятся на весьма низком уровне развития — им свойственно не постоянное, устойчивое, а скорее ситуативное поведение.

У двоих учащихся качества личности оказались на достаточно высоком уровне развития — им присущи, в частности, ответственность, коллективизм, скромность, честность, аккуратность. Дополнительный анализ бесед о приемах запоминания показал, что именно эти две девочки пользуются постоянно не двумя-тремя, а многими приемами образного и некоторыми приемами вербального запоминания, однако применяют их не постоянно (как привычные), а скорее ситуативно и, главное, часто как приемы, неадекватные запоминаемому материалу.

Учащиеся со смешанной памятью («хорошей» и «плохой») распределились по этим четырем группам. Среди них были учащиеся с преобладанием вербальной памяти, с преобладанием образной памяти (с малым количеством приемов запоминания), с преобладанием образной памяти и многочисленным набором приемов запоминания (не менее 10—12 приемов). Именно эта последняя группа детей заставила нас рассмотреть индивидуальные особенности личности школьников в связи с разнообразием используемых приемов запоминания (даже если это приемы, применяемые непостоянно, а подчас и неадекватно). Мы обратились к данным наших повседневных наблюдений за приготовлением уроков учащимися. Оказалось, что две упомянутые нами девочки с высоким развитием качеств личности и плохой памятью — это как раз те дети, о которых принято говорить, что они учат уроки механически, или, говоря школьным языком, зубрят. Обнаружилось, что и другие учащиеся со смешанной памятью (как «хорошей», так и «плохой») используют широкий диапазон приемов запоминания. Качества личности у этих детей также достаточно высоко развиты. Вместе с тем, среди учащихся, которые применяют вербальные смысловые приемы запоминания и руководствуются познавательными ценностями, но обладают низким развитием качеств личности, не оказалось ни одного, кто бы пользовался широким диапазоном приемов запоминания. Остальные дети со смешанной памятью обладают узким диапазоном приемов запоминания, низким развитием качеств личности и не руководствуются в жизни познавательными ценностями.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что приемы запоминания и развитие качеств личности находятся в непосредственной связи: чем шире диапазон применяемых приемов запоминания, тем выше развитие качеств личности (прежде всего волевых), и наоборот, чем уже диапазон применяемых приемов, тем ниже развитие положительных (прежде всего волевых) качеств личности. Эти факты существенно дополняют полученные нами ранее данные о том, что развитие долговременной вербальной памяти связано с развитием таких качеств, как целеустремленность, умение владеть собой, коллективизм [4]. Изучение приемов запоминания и индивидуальных особенностей учащихся показало, что развитие качеств личности зависит не

столько от используемых приемов (вербальных или образных), сколько от широты диапазона, приемов запоминания и постоянства в их использовании. Соответствующие группы значительно различаются по *t*-критерию в развитии качеств личности.

Список литературы: 1. *Блонский П. П.* Память и мышление. — В кн.: *Избранные психологические произведения*. М.; Просвещение, 1964. 2. *Вассерман Б. И.* О влиянии мотивации на продуктивность мнемических процессов. — *Вопросы психологии*, 1975, № 6, с. 34—42. 3. *Махлах Е. С.* К вопросу о соотношении образного (зрительного) и вербального типов памяти. — *Вопросы психологии*, 1969, № 1, с. 131—139. 4. *Махлах Е. С., Калмановский А. Б.* Некоторые связи между параметрами личности, памяти и мышления учащихся 7-го класса. — В кн.: *Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания*. Тезисы педагогических чтений СССР. М., Просвещение, 1973, с. 32—37. 5. *Махлах Е. С., Павлов В. А., Байчминская К. И., Рапопорт И. А.* Методика измерения ценностей личности. — В кн.: *Методы социально-психологических исследований*/Под ред. М. А. Меншиковой. М., Изд-во АПН СССР, 1975, с. 40—50. 6. *Махлах Е. С.* Методика изучения измерения качеств личности и учащихся среднего и старшего школьного возраста. — Там же, с. 89—96. 7. *Bartlett F. G.* Remembering. Cambridge University Press, 1932. 317 p. 8. *Bills A.* The influence of muscular tension on the efficiency of mental work. — *Amer. J. Psychol.*, 1941, № 38, p. 142—151. 9. *Heyers A., O'Kelly L.* Studies in motivation and retention. — *J. Psychol.*, 1942, № 2, p. 151—173. 10. *Janet P.* L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1959. 621 p.

