

© 2011 г. *Н.В. Захарюта*
УДК 371.025

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ НА ДОШКОЛЬНОМ ЭТАПЕ ОНТОГЕНЕЗА

По результатам фундаментальных исследований отечественных ученых память в детском возрасте признана не только важнейшей познавательной психической функцией, но и необходимым условием полноценного становления личности ребенка, развития творческих способностей, формирования его активности и самостоятельности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Б.М. Теплов и их последователи). Ученые изучают, как возникает переход к новому опосредованному логическому способу запоминания, который и влияет на формирование культурной (произвольной словесно-логической) памяти детей разных возрастов, ее продуктивности.

Особенности данного вида памяти детей впервые экспериментально стал изучать Л.С. Выготский – один из выдающихся основоположников отечественной психологии. Он сопоставлял два вида памяти: естественную (генетическую натуральную) и культурную (словесно-логическую смысловую) и два способа запоминания: мнемический и мнемотехнический. Вспомогательным материалом для запоминания слов разной трудности служили карточки (из картинного лото) с нарисованными отдельными предметами, или геометрическими фигурами, линиями, штрихами. Они вводились в различных сериях различным образом, в одних – просто предлагалось детям: «Может быть, эти карточки помогут тебе запомнить?», но без объяснения, каким именно образом эти карточки должны помочь в запоминании. В других сериях давали подробную инструкцию (ребенку объясняли, что он должен попытаться как-нибудь связать заданные для запоминания слова с соответствующей карточкой) и даже приводили некоторые примеры. Л.С. Выготский отмечал,

что после объяснения, каким образом карточки с нарисованными предметами должны помочь в запоминании слов, «ребёнок переходил от натурального, естественного запоминания к запоминанию опосредованному, или мнемотехническому. При этом весь характер его операции сразу менялся, каждое заданное слово вызывало сейчас же обращение к картинке. Ребенок устанавливал связь между словом и картинкой, затем переходил к следующему слову и т.д.» [1, с. 690].

По окончании всего ряда испытуемый, глядя на картинки, воспроизводил все слова, которые ему удалось запомнить, и объяснял, какую связь он установил между словом и картинкой. В экспериментах применялось два различных способа их предъявления: 1) картинки предлагались ребенку в строго упорядоченном виде, так же как и слова, так что каждое слово приходилось на заранее подобранную экспериментатором картинку; 2) картинки лежали перед ребенком свободно, и операция усложнялась тем, что испытуемый должен был сам выбрать подходящую, с его точки зрения, картинку для запоминания данного слова. Варьируя затем трудность слов, степень их близости с картинками, сами картинки, экспериментатор изучал, как протекают в этом случае процессы запоминания у ребенка. Исследования показали, что ребенок уже в дошкольном возрасте способен овладеть операцией использования вспомогательной картинки для запоминания слова и правильно ее применять. Картинка играет роль мнемотехнического знака. Анализ мнемотехнического запоминания вскрыл «три основные операции, из соединения которых возникает сложная мнемотехническая операция.

Первая заключается в том, что условно можно назвать инструментальным актом: это общее направление операции, использующей знак, привлечение знака в качестве средства в операцию запоминания. Затем идут разнообразные и сменяющиеся операции создания новой структуры, будь то простое запоминание, сравнение, выделение общего признака или что-нибудь другое. И, наконец, третья и важнейшая операция – выделение внутри новой большой структуры того слова, которое следовало запомнить и воспроизвести. Строго говоря, это уже функция указания или внимания в настоящем смысле этого слова, ибо здесь воспроизводится вся структура в целом, и найти нужное слово как в момент запоминания, так и в момент воспроизведения можно только путём обращения на него внимания. Нужное слово как бы

отмечается крестом, указательным знаком, который выдвигает его в центр поля внимания» [1, с. 692].

