

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИПОМИНАНИЯ*

1. ПРИПОМИНАНИЕ КАК ВОЛЕВОЙ АКТ

Одни воспоминания возникают непроизвольно, другие мы вызываем. Условимся термин "воспоминание" сохранить лишь за воспоминанием первого рода, вызывание же воспоминания условимся называть припоминанием. В первом случае "мне вспомнилось", во втором – "я хочу" припомнить. Воспоминание – непроизвольная деятельность; припоминание – активный волевой акт.

Общеизвестные неврологические данные дают основание предполагать, что непроизвольная деятельность – функция более низких уровней нервной системы, нежели те, которые участвуют в волевом акте. Если так, то припоминание – деятельность высшего нервного уровня сравнительно с непроизвольным воспоминанием. Так, например, когда неврастеник жалуется на слабую память, то нетрудно заметить, что это прежде всего относится к тому, что "трудно припоминать", тогда как непроизвольные

воспоминания могут возникать ничем не труднее, чем раньше. В состоянии умственной усталости нам тоже тягостно припоминать, произвольные же воспоминания возникают, пожалуй, даже больше, чем в нормальном состоянии. Очень трудно добиться у сильно пьяного, чтобы он "припомнил", и в то же время у него может легко возникать ряд произвольных воспоминаний.

Но если так, тогда возможно предположить, что *психология воспоминания и припоминания* различна и, пожалуй, до известной степени противоположна. Во всяком случае, неправильно, как это сплошь и рядом делается сейчас, смешивать их. Мне неизвестен ни один психолог, включая сюда даже самых крупных исследователей памяти, например Эббингауза, Мюллера, Бартлета, который в своем изучении избежал бы такого смешения. В результате в психологию воспоминания и припоминания вкралось немало ошибок и сбивчивостей, и ряд специфических особенностей их был просмотрен.

А между тем припоминание играет огромную роль в нашей жизни – в школе, в ряде общественных выступлений, на суде и т. д. Таким образом, изучение психологии припоминания имеет и практическое значение, например для педагогики. Однако в то время как педагогика

заучивания – одна из наиболее разработанных глав педагогической психологии, педагогика припоминания почти отсутствует. Возможно предположение, что для того, чтобы припомнить, не только необходимо, но и достаточно хорошо заучить. Но это предположение надо доказать, и этого еще никто не доказал, а верней всего, что это и неправильно: заучивание – необходимое, но не достаточное условие для припоминания. Нужен еще ряд других условий.

Одно из таких условий нам уже ясно – это работоспособное состояние высших отделов нервной системы. Все, что свидетельствует о снижении нервного уровня, тем самым говорит, при прочих равных условиях, об ухудшении припоминания. Таковы, например, эмоциональное расстройство, умственное утомление, пассивность, внушаемость, грезерство. Смущенный или расстроенный ученик, усталый ученик, пассивный и малоинициативный ученик, ученик-фантазер и ученик, легко сбиваемый вследствие легкой внушаемости, могут плохо отвечать даже хорошо выученный урок. При оценке ответов ученика надо принимать во внимание, не волновался ли он и не был ли уставшим, а во время ответов надо остерегаться сбивающих внушений. Из пассивного ученика приходится "вытягивать" ответ, а

ученика-фантазера надо приучать контролировать свой ответ.

2. ПРИПОМИНАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНИРОВАННЫЙ ВОЛЕВОЙ АКТ

Когда и что мы припоминаем, или, иными словами, когда и какие воспоминания мы нарочито вызываем? Единодушный ответ всех испытуемых: "Когда нужно", "Что нужно". В этом отношении припоминание ярко практично, тогда как произвольные воспоминания сплошь и рядом не имеют такого непосредственного практического значения. Этот характер припоминания делает его очень определенным, строго детерминированным, так как нужно припомнить именно то, а не иное. Припоминание – детерминированный волевой акт, именно детерминированный нашими определенными нуждами.

Но мы сами социально детерминируемся: сплошь и рядом нам нужно то, что социально требуется от нас. Соответственно социально детерминируется и припоминание – содержание и форма его. Можно говорить о социальном спросе на определенные виды припоминаний и о социальных шаблонах припоминания, причем все это может варьировать в различных профессиональных группах.

Итак, припоминание – детерминированный нашими нуждами и социальными требованиями волевой акт. Социальное детерминирование припоминания психологически происходит так: субъект воспринимает данное социальное требование и соответственно ему припоминает. Случается иногда, что это социальное требование неправильно воспринимается относительно содержания или формы припоминания. Так, например, ученик иногда не понимает, что или в какой форме учитель требует от него припомнить: "А я думал, что вы меня не об этом спрашиваете", "А я думал, что вы хотите краткого ответа". Здесь вина обычно лежит на учителе: его требования к ответу ученика должны быть ясны и понятны для последнего. Но иногда случается, что и при понимании учительских требований ученик, даже знающий урок, не может удовлетворить учителя своим ответом, так как еще не овладел соответствующей формой ответа. Общеизвестно, как по этим двум причинам страдают ученики, переходя к новому учителю и не зная еще, как надо ему отвечать, и не умея дать такой ответ, какой тому нравится. Приходится учить ученика отвечать, т. е. ученику приходится усваивать определенные формы припоминания.

Мы припоминаем, когда это нужно обществу

или нам. Общество требует от нас припоминаний. Точно так же требуют от нас припоминаний наши настойчивые нужды: я голоден, но еда в запертом буфете, мне нужно припомнить, куда я задевал ключ от него, и я изо всех сил стараюсь припомнить это. Но бывают слабые чувствуемые нужды, которые не побуждают припоминать. Ученик пишет диктант и, не чувствуя нужды припомнить хорошо известное ему правило правописания дательного падежа существительных женского рода на я, пишет: "Я подарил Мани". В таких случаях часто говорят, что он забыл это правило, но это не так, ибо он в любую секунду может ответить его. Иногда говорят, что он забыл припомнить, но такое объяснение похоже на плохую игру словами: "не припомнил припомнить" ничем не лучше "водяной воды". В чем же дело? Данный ученик еще не настолько овладел правописанием этого падежа, чтобы оно стало для него привычным автоматизмом. Больше того, это правило правописания даже еще не спустилось на более низкий уровень произвольного воспоминания. Оно еще на уровне припоминания: ему нужно припомнить это правило, чтобы написать "Мане" вместо "Мани", но именно этой нужды он и не чувствует, не сознает. Учитель не воспитал в нем

сознания нужды активно припоминать правила правописания в этом случае.