УДК 15. 370

А. К. ДУСАВИЦКИЙ, канд. психол. наук

О ПОНЯТИИ ИНТЕРЕСА

В новых исторических условиях перед советской психологией стоит ряд принципиальных проблем, связанных с построением психологической теории личности. К числу важнейших несомненно следует отнести и проблему интереса.

Интерес принадлежит к движущим силам человеческого поведения, определяет направленность его активности. Однако природа интереса до сих пор вызывает существенные разногласия среди психологов. Более того, на протяжении всей истории психологии именно в оценке этой области психических явлений разногласия проявляются особенно остро. Это не случайно. Понятие интереса тесно связано с понятием личности, и в зависимости от того, как интерпретировалась такая категория, как личность, соответствующим образом и определялась природа интереса, оценивалось его значение в жизни человека. В современной психологической литературе наблюдается та же полярированность суждений, когда речь заходит об интересе.

Интерес рассматривается как склонность к чему-нибудь [10, с. 190], как познавательное, избирательное или доминирующее отношение личности [12, с. 67; 11, с. 258], как свойство личности [6, с. 396], как ее направленность [15, с. 373], как потребность [14, с. 110] и т. д. Если еще учесть, что сами понятия,

через которые определяется интерес: отношение, направленность, потребность и др. — понимаются по-разному, можно видеть, насколько далеко отстоят друг от друга те или иные его дефиниции.

Уже само по себе обилие не сводимых друг к другу определений интереса свидетельствует о том, что большинство из них конструируется на основе эмпирически наблюдаемых фактов психической жизни индивида, а следовательно, каждое из них, хотя и выявляет реальное явление, но характеризует его односторонне. Сущность интереса при таком подходе остается скрытой.

Некоторые психологи, пытаясь преодолеть эту односторонность, предлагают различать понятие интереса в психологии и социологии [например, 14, с. 110—111]. В свою очередь, многие социологи, справедливо опасаясь чрезмерно расширить трактовку интереса как чисто психологического явления и перенести его на социологию, политэкономия, резко разграничивают сферы применения понятия интереса в социологии и психологии, оставляя за социологией анализ интереса как объективной категории, а за психологией — его субъективной трактовки. Однако вряд ли такое противопоставление поможет решению проблемы. Почему, например, познавательный интерес должен быть отнесен к психологии, а экономический — к политэкономии? Разве экономические отношения, возникающие между людьми, не переживаются, не осмысливаются, не рефлектируют в индивиду? Разве интерес к познанию не имеет своих корней в объективной действительности, в той же системе экономических отношений между людьми? Это противоречие не может быть устранено ни механическим соединением в одном понятии определенных, взятых из разных наук, ни резким их разграничением. Прав М. В. Демин, который, анализируя состояние проблемы интереса в психологии и социологии, утверждал, что нет «разных» интересов. Как реально существующий феномен, интерес «может изучаться с разных сторон различными науками, но при этом не должен рассекаться на обособленные части» [8, с. 31]. В данной статье предпринята попытка рассмотреть явление интереса в его целостности, именно в ней обнаружить ту сторону интереса, которая непосредственно связана со спецификой психологии как науки.

По нашему мнению, интерес должен быть понят не просто как направленность личности, как ее избирательное отношение к чему-нибудь, даже не как сумма отношений, а как определенная иерархия отношений, отражающая *всеобщее* отношение индивида к миру. Переживание целостного отношения «я и мир» лежит в основе явления, которое мы называем интересом. Интерес есть переживание индивидом своей определенным образом понятой, рефлектированной человеческой сущности.

Индивида с миром связывают различные отношения — с природой, с другими людьми. Каждое такое отношение, будучи относительно самостоятельной линией взаимодействия субъекта с внешним миром, реализуется через соответствующие потребности и мотивы. Но индивид как целое не сводится к простой сумме отношений, потребностей, мотивов. Осознание своего «я» есть одновременно осознание своей целостности. Эта целостность соотносится с другой — более высокого порядка, с другой системой, в которую включен индивид, — с миром. Переживание этого всеобщего отношения, или, что то же самое, смысла своего существования, своего места в мире, и есть, по нашему мнению, интерес. Так как он связан со всем миром, то он и «правит им», по выражению поэта, потому что это отношение — не созерцательное, а действенное, активное, направленное на переустройство мира в целях самого человека.