Л.С. Выготский подчеркивал, что «способность запоминания растет у ребенка чрезвычайно быстро и очень заметно. Сущность изменения, быстрого и мощного подъема в развитии памяти заключается в том, что память становится активной, волевой, что ребенок овладевает своей памятью, что он от инстинктивной, механической памяти переходит к запоминанию, основанному на интеллектуальных функциях, и вырабатывает волевую память. Таким образом, психология уже давно указала два основных направления, в которых происходит развитие памяти в детском возрасте. Первое – интеллектуализация мнемы, второе – активный или волевой характер запоминания. ... Все исследования приводят нас к выводу, гласящему, что ключ к развитию памяти в детском возрасте следует искать в изменении способов запоминания» [1, с. 693]. Л.С. Выготский выделил четыре основные стадии запоминания детьми. В начале развития памяти стоит чисто механическое запоминание, которое соответствует примитивной стадии в развитии какой-либо функции. «Именно примитивной памятью объясняется выдающееся запоминание детей, отчетливо проявляющееся в начальных двигательных навыках, легком усвоении речи, удержании огромного количества предметов и вообще образовании того основного мнемического фонда, который достигается в первые же годы жизни и по сравнению с которыми все дальнейшее накопление памяти представляется не более чем замедленным. Затем следует стадия наивной психологии в применении памяти, стадия, которую удастся экспериментально проследить с чрезвычайной ясностью и которая заключается в том, что ребенок, один раз убедившись, как картинка помогла ему запомнить, в дальнейшем пытается опять прибегнуть к помощи картинки, но не знает еще, как это сделать. Далее следует стадия внешнего мнемотехнического запоминания, которая сменяется стадией вращения, или логической памятью. Здесь, как показывает эксперимент, линия памяти раздваивается: от внешнего мнемотехнического знака есть два пути, ведущие к дальнейшему развитию памяти. Первый заключается в переходе от внешнего процесса к внутреннему запоминанию, т.е. в развитии так называемой произвольной памяти, другой – к развитию письма» [1, с. 697]. Таким образом, Л.С. Выготский экспериментально установил «две основные линии в дальнейшем развитии культурной памяти. Одна из них ведёт к логи-

ческому запоминанию, другая – к письму. Среднее место между той и другой линией в развитии памяти занимает так называемая вербальная память, т.е. запоминание при помощи слов.

Уже давно в психологии было отмечено, что язык, по выражению Г. Компейрэ, есть мнемотехническое оружие, что он вносит существенные изменения в процессы запоминания, потому что словесная память есть в сущности память с помощью знаков, память опосредованная. Когда мы запоминаем не вещи или события, а их словесную запись, мы сокращаем, упорядочиваем, отвлекаем, одним словом, глубоко видоизменяем материал, который нужно запомнить» [1, с. 698]. Подытоживая вклад Л.С. Выготского в развитии памяти, необходимо отметить, что проблема развития детской памяти рассмотрена им, как проблема качественной перестройки мнемической деятельности, как переход от непосредственного запоминания к запоминанию опосредованному, опирающемуся на ряд вспомогательных средств (и прежде всего речи). Развитие памяти детей Л.С. Выготский рассматривал с позиции выдвинутой им, широко известной культурно-исторической теории развития высших психических функций. В его исследованиях установлено, что овладение опосредованным запоминанием в онтогенезе достигается не сразу, в силу чего можно наблюдать постепенный переход от первоначальной, натуральной памяти к овладению её культурными формами. Становление опосредованного запоминания и воспроизведения является результатом специального обучения и психического развития ребенка. Дальнейшее свое развитие и конкретизацию эти положения получили в работах учеников и последователей Л.С. Выготского, выдающихся отечественных ученых: А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко, Н.А. Рыбникова, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова и других. В их трудах на широком возрастном диапазоне выявлены различия в развитии произвольного и произвольного запоминания, показана зависимость мнемического действия от содержания и характера деятельности, от активности субъекта в ней, а также доказана важнейшая положительная роль различных опосредствующих запоминанию опор, как необходимого условия повышения продуктивности культурной произвольной памяти взрослых и детей разных возрастов [2].

Следует отметить, что культурная память детей на ранних этапах онтогенеза стала активно исследоваться в отечественной психологии лишь в по-

следние десятилетия XX-го века. Отмечая это, А.А. Смирнов писал: «Если вопрос о преимуществе логической памяти над механической имеет уже очень длинную историю и представлен многочисленными исследованиями, проведённых в разных странах, а вопрос о содержании мнемической деятельности довольно широко разработан в трудах советских психологов, то вопрос о формировании логического запоминания только начали изучать, причём лишь в самое последнее время. А между тем именно этот вопрос особенно важен для улучшения мнемической деятельности детей (главным образом дошкольного и младшего школьного возраста)» [3, с. 16].