3. ПРИПОМИНАНИЕ КАК АВТОМАТИЧЕСКИЙ, КОНАТИВНЫЙ И РЕФЛЕКСИРУЮЩИЙ АКТ

Вышеприведенные выводы основываются на простых, легко доступных наблюдению фактах. Для более глубокого изучения припоминания придется уже прибегнуть к экспериментам. Самый простой из этих экспериментов состоит в том, что испытуемого просят припоминать материал различной степени трудности для припоминания, начиная с такого, который он очень легко припоминает, и кончая, наоборот, очень трудным для припоминания. При этом надо помнить, что припоминание бывает двоякого рода – репродуцирующим (буквальным) и реконструирующим. Настоящая работа посвящена только репродуцирующему припоминанию как более легкому для изучения. В качестве основного эксперимента для изучения репродуцирующего припоминания возьмем припоминание фамилий персонажей читаемых произведений. Этот очень простой эксперимент дает возможность подметить ряд очень интересных фактов. В зависимости от трудности припоминания можно различать три вида припоминания. Когда припоминают то, что

помнят очень хорошо, припоминание происходит сразу, автоматически. В более трудных случаях испытуемый делает усилие припомнить. Наконец, в еще более затруднительных случаях испытуемый начинает к тому же еще и размышлять. Эти три вида припоминания можно соответственно называть автоматическим, конативным¹³¹ и рефлексивным припоминанием.

4. АВТОМАТИЧЕСКОЕ ПРИПОМИНАНИЕ

Я спрашиваю испытуемого, как фамилия героини "Евгения Онегина". Он сразу отвечает: "Татьяна Ларина". Испытуемый отвечает сразу, без всякого усилия и не думая. По своей психологической природе этот акт припоминания аналогичен тому акту ходьбы, когда на зов из другой комнаты я иду туда сразу, без всякого усилия и совершенно не думая о ходьбе. Насколько мало участвует здесь сознание, показывает ряд случаев, когда испытуемый не может повторить, что он ответил, или даже сам спрашивает: "А как я сказал?"

В вышеприведенном опыте я спрашивал фамилию, а в ответ иногда получал и фамилию, и имя. Таких случаев не мало: как имя Тургенева? – Иван Сергеевич Тургенев (вместо Иван); как имя Толстого? – Лев Николаевич и т. п. Испытуемый отвечает более привычным для него образом. В отличие от всяких других видов автоматизма такое припоминание можно отнести к привычному автоматизму, автоматизму привычного действия.

Для автоматического припоминания характерны и автоматические ошибки –

обмолвки: имя героини "Пиковой дамы"? – Лина (хотя испытуемый прекрасно знал ее имя); имя героини "Евгения Онегина"? – Тамара; ах, что я, Татьяна. Ассоциативный характер этих обмолвок обыкновенно легко заметить. Другой класс ошибок при автоматическом припоминании происходит от слабого сознавания (восприятия?) вопроса; происходит как бы замена вопроса (слабая детерминация ответа переходит в ошибочную?): имя Тургенева? – Лев Николаевич; фамилия героини "Евгения Онегина"? – Ольга.

Характерно, что часто испытуемые не замечают своих ошибок при автоматическом припоминании. В тех же случаях, когда замечают, замечают или как неправильное (по артикуляции или по акустическому впечатлению: "странно звучит"), или как несоответствующее вопросу ("Нет, это сестру ее так звали", "Ах, вы меня о Тургеневе спрашивали" и т. п.).

В школе, особенно при поспешных ответах, ошибки автоматического припоминания нередки. Во избежание их следует инструктировать склонных к этим ошибкам (обычно торопливых) учеников так: 1) внимательно прослушать вопрос учителя и даже повторить его (в самых младших классах для этой цели рекомендуются так называемые полные ответы, т. е. ответы,

начинающиеся с повторения вопроса); 2) только после этого начать отвечать; 3) проверить самому, если возможно и удобно, свой ответ, прислушавшись к нему и вторично повторив его.

5. КОНАТИВНОЕ ПРИПОМИНАНИЕ

Иногда мы припоминаем не сразу, но с некоторым предварительным активным усилием. В этом случае припоминание – один из видов конативного привычного автоматизма. Поскольку психология автоматизма, в частности привычного автоматизма, и психология усилия изучены очень слабо, а специальное изучение их нами в данном случае далеко бы отвело от темы настоящего исследования, постольку следует признать, что причисление припоминания к привычкам автоматическим и конативным волевым актам скорее указывает, где искать разъяснений проблемы, нежели дает это разъяснение. Поэтому ограничимся здесь лишь одним предположением: так как в данном случае имеет место активное усилие, то, возможно, мы имеем дело с явлением несколько более высокого нервного уровня, чем в случае простого привычного автоматизма.

Не дает ли некоторый материал изучение мимики конативно припоминающего? Станем наблюдать мимику испытуемого, с усилием старающегося припомнить что-либо, но при этом не думающего, так как в последнем случае была бы, конечно, мимика размышляющего. Бывают

такие случаи, когда испытуемый усиленно старается припомнить, но при этом, по его словам, "в голове пусто", "в голове нет никаких мыслей". Какова мимика такого субъекта? Несколько лет назад, в связи с [анализом] генезиса мышления у детей, я изучал психологию искания. Есть несколько видов искания. Наиболее примитивное искание – моторное: производят ряд ищущих движений. Другой вид искания – мысленное: ищут, как сказать, мысленно; искание на этом этапе есть не что иное, как умственное решение задачи, произведение ряда действий мысленно. Но бывает еще и как бы промежуточный между этими двумя вид искания: субъект останавливается, моторно не ищет, но нет и заметной работы мышления, он ищет глазами, переводя их с одного объекта на другой (зрительное искание). Так вот, мимика конативно, но не рефлексивно припоминающего очень похожа на мимику остановившегося, зрительно ищущего. Когда-то Аристотель назвал [припоминание] (ἀναμνησιον) исканием (ζητησιον). Возможно что и в самом деле припоминание развилось из искания. Конечно, это только гипотеза, но это гипотеза, как увидим дальше, хорошо объясняет ряд непонятных явлений, [обнаруживающихся] при припоминании.