Естественно, такое определение интереса пока еще абстрактно. Чтобы стать понятием, оно должно быть раскрыто, наполнено конкретным содержанием, должно служить объяснительным принципом ряда наблюдаемых явлений. Прежде всего должна быть охарактеризована сама эта связь — индивида с миром. Марксистская диалектика давно установила, что она не является прямой, непосредственной связью отдельно взятого индивида с природой. «Единичный и обособленный охотник и рыболов... принадлежат к лишенным фантазиям выдумкам XVIII века», — писал К. Маркс, отмечая ложно понятую природную натуральность человеческой жизни [3, с. 17]. Но к таким же робинзонадам он относил и натурализм Руссо, заключающийся в том, что будто бы «независимые друг от друга» по своей природе индивиды устанавливают взаимоотношения путем договора [3, с. 17].

Решающим моментом для понимания сущности человека является общественный характер связи индивидов друг с другом. Индивиды производят в обществе, а следовательно, это и есть «общественно-определенное производство индивидов...» [3, с. 17]. К. Маркс фиксирует именно общественную сущность человека. «В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [2, с. 3]. Это фундаментальное положение марксизма дает ключ к пониманию природы интереса. Интерес рождается в действительной жизни индивида, следовательно, там нужно искать его специфику. Но эта действительная жизнь подчиняется общественным законам, имеющим конкретно-исторический характер.

Специфика интереса как особого отношения со всей определенностью вскрывается К. Марксом в ходе анализа экономических отношений между людьми, определяющих все другие виды их отношений. Рассматривая систему экономических отношений, возникающую при капитализме, он показывает эту специфику, эту новую зависимость производителей друг от друга,

возникшую на основе разложения исторических отношений личной зависимости. Что это за новая зависимость?

Производство и потребление индивидов зависят здесь от производства и потребления других людей. «Эта взаимная зависимость.... выражена в постоянной необходимости обмена и в меновой стоимости как всестороннем посреднике» [3, с. 99].

Критикуя вульгарных экономистов, считающих, что колесо обмена крутится под воздействием частных интересов, что они и есть та побудительная форма активности, которая составляет активность общества (каждый стремится удовлетворить частный интерес, и только; но тем самым, не желая, не зная он служит частным интересам всех, т. е. интересы общества рассматриваются как сумма индивидуальных интересов), К. Маркс говорит, что это абстракция, из которой можно сделать и противоположный вывод: каждый при этом тормозит осуществление интересов другого [3, с. 99].

Суть дела по К. Марксу в том, что «частный интерес» уже сам есть общественно определенный интерес и может быть достигнут лишь при условиях, создаваемых обществом, и при помощи представляемых обществом средств.... Это — интерес частных лиц; но его содержание, как и форма и средства осуществления даны общественными условиями, независимыми от индивидов» [3, с. 99]. То есть, как считает К. Маркс, индивидуальный интерес может быть понят при капитализме через анализ взаимной и всесторонней зависимости безразличных по отношению друг к другу индивидов, образующих их общественную связь. Подобная взаимозависимость, при которой ее общественное содержание остается скрытым, порождает специфическое отношение индивида к миру, особый интерес, имеющий индивидуалистический характер. «.... Общественный интерес, выступающий в качестве мотива всего акта в целом, хотя и признан как факт обеими сторонами, но как таковой не является мотивом, а осуществляется, так сказать, лишь за спиной рефлектированных в самих себя отдельных индивидов, за индивидуальным интересом одного, который противоположен интересу другого» [3, с. 191].

Всеобщий интерес выступает при капитализме как всеобщность эгоистических интересов. Индивид рассматривает мир субъективно, т. е. утилитарно, потребительски, и это субъективное отношение оказывается в фундаменте иерархии отношений отдельного индивида, оно опосредует отношение к природе и к другим людям. К. Маркс показал, что при таком интересе утрачивается его интимная связь с трудом, как формой самосуществования человека. Для индивида оказывается безразличной определенность его труда, она не представляет для него интереса как таковая, а интересуется только как потребительная стоимость.

Таким образом, выясняется зависимость становления интересов индивидов от типа общественно-экономической формации, от материального способа производства. Такой интерес, такая связь индивидов, когда они рефлектированы в самих себя, является историческим продуктом.

Истинно человеческим трудом по Марксу является коммунистический труд, всеобщий труд — деятельность, управляющая природой, а не подчиняющаяся ей. Это труд общественного индивида, личности, главным смыслом деятельности которого является другой человек, общество, безграничное развитие самого себя, как общественного существа. Сущность такого труда: он является и объективно и субъективно трудом для других людей, и через это отношение — к другим индивид определяет отношение к природе и к самому себе. Иерархия отношений здесь переворачивается: отношение к другим, опосредуя отношение к себе и к природе, выступает как всеобщий мотив, как интерес, проявляющий себя «во всеобщей рефлектированной форме», как новая специфическая «совокупность потребностей и влечений» [3, с. 192].