К числу первых исследований, выполненных в данном научном направлении, следует отнести работы З.М. Истоминой, в которых автором изучены закономерности развития произвольного и произвольного запоминания детьми дошкольного возраста, выявлена зависимость процессов памяти от деятельности, в которой они осуществляются (от ее целей, задач и мотивов). Установлены этапы развития памяти детей-дошкольников, приводится анализ ее количественных и качественных особенностей. С опорой на исследования А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и свои собственные, З.М. Истоминой доказана несостоятельность традиционных тенденций трактовать память детей дошкольного возраста как чисто механическую, не способную опираться на мыслительные процессы. Изучены возможности и пути развития культурной (словесно-логической) памяти, разработана стратегия и методика планомерного формирования у детей 3-7 лет определенных умственных действий, используемых ими в качестве осмысленных приёмов запоминания. Так, в качестве одного из таких приемов был избран процесс соотнесения того, что запоминается (что надо запомнить), с тем, что может быть связано с ним по смыслу и что может служить поэтому опорой запоминания. З.М. Истомина подчеркивает положительный эффект осуществленного специального процесса обучения: «Продуктивность запоминания слов при помощи картинок при заключительных испытаниях увеличилась по сравнению с исходными данными примерно на 150-200%» [4, с. 115]. Положительный эффект усвоенного приема не был временным. Он сохранился и спустя год после окончания обучения. Продуктивность запоминания с помощью картинок при повторении опытов через год у детей обучавшихся групп была почти в полтора раза выше, чем без картинок. Продуктивность же запоминания слов при помощи картинок у детей тре-

нировавшихся групп (спустя тот же срок) оказалась значительно ниже [4, с. 116]. Эти результаты ещё раз подтверждают правильность положения, выдвинутого в работах ведущих отечественных учёных: прежде, чем то или иное мыслительное действие сможет выполнять мнемотехническую функцию, требуется специальное обучение самому этому действию.

К числу первых исследований логического запоминания у дошкольников необходимо отнести и работу Л.М. Житниковой, посвящённую возможностям формирования классификации запоминаемых объектов – картинок (руководитель П.И. Зинченко) [5]. Данное исследование выполнено с использованием принципа поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Л.М. Житникова отмечает, что к концу обучения продуктивность запоминания возросла у детей всех дошкольных групп по сравнению с исходными данными (до обучения) в среднем более чем в два раза. Значительные сдвиги в опосредованном запоминании у детей, как указывает автор, явились следствием овладения ими классификацией как познавательным действием. Аналогичный вывод содержится и в работе О.В. Гордон [6]. Дальнейшая разработка проблем памяти получила в генетических трудах В.Я. Ляудис и Т.В. Розановой, выполненных на детях с ограниченными возможностями здоровья: слепоглухих и глухих [7, 8].

Интересный фактический материал по развитию осмысленного запоминания у дошкольников, а также применению некоторых приёмов, в той или иной мере содействующих повышению продуктивности памяти, содержится и в ряде других психологических работ, выполненных в разное время (И.П. Антонова, Н.В. Елфимова, Л.В. Занков и Д.М. Маянц, Е.Д. Кежерадзе, Е.И. Комкова, Т.М. Корман, Н.А. Корниенко, А.И. Кулак, Е.Н. Лысакова, Р.С. Петровичева, В.М. Соловьёв и др.). Психологи подчеркивают активное начало в процессах памяти детей, ведущую роль смысловой переработки информации: памятью можно управлять, ее можно развивать в зависимости от использования определенных средств. Важные данные о развитии культурной (произвольной словесно-логической) памяти у детей содержатся и в работах Сиверио Гомес А.М., И.Я. Базик, О.М. Дьяченко, выполненных под руководством Л.А. Венгера. Так, результаты работы Сиверио Гомес А.М. доказали, что формирование у дошкольников наглядно пространственного моделирования и его интериоризация приводит к развитию общей способности к

опосредованному решению познавательных и мнемических задач [9]. Дети, прошедшие экспериментальное обучение, с успехом стали выполнять задания на опосредованное запоминание слов и картинок. И.Я. Базик и О.М. Дьяченко пришли к выводу, что наглядная пространственная модель (различные ее виды), фиксирующая логическую последовательность смысловых частей текста, выступает для дошкольников в качестве плана, как при вербальном изложении прослушанного произведения (сказки), так и при сочинении собственных историй и сказок [10, 11].