Итак, будем наблюдать мимику усиленно, но пока безуспешно старающегося припомнить, при этом такого, у которого "мыслей нет". Это отнюдь не расслабленная мимика. Скорее это напряженная мимика, я бы сказал, скорее тормозного типа. При этом выразительная мимика концентрируется прежде всего в верхней части лица, именно около глаз. Далее испытуемый начинает вести себя довольно странно. Оказывается вдруг, что припоминающий испытуемый, вместо того чтобы припоминать, внимательно рассматривает висящую на стене полку, угол комнаты, предметы на стене и т. д. Припоминание как-то незаметно для него самого перешло в рассматривание окружающей обстановки, т. е. он делает то же, что делает ищущий при условии, если последний неподвижен, только, пожалуй, припоминающий делает это более, я бы сказал, фиксирующе: это более фиксирующее рассматривание, если можно так выразиться, более пристальное искание. Такое весьма "иррациональное" поведение конативно припоминающего – пристально рассматривать окружающие (чаще всего в моих опытах более далекие) предметы – становится понятным, если генетически припоминание мы будем выводить из искания. Да и теоретически оправдано выводить

интеллектуальную деятельность, каковой является припоминание, из практической деятельности.

Но оставим гипотезы и обратимся к фактам. При конативном припоминании приходится делать усилие. Некоторые нервные субъекты жалуются, что такое усилие иногда бывает для них мучительным. Всякий, кто экспериментировал, исследуя память, знает, что испытуемых приходится порой побуждать "постараться еще припомнить", так как они бросают припоминать еще до того, как исчерпались усилия. В моих опытах с тренажем припоминания, о которых будет речь дальше, кривая тренажа после нескольких сеансов неожиданно стала падать, и испытуемые объяснили этот временный упадок кривой тем, что "надоело припоминать", "стал меньше стараться" и т. п. В жизни настоятельная нужда настойчиво побуждает припоминать. В школе таким побудителем служит отметка, одобрение и т. п. Тем не менее бывают случаи, когда тот или иной ученик не дает ответа, так как не хочет затруднять себя усилием припомнить, и слишком быстро отвечает: "Не помню". Особенно часты эти случаи в самых младших классах.

Вообще усилие припомнить длится недолго, да и то с колебаниями. При затянувшемся

конативном припоминании (т. е. не перешедшем ни в автоматическое, ни в рефлексорирующее) наступает обыкновенно своеобразное состояние, точнее, наступают два [разных] состояния, хотя они смежны во времени. Первое – уже вышеописанное состояние "пустой головы": "Ни о чем не думаю", "Нет никаких мыслей". Можно было бы предположить, что это результат истощения от чрезмерного умственного усилия, но это маловероятно: и усилие не было столь сильным или продолжительным, чтобы могло настолько утомить, и испытуемые не обнаруживают никаких ни объективных признаков умственного утомления, так как тотчас же, как ни в чем не бывало, могут заняться утомительной умственной работой (вычислениями, заучиванием наизусть), ни субъективных жалоб на это утомление. Данное состояние я склонен истолковать скорее не как состояние истощения, но как весьма активное и в то же время чрезмерное торможение. Очень характерен для этого состояния следующий парадоксальный факт: чем сильнее в данном состоянии мы делаем усилие припомнить, тем "пустей" оказывается голова, тем чрезмерней умственное торможение. Но "пустая голова" не все время остается такой. Состояние "без мыслей" то

и дело переходит в другое, не менее парадоксальное состояние. Один из испытуемых охарактеризовал его словами: "Лезет в голову всякая чепуха". При ближайшем рассмотрении эта "чепуха" оказывается или различными мало развитыми мыслями в связи с фиксирующим рассматриванием окружающих предметов, о котором речь шла выше, либо всяческими произвольно возникающими воспоминаниями. Волевое припоминание как бы деградирует в произвольное воспоминание. Эти воспоминания могут быть либо не связанными с данной детерминацией (надо припомнить фамилию, я вспоминаю какой-нибудь вчерашний эпизод), либо протекать в ее русле (вспоминаются разные другие фамилии). При этом очень часто из этих детерминированных, но тем не менее произвольных воспоминаний выделяется какое-нибудь одно (или несколько, нередко явно сходных), которое вспоминается даже не просто произвольно, но навязчиво произвольно ("упорно лезет в голову"). Парадоксальность данного состояния состоит в том, что чем сильнее стараемся мы припомнить, тем навязчивей вспоминается именно это и тем безнадежней оказывается припоминание: "лучше бросить", "перестать припоминать" и т. п. говорят в этих

случаях испытуемые.

Конативное припоминание, поскольку в нем имеют место усилие, напряжение, а также и неудачи, может сопровождаться неприятными переживаниями: "не хочется напрягать память", "надоедает", "нервничаю", порой даже "мучительно". Все мои испытуемые единодушно утверждали, что опыты с припоминанием гораздо неприятнее опытов с заучиванием. С другой стороны, всякий экспериментатор знает, что нередко испытуемый припоминает меньше того, что он может припомнить, и достаточно бывает небольшого отдыха или побуждений (особенно ободряющих) со стороны экспериментатора для улучшения припоминания испытуемого.

Из всего вышесказанного следует ряд педагогических выводов. Не надо считать, что ученик может припомнить только то, что он припомнил, но добавочными ободряющими вопросами надо побуждать его еще припомнить, допуская даже небольшую паузу. Эти побуждения надо индивидуализировать, помня, что одни из учеников не хотят затруднять себя добавочным усилием, другие нервничают, а возможно, процесс припоминания стал для них действительно уже мучительным. Поэтому, с одной стороны, побуждая и поощряя к дальнейшему

припоминанию, надо помнить, что возможно наступление парадоксальной фазы конативного припоминания, и тогда, чтобы не "молотить соломой", приходится оставить ученика в покое.