К. Маркс утверждал, что коммунистический труд может быть только трудом научным [4, с. 110]. И, следовательно, такой интерес обеспечивает личности соответствующий уровень рефлексии: он направлен на теоретическое отражение действительности в ее всеобщих связях и отношениях. Интерес в наиболее развитой форме — это интерес личности по своему содержанию он является общественным теоретическим интересом.

Вышеизложенное понимание интереса позволяет, по нашему мнению, ответить на некоторые важные дискуссионные вопросы, возникающие при анализе понятия интерес. К таким вопросам прежде всего относится вопрос об объективности или субъективности интереса.

Попытки рассматривать интерес либо как объективную категорию, либо только как субъективную — одинаково неправомерны. Объективное и субъективное — это две стороны одного и того же явления, имеющего место в действительности. Объективные и субъективные условия «представляют собой лишь две различные формы одних условий» [3, с. 347].

Эти условия — общественные отношения между людьми. Именно характером общественных отношений объясняется специфика объективной и субъективной форм интереса. На определенной ступени общественного развития, интерес, будучи объективно общественным, субъективно выступает в форме эгоистического интереса. При коммунизме интересы личности совпадают с объективными, т. е. общественными интересами.

Объективное не может быть оторвано от субъективного, они «представляют собой лишь моменты определенного исторического процесса» [3, с. 347]. Поэтому и в психологии, и в других науках, изучающих интерес, он должен быть понят прежде

всего как исторически развивающееся явление, как отражение деятельности индивида — субъекта истории.

Разведение индивидуальных и общественных интересов является историческим продуктом, оно преодолевается в ходе самой истории.

Некоторые авторы считают, что «и в условиях социализма и при коммунизме невозможно полное слияние, абсолютное совпадение личных и общественных интересов» [7, с. 90]. Однако, при таком подходе смешиваются два различных понятия: личностный интерес и индивидуальные потребности человека.

Индивидуальные потребности у людей, естественно, всегда будут разными. Но не в них суть личности и ее фундаментального интереса.

Личностный интерес может быть только общественным интересом. Это вытекает из самого содержания общественных отношений при социализме и коммунизме, когда развитие каждого становится условием развития всех. В развитом социалистическом обществе еще не реализованы во всей полноте коммунистические отношения между людьми, но их реализация выступает как тенденция; поэтому и здесь, скорее, следовало бы говорить не об интересах личности и общества, а об общественных интересах и индивидуальных потребностях людей. Конечно, при социализме еще имеется опасность превращения индивидуальных потребностей в индивидуалистические интересы, когда индивид противопоставляет их общественным интересам, т. е. возможны рецидивы мелкобуржуазной психологии [6, с. 94]. Но социалистическое общество ведет с такими рецидивами решительную борьбу, так как здесь именно общественные интересы являются принципом «всей морали» и общество стремится к тому, «чтобы частный интерес отдельного человека совпадал с общечеловеческими интересами» [2, с. 45].

Понимание объективности и субъективности интереса, как двух сторон одного и того же исторического явления, позволяет разрешить и другую проблему: является ли интерес всегда сознательным или имеет место и неосознаваемая форма интереса.

Классики марксизма-ленинизма неоднократно указывали на то, что пролетариат как класс должен осознать свои коренные интересы. То есть каждый конкретный индивид — пролетарий должен понять истоки своего стихийного протеста против капитализма, перевести неосознаваемый интерес в сознательное действие. В. И. Ленин подчеркивал, что необходимо делать даже «жгучую потребность сознательной» [5, с. 269]. Поэтому неверно утверждать, что интерес всегда осознан индивидом. Он является осознанным в своей развитой форме, на уровне человеческой личности.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что интерес не сводится к потребностям, он является отражением системы по-

требностей, их иерархической структуры. Он проявляется в реальных потребностях, влечениях, но именно проявляется, а не сводится к ним. Он как бы просвечивает сквозь потребность, определяет ее смысл в жизнедеятельности личности.