В научных работах, выполненных под руководством З.М. Истоминой, было продолжено изучение закономерностей развития произвольной словесно-логической памяти у детей-дошкольников, путей ее совершенствования. Так, в исследовании Н.М. Гнедовой изучено место самоконтроля в структуре мнемического действия и его влияние на эффективность заучивания дошкольниками всех возрастных групп [3, 12]. В работе Н.В. Захарюта исследованы возрастные и индивидуальные особенности овладения старшими дошкольниками умением смысловой группировки связного текста, или составления плана в мнемических целях [13]. В исследовании А.Н. Белоус получены данные о соотношении уровней сформированности у детей-дошкольников двух приемов логического запоминания: смыслового соотнесения и смысловой группировки [14]; Т.М. Капуновой выявлена зависимость запоминания разных видов материала от мыслительной деятельности детей [15]; С.А. Лебедевой вскрыты некоторые особенности образной памяти дошкольников, обнаружена тесная связь запоминания с ориентировочной деятельностью ребенка [16]. И.А. Вьюговской доказано влияние эмоционально-познавательного отношения к содержанию текстов на их запоминание детьми шести лет [17]. А.Н. Макаровой сделан психологический анализ принятия и актуализации словесных заданий старшими дошкольниками [18].

Бесспорно, все исследования указанных психологов являются значительным шагом вперед на пути изучения проблемы формирования способов осмысленного запоминания у детей дошкольного возраста, как управляемых действий. Важнейший результат этих и других исследований в том, что выявлены более богатые возможности логического запоминания детьми младших возрастов (дошкольного, начиная с 4-го года жизни), чем это принято думать на основе житейских наблюдений и некоторых экспериментальных данных.

В них не только выявлены возможности формирования культурной словесно-логической памяти у дошкольников, но и показаны пути развития этого процесса, раскрыты возрастные и индивидуальные особенности в овладении соответствующими способами логического запоминания. Эти результаты представляются весьма важными в связи с подготовкой детей к обучению в школе. В зарубежных исследованиях по психологии памяти у детей дошкольного возраста, в отличие от школьников, выявлена способность к использованию лишь простых мнемонических стратегий: вербальному повторению и разумному поведению в процессе запоминания (А. Бэддели, Г. Крайг, С. Миллер, Н. Ньюкомб, Д. Флэйвер и его коллеги).

Несмотря на многочисленность исследований отечественных и зарубежных психологов, «загадка Мнемозины», связанная с объяснением психологической природы памяти, не только по-прежнему остается в поле внимания исследователей, но и приобретает все более острую актуальность в современных условиях в связи с реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Однако в учебниках и учебных пособиях по психологии, даже изданных в последние десятилетия, разделы «Память» и «Развитие памяти детей», к сожалению, как отмечают сами учёные, представлены слабо, без учета современных достижений в области наук о мозге. Главный их недостаток заключается в отсутствии научно-исследовательского материала по формированию культурной памяти детей на разных этапах раннего онтогенеза. Это, в свою очередь, вызывает определенные трудности в воспитательно-образовательной работе различных специалистов детских дошкольных учреждений, общеобразовательных школ и, как показывает массовая практика, негативно отражается на процессе приобретения знаний учащейся молодежи в средних и высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Развитие мнемических и мнемотехнических функций // Психология. М., 2000.
2. *Захарюта Н.В.* Память в контексте культурно-исторической концепции психического развития // Гуманитарные и социально-экономические науки. Ростов-н/Д., 2011. № 4.

3. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. М., 1976.
4. *Истомина З.М.* Развитие памяти. М., 1978.
5. *Житникова Л.М.* Учите детей запоминать. М., 1985.
6. *Гордон О.В.* К вопросу о формировании способов логического запоминания у детей дошкольного возраста // Наукові записки Ін-ту психології МО УРСР, т.6. Київ, 1956.
7. *Ляудис В.Я.* Память в процессе развития. М., 1976.
8. *Розанова Т.В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
9. *Сиверио Гомес Анна Мария.* Формирование опосредствованного решения познавательных задач у дошкольников (на основе пространственного моделирования): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
10. *Базик И.Я.* Развитие способности к наглядному пространственному моделированию при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с литературными произведениями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
11. *Дьяченко О.М.* Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с детской художественной литературой // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М., 1986.
12. *Гнедова Н.М.* Самоконтроль в процессах памяти у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1972.
13. *Захарюта Н.В.* Формирование у дошкольников умения пользоваться смысловой группировкой текста как приемом запоминания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
14. *Белоус А.Н.* Соотношение приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 1986.
15. *Капунова Т.М.* Психологический анализ смысловых связей при запоминании у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

16. *Лебедева С.А.* Развитие наглядно-образной памяти у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
17. *Вьюговская И.А.* Влияние эмоционально-познавательного отношения к содержанию текстов на их запоминание детьми шести лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
18. *Макарова А.Н.* Психологический анализ принятия и актуализации заданий (старшие дошкольники): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.

*Армавирская государственная
педагогическая академия*

15 августа 2011 г.