Что же представляет собой это непроизвольное навязчивое воспоминание? Однажды написав письмо, я обнаружил, что вместо "Константин Николаевич" написал неправильно: "Константин Петрович". Решив переписать письмо, я обнаружил и другое: я забыл хорошо известные мне имя и отчество, и чем усиленнее я старался припомнить, тем безнадежней были мои усилия, голова оказывалась без мыслей, и навязчиво лезло в нее "Константин Петрович", иными словами, тем упорнее вспоминал я "Константин Петрович". В данном случае объяснение было под рукой: так звали одного моего университетского товарища, о тяжелой смерти которого я недавно узнал, причем это произвело на меня очень сильное впечатление. "Константин Николаевич" был вытеснен сходным, но в данный момент эмоционально более сильным "Константин Петрович". В опытах на припоминание собственных имен мы то и дело встречаемся с подобным фактом. Испытуемый припоминает, как зовут героя пушкинского "Выстрела", и вместо "Сильвио" навязчиво и неоднократно "само" лезет в голову "Джулио",

хотя испытуемый знает, что это не так. Другому испытуемому в аналогичном случае навязчиво и неоднократно "само" лезет в голову "Антонио". Вместо "Мариула" навязчиво вспоминается "Марианна", вместо "Облонский" – "Волконский" и т. д. Таких примеров можно привести сколько угодно. Во всех этих случаях явно имеет место так называемая ассоциация по сходству, или, как я предпочел был выражаться, частичная трансформация, состоящая в том, что припоминается только одна часть, другая же часть заменяется, вытесняется иным, произвольным вспоминаемым. Но пока воздержимся от объяснений, имеют ли место здесь ассоциация по сходству, диссоциация, репродуктивное торможение, трансформация или еще что-либо иное. Пока ограничимся только описанием: навязчиво вспоминаемое – сходное.

В данных примерах – это фонетически сходное, притом стойкое, неоднократно репродуцируемое в одном и том же виде. Но в ряде случаев это фонетически сходное само может оказаться изменчивым, трансформирующимся. Так, например, вместо "Рогдай" навязчиво лезет в голову "Рашлей", "Рафлей", "Вафлей", "Мамлей". Легко заметить, что получается как бы рифмованный ряд, в то же время бессмысленный.

Другой пример: вместо "Облонский" – "Волконский... Болконский... Полонский... Вронский... Пронский". Все без исключения испытуемые говорят о таких рифмованных воспоминаниях.

Даже там, где на первый взгляд кажется, что имеет место смысловое сходство, на самом деле оказывается часто звуковое сходство. Испытуемому надо припомнить, как немецкие психологи называли опыты на непосредственное воспроизведение, и вместо "Merkfdhigkeit" навязчиво вспоминается "Aufmerksamkeit", "Aufnehmen", "Wahrnehmung". Легко заметить здесь звуковую трансформацию **Merk-fdhig-keit** в **Auf-merk-sam-keit**, которое дальше само фонетически трансформируется в **Auf-nehmen**, а последнее – в **Wahr-n e h m - u n g**.

Все эти произвольные навязчивые воспоминания не только не помогают припоминанию, но, наоборот, мешают ему. Они не приводят, а скорее уводят. Испытуемый вместо "Репетиллов" произвольно вспомнил "Раскольников" и хочет избавиться от этого навязчивого воспоминания. Напрасно. В результате этих попыток получается безнадежный ряд: "Раскольников... Рассудихин... Рассымихин... Рассозонов... Рассомонов... Рассейников..."

Раскольников".

Но поразителен общеизвестный факт. Упорно неприпоминаемая фамилия спустя некоторое время может вдруг (именно вдруг) вспомниться сама собой – тотчас по выходе из лаборатории, в трамвае, ночью и т. д. Неудавшееся как припоминание впоследствии удаётся как воспоминание. Гипотетическое объяснение этому факту дается "иже (см. п. 10).

Насколько вредны вышеописанные ассоциации по сходству, видно из того, что я, экспериментатор, наслушавшись их, не раз впоследствии ловил сам себя на том, что не мог, несмотря на усилия, припомнить ряд фамилий, которые раньше припоминал без всяких затруднений, так как вместо них вспоминались усвоенные от испытуемых сходные фамилии.

6. РЕФЛЕКСИРУЮЩЕЕ ПРИПОМИНАНИЕ

В тех случаях, когда припоминание происходит не сразу автоматически, но затрудняется, причем усилие припомнить также не дает непосредственного успеха, припоминающий начинает размышлять. Это размышление – всегда размышление над вопросом, например как зовут такого-то, как по-немецки будет такое-то слово, что дальше в этом стихотворении и т. п. Иногда этот вопрос припоминающий время от времени повторяет.

Для того чтобы ответить на вопрос, припоминающий пользуется в случае рефлексивного припоминания очень часто реинтеграцией (так называемой ассоциацией по смежности), именно он припоминает ту ситуацию, с которой было связано то, что нужно припомнить. Например, припоминая фамилию литературного героя, он припоминает для этого страницу книги, где встречается эта фамилия, сцену рассказа, где называется она, и т. д. Припоминая имя и отчество писателя, он для этого припоминает обложку его книги с инициалами автора, припоминает урок в школе, когда отвечали об этом авторе, и т. д. Припоминая

забытую строчку стихотворения, вновь и вновь начинает говорить Все стихотворение. Иногда получается ряд реинтеграций: так, в вышеприведенном примере сначала реинтегрируется обложка книги с инициалами автора, а затем инициалы реинтегрируются в полное имя-отчество.