Интерес также не сводится к познавательному отношению. Познание, творчество является одной из наиболее характерных особенностей человека, «благодаря которой человек относится к объектам своей деятельности универсально... относится практически к миру в целом» [9, 279]. Познание наиболее тесно связано с интересом, как целостным отношением к миру. Но оно не может быть сведено к нему, потому что интерес — это не просто целостное отношение, универсальное отношение индивида, оно прежде всего всеобщее отношение, т. е. выражает характер отношения данного индивида к другому индивиду. В зависимости от смысла этого отношения для индивида проявляется корыстность или бескорыстность интереса. Интерес личности бескорыстен, и в этом, конечно, его наиболее существенная черта. Индивид, для которого другой человек является лишь средством достижения собственных целей, и в познании реализует лишь свой эгоистический интерес.

Очевидно также, что интерес не может быть разделен на опосредованный и непосредственный, как утверждает в некоторых работах. Интерес сам опосредует потребности и влечения, поэтому он всегда проявляется непосредственно. Он определяет дальние и ближние цели человека, но достижение и тех, и других целей осуществляется в реальной деятельности. И именно в этой деятельности он и проявляется, и переживается как всеобщее отношение индивида к миру, т. е. всегда непосредственно.

Только будучи рассмотренным как целостное явление действительности, интерес может быть переведен в плоскость собственно психологического анализа. Задача психологического изучения интереса состоит в том, чтобы понять закономерности становления этого всеобщего отношения индивида к миру, его развития в рамках ведущих видов деятельности. Очевидно, что это изучение не может быть оторвано от анализа становления личности, так как интерес составляет ее главную, решающую характеристику.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 2. 2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3. 3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. 1. 4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. 2. 5. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 9. 6. Брежнев Л. И. Отчет Центрального Комитета КПСС и очередные задачи партии в области внутренней и внешней политики. М., Политиздат, 1976. 111 с. 7. Бобровский М. И. Детерминизм и нравственное поведение личности. Минск, Наука и техника, 1974. 223 с. 8. Демин М. В. К вопросу о природе интереса. Научные докл. высш. школы. Философские науки, 1972, № 3, с. 30—36. 9. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., Наука, 1977. 333 с. 10. Запорожец А. В. Психология. М., Учпедгиз, 1960. 224 с. 11. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., Просвещение, 1969. 280 с. 12. Общая психология./Под ред. В. В. Богоявленского и др. М., Просвещение,

1973. 351 с. 13. Общая психология /Под ред. А. В. Петровского. М., Просвещение, 1976. 497 с. 14. Психология/Под ред. А. А. Зарудного. Минск, Народная асвета, 1970. 353 с. 15. Психология /Под. ред. А. А. Смирнова. М., Учпедгиз, 1962. 559 с.

УДК 15. 370

Д. Д. ГИРКО, А. Н. ЛАКТИОНОВ

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-МНЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исходной предпосылкой исследования интерференции в советской психологии является анализ прежде всего содержания взаимодействия предшествующей и последующей деятельностей [6]. Такой подход предполагает не констатацию зависимости уровня интерференции от различных экспериментальных условий, а определение роли и места данного явления в процессе осуществления субъектом познавательной и мнемической деятельности. При этом главным оказывается понимание двойственности функции интерференции, связанное с двойственной формой обнаружения данного явления в процессе взаимодействия предшествующей и последующей деятельности. Интерференция выступает *одновременно* и как *результат*, и как *условие* взаимодействия деятельностей.

Изучение роли факторов трудности последующей деятельности и сходства различных видов деятельности показало, что с психологической точки зрения трудность и сходство недостаточно рассматривать как некоторые факторы, условия, определяющие тот или иной уровень интерференции [3]. Тем не менее, вывод о том, что главное в процессе интерференции — содержание деятельности испытуемого, был получен в условиях, когда последний действовал в строгом соответствии с инструкцией. Возникает проблема изучения интерференции в таких условиях деятельности испытуемого, когда цель не только задана извне, но сама порождается в деятельности субъекта и тем самым влияет на характер его протекания.

Чтобы практически выделить процесс интерференции в форме условия и в форме результата деятельности, требуется проведение не одноразового эксперимента, а их последовательной серии, где взаимодействие отдельных испытаний определено конкретной предшествующей деятельностью и характером предстоящей. Деятельность, в которой действия испытуемого по цели и способам жестко не детерминированы извне, предполагает наличие в ней и мнемических, и познавательных компонентов. В специальном случае, когда наблюдается закономерный переход мнемического действия в познавательное, образуется деятельность, которую будем называть познавательно-мнемической.