Одним из видов пользования реинтеграцией является то, что испытуемые зовут "угадыванием". Назовем этот прием рефлексивного припоминания гипотезированием. Это гипотезирование состоит из двух моментов. Припоминающий предполагает, что фамилия такая-то, что забытое слово в стихотворении такое-то и т. д. Это предположение в различных случаях основывается на различном. В ряде случаев "догадка" основывается на имеющейся частичной репродукции. Та, например, испытуемый старается вспомнить имя-отчество одного научного работника. На самом деле оно – "Петр Алексеевич", но испытуемый попал в тупик парадоксальной фазы конативного припоминания: усилие припомнить дает лишь навязчиво произвольно вспоминающееся "Петр Андреевич". Испытуемый знает, что это не так, но он знает, что верна частичная репродукция "Петр А...", и вот он

начинает "подбирать" – "Петр Александрович, Петр Алексеевич, да... Петр Алексеевич". В других случаях "догадка" основывается на рассуждении. Так, например, припоминающий забыл одно слово в строчке данного стихотворения, и вот он "подбирает" слово, соответствующее смыслу и размеру, но таких слов несколько, и он начинает "выбирать" из них более подходящее, по его мнению, для данного поэта. В этом случае мы имеем довольно сложное рассуждение. Другой пример: надо вспомнить хронологическую дату смерти Лжедмитрия, и испытуемый начинает рассуждать: "Это было до 1612 г., но незадолго, значит, в 160..., помнится, на конце четная цифра, значит, 1602, 1604, 1606, да, 1606, 1606". Таких примеров припоминаний-рассуждений можно привести весьма много. Но в ряде случаев припоминающий в своих догадках пользуется не имеющейся частичной репродукцией и не гипотезирующими рассуждениями, а припоминает, так сказать, на низшем уровне, "говорит, что придется, что подвернется под язык", как иногда выражаются испытуемые. Выражаясь более научным языком, в этих случаях испытуемый "дает волю", растормаживает автоматизм речевых движений, детерминированный все же определенным

вопросом. Так, например, испытуемый, припоминая имя литературной героини, произносит первые попавшие на язык женские имена. Надо вспомнить имя Лизы из "Горя от ума". Испытуемый: "Мария, Луара, Лукреция, Пелагея, Нина... Луиза? Фрида... Офелия... Луиза... Луиза... Больше всего Луиза... Елена, Леона, Леонора, Лора... Нет, не вспомню... Фредерика... Лиза... Нет, не вспомню... Ирина, Фрося, Мария, Ольга, Лиана. Нет, не помню".

В последнем случае испытуемый назвал все эти имена, не думая. Тем не менее некоторую закономерность можно подметить. Из 21 названного имени 10 начинаются на *Л*, а из последних почти половина (4) – Луиза и Лиза. Если бы испытуемый обратил внимание на это, то он нашел бы себя близко от цели.

Для (рефлексирующего припоминания характерно пользование определенными приемами припоминания. Наиболее употребительные из этих приемов – рассуждение, пользование реинтеграцией и растормаживание детерминированного речевого автоматизма. Пользование каждым из этих приемов определяется характером припоминаемого материала, индивидуальными особенностями припоминающего и, может быть, степенью

забывания. Ясно, что при припоминании хронологических дат или стихотворений рассуждение играет большую роль, чем при припоминании какой-нибудь фамилии, хотя обычно фигурирует оно и здесь, но в меньшей степени. С другой стороны, взрослый пользуется, припоминая, рассуждениями гораздо больше ребенка. Как будто бы для припоминания посредством рассуждения пользуются (а, стало быть, помнят) большим количеством "примет" припоминаемого, характеристик его (например, "имя простое... приятное.... частое.... короткое... Мария"). Я говорю "как будто бы", так как некоторые испытуемые говорили обратное: по их словам, они пользуются рассуждением, наоборот, когда очень плохо помнят. Но по моим, правда, еще подлежащим проверке впечатлениям и по словам большинства испытуемых, когда очень плохо помнят, пользуются преимущественно растормаживанием речевого автоматизма, "говорят наудачу". Этот прием чаще не у взрослых, а у учеников, при этом не лучших. Самый же распространенный прием – пользование реинтеграцией. Само собой разумеется, что припоминающий сплошь и рядом пускает в ход разные приемы.

Общей характерной для различных видов

рефлексирующего припоминания чертой является "догадка". Все вышеперечисленные приемы припоминания не что иное, как различные приемы догадок, начиная с автоматического и кончая логическим: в одном случае приходят к догадке путем рассуждений, в другом – дают простор ее спонтанному возникновению, в третьем – к ней приводят ассоциации по смежности. Все это – различные способы образования того, что можно назвать гипотетическими припоминаниями. И припоминающий сознает гипотетический характер их, сознает, что это только догадки, основанные на речевом автоматизме, реинтеграции или рассуждении. Опрашивается, почему припоминающий отвергает одни свои догадки и санкционирует: другие.

7. РЕФЛЕКСИРУЮЩАЯ И РЕКОГНИТИВНАЯ САНКЦИЯ ПРИПОМИНАНИЯ

Правильно или нет данное припоминание, этот вопрос припоминающим решается или на основании рассуждения, или, как обычно выражаются припоминающие, они "чувствуют", правильно они припоминают или нет.

Рассуждение, или, как условимся называть, рефлекслирующая санкция припоминания, применяется припоминающими сравнительно редко – лишь при рефлекслирующем припоминании, да и то в весьма немногочисленных случаях. Обычно тогда только, когда другие способы санкции припоминания дают неопределенный результат. Так, например, припоминая год начала буржуазной французской революции, припоминающий колеблется, стоит ли на втором месте цифра "7" или "8", все же он решает: "Скорее 1889" – и тут же отвергает это свое решение, "так как оно было в XVIII в.". Аргументы, на основании которых отвергается данное припоминание, далеко не всегда отличаются логичностью. Так, например, испытуемый, сказав, что Некрасова звали Николай

Васильевич (вместо Николай Алексеевич), затем отвергает это: "Нет, так звали Гоголя". В результате подобной аргументации рефлекслирующая санкция может сама оказаться ошибочной, причем тенденция этих ошибок – в сторону отрицания правильного припоминания. Любой внимательный педагог может привести примеры, как ученик, припомнив что-либо правильно, но не совсем уверенно, потом "исправляет" правильное, причем, как оказывается, в результате ошибочного рассуждения.

Несравненно чаще, нежели применяют рефлекслирующую санкцию, припоминающие просто "чувствуют", правильно ли они вспомнили или нет: "То ли это или нет?" Таким образом, им приходится узнавать, то ли это или нет. В 1906 г. Кульман ввел для данного психологического процесса термин "рекогнитивная санкция", и термин этот действительно подходящ: в данном случае выступает на сцену узнавание.

Уже давно известно, что узнавание – гораздо более легкий акт, нежели припоминание, но еще до сих пор нет достаточного объяснения, почему это так, почему, например, припомнить, что имя-отчество Гоголя Николай Васильевич, труднее, чем узнать среди различных

имен-отчеств действительное имя-отчество Гоголя. Не претендуя на исчерпывающее объяснение, мы можем здесь указать одну из причин: узнавание входит как часть в более сложный акт припоминания, и припоминание поэтому гораздо сложнее узнавания, припоминание включает в себя узнавание, узнавание же может быть и без припоминания.

Психология рекогнитивного санкционирования далеко не проста. Если припоминающий припоминает по возможности вслух, то можно порой слышать его реплики: "Нет, не то". На вопрос, откуда он знает, что не то, припоминающий в том случае, когда не было рефлексирующей санкции, обычно отвечает: "Непривычно звучит", "Не гладко выходит" (в произношении). Это – негативная рекогнитивная санкция: "нет, не то; непривычно, необычно" и т. п., негативное, отрицающее узнавание: "не то". В психологических исследованиях узнавания более обстоятельно изучено позитивное узнавание: "это – то". Хотя в психологическом анализе позитивного узнавания, идентификации, еще существует не мало разногласий между исследователями, все же, поскольку речь идет об аффективной стороне (припоминающие, говоря о рекогнитивной санкции, говорят, что они

"чувствуют"), существенным обычно признается чувство знакомости. Но вот на это-то припоминающие не ссылаются. Поэтому нет оснований утверждать, что в рекогнитивном санкционировании имеет место и позитивное узнавание, идентификация. Вероятней будет утверждать, что рекогнитивное санкционирование является или негативным, отрицающим узнаванием: "не то" (= непривычно, необычно и т. п.), или отсутствием этого негативного узнавания: отсутствие негативной санкции уже является для припоминающего позитивной санкцией. Что в данном случае имеет место действительно не позитивное узнавание, идентификация, а отсутствие негативного узнавания, это подтверждается еще и тем фактом, что, как видно из соответствующих опытов, узнавание, идентификация, в гораздо большей мере аффективный процесс, чем припоминание.

Но негативное узнавание в большей степени подвержено ошибке – именно считать "нет" за "то". Это доказывается довольно простым опытом: показав испытуемому несколько незнакомых ему предметов, просят затем в смешанном из показанных и однородных новых предметов ряде указать показанные и новые. Оказывается, испытуемый гораздо чаще на новый

предмет указывает как на показанный, нежели наоборот. В моих опытах с узнаванием яванских и арабских букв ряд сеансов сплошь проходил без единого указания на прежде виденную букву как на новую, тогда как обратные случаи то и дело имели место.

Припоминающий склонен скорее признать неверно припомненное как правильное, особенно если они сходны (принять "не то" за "то"). Однако это не значит, что он совершенно свободен от противоположной ошибки — отвергнуть правильно припомненное как неправильное (принять "то" за "не то"). Но это бывает гораздо реже. Закономерности здесь еще не установлены. Подмечены лишь некоторые частные случаи, когда это встречается. Таков, например, случай, когда припоминающий вместе с правильным вспомнил неправильное сходное, почему-либо кажущееся ему более или одинаково вероятным. Например, припомнив неправильное сходное "Иван Георгиевич", а затем правильное "Георгий Иванович", испытуемый колеблется между "ими. Также припоминающий бывает иногда склонен принять "то" за "не то", если оно припоминается, хотя бы будучи само правильным, в неправильной реинтеграции или затариваясь в ряду других явно неправильных репродукций. Тогда негативная

рекогнитивная санкция как бы распространяется с них на него.

Из всего сказанного о рефлексирующем припоминании следует несколько практических выводов. В припоминании огромную роль играет реинтеграция, и при прочих равных условиях припоминает лучше тот, чьи реинтеграционные связи многочисленней и прочней. Поэтому как раз на это надо обратить особое внимание при заучивании. Иными словами, при заучивании очень важно заучивать в связи, нужно запоминать связь, контекст, последовательность, смысловую или буквальную, смотря по задачам припоминания, не останавливаясь в известных случаях, за неимением лучших возможностей, даже перед случайными связями (страница книги, внешние обстоятельства при заучивании и т. п.). При этом надо иметь в виду, что в припоминании играет большую роль как раз непосредственно предшествующая последовательность. В то же время следует предостеречь против злоупотребления при заучивании так называемыми ассоциациями по сходству, отрицательную роль которых в припоминании мы уже видели.

Как мы выяснили, припоминающий бывает склонен принимать неверно припомненное за

правильное, особенно если они сходны. Поэтому не мешает иметь контроль, насколько возможно, над правильностью припоминания при помощи рассуждения, роль которого в репродуктивном припоминании больше выступает в проверке правильности припоминания, чем в процессе припоминания, хотя известную роль играет и в последнем при репродукции некоторых видов заученного материала.

8. ПРИПОМИНАНИЕ И ЧУВСТВА

Припоминание, как и всякий другой волевой акт, может быть легким или трудным. Для трудного припоминания характерно умственное усилие и напряжение, которое порой бывает весьма неприятным и даже мучительным. Широко известно, что трудности запоминания могут вызвать неохоту заучивать, но гораздо менее известно, что трудности припоминания могут быть еще более неприятными и вызвать еще бóльшую неохоту припоминать. В случае трудного припоминания любой испытуемый предпочитал заменить припоминание добавочным выучиванием с целью сделать припоминание легким.

Итак, процесс трудного припоминания может быть аффективным, но еще более эмоционально может переживаться результат этого процесса – либо с радостью, как триумф, либо с досадой, как неудача. Сделаем следующий опыт: спустя 2–3 месяца после опытов над припоминанием попросим испытуемого припомнить его удачу и неудачи; оказывается, что неудачи он помнит гораздо лучше. Эта неудача аффективно может переживаться в некоторых случаях так сильно или

длительно, что появляется навязчивое стремление припомнить во что бы то ни стало, даже когда в этом нет нужды. Так, например, одна моя испытуемая рассказывала, что ночью она мучилась бессоницей, стараясь тщетно припомнить, кто написал "Аиду". Это, конечно, крайний случай, но некоторая волевая тенденция, некоторое стремление, чаще всего неясное, слабое, припомнить впоследствии то, что не мог припомнить во время эксперимента, испытывалось в ряде случаев всеми моими испытуемыми.