Задача данного исследования — изучить роль и место интерференции в развернутой познавательной и мнемической деятельности. Основное условие, которое необходимо было выполнить уже при составлении инструкции, состояло в том, чтобы сделать ее неопределенной в отношении выбора стратегии решения задачи, поставить этот выбор в зависимость от реальных действий самого субъекта. Это, по нашему мнению, позволило рассмотреть порождение и функционирование определенных типов познавательно-мнемической деятельности, в которых проявляются различные содержательные стороны явления интерференции.

Методика исследования. В каждом опыте испытуемому предъявляли последовательно два формуляра, каждый из которых содержал три двузначных числа. Испытуемый должен был воспроизвести один из формуляров по указанию экспериментатора. Кроме чисел на формулярах изображена координатная сетка с нанесенными на ней точками, соответствующими двузначным числам; точки соединены сплошной красной линией.

Инструкция составлена таким образом, что в ней заложена в неявном виде возможность, по крайней мере, двух различных стратегий деятельности: либо только запоминание в соответствии с процедурой опыта (мнемическая задача), либо поиск принципа, существенно облегчающего условия запоминания (познавательная деятельность). По условиям эксперимента требовалось воспроизвести тот формуляр, в котором площадь, образованная двумя верхними отрезками, соединяющими точки на графике, основанием и боковыми сторонами, была больше по сравнению с аналогичной площадью другого формуляра. Испытуемый должен произносить вслух все, что касается хода эксперимента, особенно способов запоминания формуляров и гипотез, связанных с поиском принципа. При анализе использовались, в основном, такие показатели: а) количественные: уровни правильного воспроизведения в случае про- и ретроактивной интерференции; включения из одного формуляра в другой; б) качественные: гипотезы, которые выдвигали испытуемые в процессе поиска принципа; способы запоминания, используемые при выполнении мнемической задачи. В эксперименте приняли участие 24 человека — студенты и сотрудники ХГУ.

Результаты экспериментов и их обсуждение. По характеру деятельности испытуемые разделились на три группы. Самой многочисленной (11 человек) оказалась I группа, испытуемые которой осуществляли только мнемическое действие (без поиска принципа). II группа (5 человек) занималась поиском принципа, но не нашла его. Испытуемые III группы (8 человек) в результате поиска принципа находили некоторое правило и эф-

фактивно использовали его в дальнейшем как средство запоминания.

Полученные характеристики продуктивности памяти (уровни воспроизведения) для трех групп показаны в таблице.

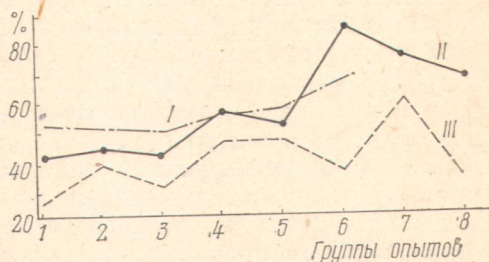
Группа	Интерференция				Ретро-/про-
	ретроактивная		проактивная		
I	53,2	4,05	84,7	2,84	0,628
II	42,2	4,02	56,8	3,71	0,743
III	57,3	4,21	72,1	3,26	0,798

Данные таблицы показывают, что эффективность воспроизведения по группам (как в случае проактивной, так и ретроактивной интерференции), а также отношение уровня воспроизведения 1-го формуляра к уровню воспроизведения 2-го формуляра неодинаковы. Различие обнаружилось и в изменении уровней воспроизведения по мере выполнения опытов.

Таким образом, в условиях, когда стратегия деятельности испытуемому явно не задавалась, выделились три основные группы, отличающиеся типом выбранной стратегии. Деятельность данных групп испытуемых можно разделить на два этапа: формирование стратегии и осуществление выбранного типа стратегии. В каждом опыте все типы деятельности разворачивались и осуществлялись в условиях взаимодействия предшествующего и последующего действий, а значит, в условиях интерференции. Это дает возможность проанализировать роль и место последней на различных этапах деятельности.

Рассмотрим этап формирования стратегии, который для всех испытуемых после различного количества опытов заканчивался принятием решения о дальнейшей стратегии поведения. Первоначально все испытуемые сознавали цель эксперимента — запоминание и точное воспроизведение материала. Первые же опыты убедили их в том, что это трудная задача. Наличие интерференции, выступающей здесь как результат запоминания, ставит вопрос перестройки деятельности. Испытуемые поставлены перед выбором: искать либо способы запоминания, либо принцип, который может стать средством запоминания. Интересно, что тот или иной тип стратегии не менялся до конца эксперимента ни у одного из испытуемых. I группа отказалась от поиска принципа и в рамках мнемической цели искала адекватные заданию способы запоминания, II отбросила мнемическую цель и сформулировала свою познавательную цель, III подчинила свою деятельность мнемической цели, но, решая задачу поиска адекватных средств выполнения мнемического действия, пришла к необходимости осуществления познавательного действия.