Припоминание очень часто является ответом на то или иное социально обусловленное требование, и удача или неудача в нем сопровождается социальным одобрением или неодобрением. Поэтому припоминание может сопровождаться, с одной стороны, страхом или стыдом, а с другой стороны, гордостью и хвастовством. В крайних случаях боязнь неправильного припоминания может даже парализовать волю к припоминанию, и каждый учитель знает, как боящийся ученик ухудшает свой ответ, не будучи в состоянии, растерявшись, припомнить. А насколько силен *бывает* стыд, показывает очень простой опыт: попросите испытуемого припомнить забытую им фамилию

вслух, и, наверное, он будет исполнять вашу просьбу не полностью, делая паузы в те моменты, когда "лезет в голову всякая чепуха", т. е. стесняясь выявить перед (посторонним процесс своего припоминания. В моем исследовании это оказалось непреодолимым препятствием, почему я не смог ни разу проследить процесс припоминания у испытуемого. Некоторые очень самолюбивые ученики, если они не уверены в полном припоминании, не припоминают вовсе все из-за этого же чувства стыда.

Удачное припоминание может сопровождаться чувством гордости. Иногда даже хвастают тем, что могут припомнить то или иное. Иногда же получается своеобразная комбинация хвастовства и стыда, когда припоминающий стыдится, что не может припомнить то, что из-за хвастовства он старается припомнить. Если в начале статьи указывалось, что припоминают то, что нужно припомнить, то сейчас надо прибавить, что это "нужно" иногда бывает нужным по мотивам гордости и даже хвастовства.

9. ПРОЦЕСС ПРИПОМИНАНИЯ

В силу вышеуказанной причины (испытуемые стыдятся выявить вслух сполна весь процесс припоминания со всеми кажущимися им иррациональными моментами его) процесс припоминания лишь отчасти поддается наблюдению, и надлежаше полной картины его мы не имеем. Пока приходится ограничиться только немногими общими знаниями. Выше мы различали несколько основных видов припоминания. Было бы, однако, грубой ошибкой думать, что эти виды существуют особо друг от друга. На самом деле они переходят друг в друга, и процесс припоминания именно состоит как раз в переходе их друг в друга, осложняемом еще иногда переходом припоминания в воспоминание, и обратно. Если представить себе все это в виде различных нервных уровней, то процесс припоминания лучше всего представлять как возбуждение и торможение, переливающиеся все время с одного нервного уровня на другой.

Но если сейчас еще нельзя дать полную картину процесса припоминания, то отдельные моменты его в свете данного выше психологического анализа расшифровываются

уже без особых затруднений. Испытуемый припоминает имя-отчество Некрасова. "Кажется, Александр (трансформация, иначе говоря, тормозящая ассоциация по сходству). Нет, не то (негативное узнавание). Так звали Пушкина (причина, почему Алексей трансформировался в Александра по сходству, звуковому и смысловому – имена великих поэтов). Некрасов (попытка применить реинтеграцию). Лезет в голову Николай Васильевич (трансформация вместо Николай Алексеевич). Как Гоголя (причина трансформации та же, как и с Пушкиным). Нет (негативное узнавание). Некрасов (снова попытка реинтеграции). Вспоминаю по книге инициалы (пользование реинтеграцией). По инициалам, как Чехов (трансформация Н. А. в А. П.). Не то (негативное узнавание). Перебираю имена: Алексей... Николай... Алексеевич... Николай Алексеевич (реинтеграция)... И Александр в то же время (тормозящая ассоциация по сходству, трансформация). Кажется, Александр. Александр Васильевич (из Пушкина и Гоголя). Все это не то (негативное узнавание). Не вспомню. Хуже, когда стараюсь, когда много имен перебираю. Хуже запутаюсь. Стараюсь вспомнить. А теперь ничего уже не могу вспомнить... Может быть, само вспомнится..." И, действительно, вечером дома

вспомнилось само.

Любой протокол припоминаний поддается такому анализу, и, пожалуй, наибольшая трудность здесь лишь в том, чтобы понять, почему произошла не та, но иная трансформация.

10. ПРИПОМИНАНИЕ И ВОСПОМИНАНИЕ

Даже в научных исследованиях до сегодняшнего дня припоминание и воспоминание сплошь и рядом смешиваются, в результате чего могут получаться такие *qui pro quo*¹³², как у Бартлетта, который в своей работе "Remembering" изучал на самом деле Recall. Но даже те, которые различают произвольное и произвольное воспоминание, обычно трактуют их недостаточно расчленению. В результате ряд ошибок, смешений и путаниц. При этом особенно плохо обстоит дело с воспоминанием, поскольку экспериментальные исследования в огромном большинстве случаев имели дело с припоминанием, и, следовательно, по отношению к последнему установлено больше фактов.

Дадим же характеристику воспоминания сравнительно с припоминанием: припоминание – волевой акт, воспоминание – произвольный: "я хочу", "я стараюсь" припомнить, но "мне вспоминается", и порой я даже удивляюсь, как это случается. В припоминании большую роль играет усилие, напряжение; воспоминания же обильней всего возникают, наоборот, при релаксации – при засыпании или просыпании, на досуге, при

бездействию или незанятости – на скучной лекции, в поезде, когда идут домой по знакомой изо дня в день дороге, во время болезни в постели и т. п.

Припоминание само по себе как содержание мало аффективно: возникающие эмоции относятся скорее к результату удачи или неудачи самого акта, как такового. Наоборот, воспоминание зачастую аффективно именно своим содержанием (тяжелые, неприятные, приятные, сладкие и т. п. воспоминания): сплошь и рядом мы мучаемся или услаждаем себя воспоминаниями, чаще всего, в конце концов, последнее, так как субъект все же не пассивен к своим воспоминаниям, и весьма частое наше занятие во время воспоминаний – переделка их в желательном направлении. Если припоминание – волевой акт, то воспоминание – произвольный акт, регулируемый, однако, желанием. Под влиянием желания воспоминание нередко переходит в фантазию – в переделку воспоминаемого прошлого или в мечту о будущем.