Рассмотрим более подробно, каким образом типы стратегий соотносятся с мнемической целью (она сформулирована в инструкции как основная). В I группе деятельность заключается в поиске такого содержания мнемического действия, которое соответствовало бы мнемической цели. Промежуточная цель (в отдельном опыте) совпадает со стратегической (для всех опытов). Интерференция порождается в условиях произвольного запоминания. Во II группе мнемическая цель заменяется на познавательную. Промежуточная цель совпадает со стратегической. Интерференция порождается в условиях произвольного запоминания. В III группе обнаруживается сложное взаимодействие мнемического и познавательного процессов. Стратегической целью является мнемическая. Однако достигается она путем превращения промежуточной мнемической цели, которая, в свою очередь, становится условием достижения стратегической мнемической цели. Интерференция порождается в условиях произвольного и произвольного запоминания, т. е. в условиях деятельности, которую мы назвали познавательно-мнемической.



Воспроизведение в условиях ретроактивной интерференции (I, II, III — группы).

Осуществление различных стратегий на втором этапе деятельности обусловило появление и различных интерференционных эффектов. Их анализ с точки зрения места и роли в различных типах деятельности начнем с рассмотрения общих характеристик воспроизведения материала, в частности, по данным ретроактивной интерференции (см. рисунок).

Из рисунка видно, что испытуемые II группы, которые переформулировали мнемическую цель в познавательную, показывают наиболее низкий уровень воспроизведения как для про-, так и для ретроактивной интерференции (значимость различий между I и II, а также между II и III группами — на уровне $P < 0,005$ для ретроактивной интерференции и $P < 0,001$ для проактивной интерференции по критерию *t* Стьюдента). Уровни воспроизведения в I и III группах находятся между собой в определенном соответствии: При общем примерно одинаковом объеме уровень воспроизведения в первых опытах выше у I группы, к середине программы соотношение меняется и остается таким в дальнейшем.

Проанализируем характер деятельности испытуемых на этапе осуществления выбранного типа стратегии.

Основное направление перестройки деятельности в I группе было связано с поиском адекватных методов решения мнемической задачи в условиях взаимодействия интерферирующих деятельностей. В данном случае влияние трудности решения задачи определяет необходимость и направление перестройки. Поиск способов запоминания в этой группе направлен на то, чтобы осуществить разные по способам мнемические действия при запоминании 1-го и 2-го формуляров. Таким образом, первый тип действия характеризуется поиском средств для избавления от интерференции внутри самого процесса запоминания. Интерференция здесь выступает как результат и как условие запоминания через осознание трудности задания и определение средств для ее снижения.

При замене мнемической цели познавательной (II группа) взаимодействии деятельностей и вызываемая этим взаимодействием интерференция становятся не связанными непосредственно с поиском принципа. Интерференция выступает при этом фактически в виде результата произвольного запоминания. Как условие деятельности она выступает только в том смысле, что таковым реально не является. Общим для испытуемых II группы было не только то, что они сознательно отказались от запоминания как цели и занимались поиском принципа, но и то, что они его не нашли. Сравнительный анализ показал, что представители этой группы меньше других варьировали способы запоминания и больше выдвигали гипотез, которые, тем не менее, имели самую низкую продуктивность (см. таблицу). Им не удалось найти принцип, потому что, поставив перед собой только познавательную цель, они не установили условия достижения этой цели, так как последние являются условиями мнемической деятельности. При поиске принципа следовало исходить из того, что он — прежде всего *реальный* способ запоминания в *реальных* условиях эксперимента. Когда же сама цель оторвана от условий ее достижения, она сама становится абстракцией. В исследовании А. Н. Леонтьева показано, что именно движение в предметном содержании определяет продуктивность познавательной деятельности [4].

Наиболее сложным в отношении характера перестройки деятельности оказался III тип. Первый этап мнемической деятельности, который привел к поиску принципа как средства запоминания, сменился этапом познавательной деятельности, когда мнемическая закономерно отставала, так как средство еще не было найдено [1; 6]. Затем наступил третий этап, когда найденный принцип был использован в мнемической деятельности. На отдельных этапах память выступала как в форме произвольной, так и произвольной, демонстрируя скорее единство этих процессов, чем их различие. У испытуемых III типа интерфе-

ренция была результатом и условием деятельности в процессе поиска принципа. Она выразилась в двойственном отношении не к мнемическому процессу, как это было у I группы или на первом этапе деятельности III группы, а уже к познавательному процессу, связанному с выдвижением и проверкой гипотез. С одной стороны, конкретный характер той или иной гипотезы приводил к определенному виду интерференции, с другой стороны, полученный результат запоминания определил среди прочих условий содержание новой гипотезы.

С самого начала, когда испытуемые не знали, найдут ли они принцип, продуктивность запоминания в III группе по сравнению со II была выше (см. рисунок). Это свидетельствует о различном содержании познавательного действия в этих группах. Во II группе познавательная цель была абстрактной, без учета реальных условий ее достижения. Испытуемые III группы в процессе деятельности опирались на реальные условия, поэтому деятельность их была более продуктивной.

Различный объем воспроизведения у II и у III группы отражает тот факт, что в первом случае в условиях произвольного запоминания материал с необходимостью не включен в цель деятельности, во втором — включен. Вот типичное высказывание испытуемого III группы: «Если эта гипотеза отпадает, то нужен материал, чтобы оценить его и выдвинуть новую гипотезу». Таким образом, сами гипотезы объективно становятся способами запоминания тогда, когда они соотношены с материалом. Например: Испытуемый Ч-в: «Установка на прогноз помогает запоминанию»; испытуемый М-й: «Когда ищешь закономерность, запоминать легче». В данном случае происходит процесс активного соотношения информации из 1-го и 2-го формуляров, одновременно ведется поиск сходства и различия этой информации, что и приводит к уменьшению интерференции по сравнению с результатами II группы. Анализ роли и места интерференции в познавательной деятельности показал, что в зависимости от содержания деятельности (от типа стратегии) выдвижаемые гипотезы могут иметь различное отношение к процессу запоминания, в определенных условиях играя роль, скажем, способов запоминания.

Факт влияния интерференции на процесс выдвижения гипотез отражает двойное отношение явления интерференции к деятельности. Она может выступать в качестве внешнего (когда деятельность разворачивается по своим внутренним законам, а влияние интерференции учитывается соответствующим образом), а также внутреннего условия деятельности (когда она определяет внутренний закон развития деятельности, является ее необходимым компонентом). Описанная в данной работе и в других исследованиях зависимость интерференции от содержания деятельности позволяет сделать вывод о том, что по-

нимание роли интерференции только как внешнего условия деятельности недостаточно, так как интерференционный процесс и порождается деятельностью и одновременно является внутренним условием порождения самой деятельности.

Результаты опытов показали сложность и изменчивость соотношения познавательного и мнемического компонентов деятельности. Нам представляется, что основной момент, отражающий возникновение тех или иных взаимоотношений познавательного и мнемического действий, — это выделение условий деятельности, затрудняющих решение задачи. В данном эксперименте главным условием, обуславливающим трудность решения мнемической задачи, является фактор последовательного предъявления формуляров, выделение или невыделение которого приводит к формированию той или иной стратегии деятельности. С этой точки зрения различаются как раз II и III группы. Испытуемые II группы не считают последовательное предъявление формуляров условием, затрудняющим решение задачи. В силу этого мнемическое действие в конечном счете не становится условием достижения познавательной цели. Например, для нахождения принципа необходимо соотнести 1-й и 2-й формуляры. Последнее требует запоминания, по крайней мере, информации из I-го формуляра, от чего испытуемые II группы отказались.

Общепризнано, что «когда цель действия входит в другое действие как условие его выполнения, то первое действие превращается в способ осуществления второго, в сознательную операцию» [5]. Тем не менее остается проблема выделения субъектом данного действия как условия достижения стратегической цели, в частности в процессе памяти. Решение этой проблемы позволит глубже понять генезис и динамику соотношения познавательного и мнемического действий в условиях интерференции.

Список литературы: 1. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961. 562 с. 2. Лактионов А. Н., Тихомирова М. Ю. К вопросу о факторе трудности в интерференции. — Вестн. Харьк. ун-та. Психология памяти и обучения. Харьков, 1977, вып. 10, с. 11—17. 3. Лактионов А. Н. О влиянии сходства деятельностей на уровни интерференции. — В кн.: Деятельность и психические процессы. Материалы V Всесоюз. съезда психологов. М., 1977, с. 171—172. 4. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления. — В кн.: Материалы Всесоюзного совещания по вопросам психологии. М., 1954, с. 5—44. 5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. 574 с. 6. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., Просвещение, 1966. 483 с.