Воспоминание в своем течении в своем трансформировании регулируется желанием. Но как воспоминание возникает? Если в припоминании огромную роль играет реинтеграция, т. е. так называемая ассоциация по смежности, то в воспоминании огромную роль играет так называемая ассоциация по сходству. По

крайней мере все мои испытуемые единогласно утверждали, что так называемые ассоциации по сходству приходят им в голову, именно когда вспоминается что-либо само собой. Именно когда мы воспринимаем что-либо, то вспоминается сходное. Например, очутившись в лесу, я вспоминаю прежде виденный лес, например в котором жил ребенком. Таким образом, действует закон: восприятие возбуждает аналогичные воспоминания. Тем самым делается возможным при восприятии нового использование прежнего опыта. Однако не всякое восприятие вызывает аналогичное воспоминание. Чтобы это имело место, нужно еще условие: настоящее восприятие должно быть гораздо менее значительным, чем сходное прежнее воспоминание; интересное незнакомое не вызывает воспоминания о неинтересном, ;но вспоминаемое знакомое всегда более интересное. Как будто бы играет роль еще одно условие (хотя это надо еще проверить): восприятие, возбуждающее воспоминание о сходном, должно быть восприятием нового (хотя бы даже в старом).

Что касается так называемой ассоциации по контрасту, то в припоминании она, как доказывает любой опыт по припоминанию, не играет никакой роли. Чаще всего она возникает,

когда чувствуется лишение, например отсутствие природы вызывает мысль о природе, жажда вызывает образ реки и т. п. Она фигурирует как воспоминание-желание, т. е. как воспоминание о том, чего желаешь, воспринимая или чувствуя дефект, лишение, неудобство и т. п. Никогда так ярко не вспоминается бывшее счастье, как в несчастье.

Различные воспоминания обнаруживают различные степени легкости или трудности быть вспоминаемыми: различен их мнестический порог. У нас есть ряд воспоминаний, максимально легко возбуждаемых, т. е. с очень низким мнестическим порогом. Жизненно важную группу таких воспоминаний составляют воспоминания, которые можно называть установочными, так как они очень сильно влияют на наше отношение к тому, что мы воспринимаем. Эти воспоминания обычно связаны с нашими очень сильными желаниями или лишениями: потерявшей сына матери вспоминается всюду он, Катону вечно вспоминалось "Carthaginem esse delendam"¹³³, Ганнибалу – его "ганнибалова" клятва и т. д.

Преположительно можно объяснить тот парадоксальный факт, что иногда мы никак, несмотря ни на какие усилия, точнее, вопреки им,

не можем припомнить что-либо, а потом неожиданно, спустя некоторое время, оно вспоминается само. Почему оно не вспоминается вопреки усилиям, уже объяснялось выше. Но почему потом оно неожиданно вспоминается само? Неудача припоминания обычно переживается эмоционально и длительно, и это переживание персеверировать как желание припомнить, благодаря чему сильно снижается мнестический порог возбуждения данного воспоминания. Оно почти готово быть вспомненным, и для этого достаточно небольшого толчка, незначительного стимула, иногда даже не осознаваемого субъектом.

Из того, что припоминание и воспоминание – различные акты, не следует, что это совершенно различные акты. Наоборот, припоминание то и дело переходит в воспоминание так же, как и другие разные волевые акты переходят в автоматические, и наоборот. С этой точки зрения, проблема отношения между припоминанием и воспоминанием – частная проблема более широкой проблемы взаимоотношения между произвольным волевым и произвольным актом.

11. ЗАПОМИНАНИЕ, ПАМЯТЬ И ПРИПОМИНАНИЕ

Привожу данные одного эксперимента с одной из моих испытуемых. Прочитав один раз ряд из 10 бессмысленных слогов, она сразу безошибочно воспроизвела 7 слогов, т. е. 70% (другие сразу запоминали 4–5 слогов). Из этого можно заключить, что в данном случае она проявила большую впечатлительность в смысле запечатлеваемости восприятия. Ей понадобилось всего 2 минуты, чтобы безошибочно воспроизвести все 10 слогов (другие испытуемые тратили на это 5–10 минут). Значит, в данном случае она проявила большую быстроту запоминания. Но через 2 дня она не могла припомнить ни одного слога (другие припомнили 2–4 слога). Однако это не значило, что она совершенно их забыла, так как ей понадобилась всего 1 минута усилия, чтобы снова безошибочно воспроизвести их, т. е. процент сбережения у нее был 50 (у других 40–70%). В этом случае мы имеем очень большую запечатлеваемость, в высшей степени быстрое запоминание, но посредственную память, понимаемую как "способность сохранения", и в

высшей степени плохое припоминание. Я привел, конечно, один из самых ярких примеров, но случаи расхождения, подобные вышеприведенному, встречаются на каждом шагу. Припоминание отнюдь не находится в прямо пропорциональном отношении ни к запечатлеваемости (впечатлительности), ни к быстроте запоминания, ни к памяти как способности сохранения. Связь между всем этим очень сложная. А между тем не так уж редко мы встречаемся с явной или подразумеваемой тенденцией прямолинейно понимать связь между запоминанием и припоминанием. Точно так же кривые сохранения и воспроизведения отнюдь не параллельны. Отсюда вывод: для того чтобы хорошо, т. е. полно и точно, припомнить, вовсе недостаточно быстро запомнить или хорошо помнить (т. е. сохранять в памяти).

Шесть шестидневок через каждые 3 дня три испытуемых заучивали и воспроизводили бессмысленные слоги. Стали ли они в конце заучивать и воспроизводить лучше? Для этого сравним среднее из данных трех первых сеансов с таковым из данных трех последних сеансов (даем в таблице процентные отношения второго среднего к первому):

Испытуемые	Непосредственное воспроизведение	Быстрота заучивания	Отсроченное (через 3 дня) воспроизведение	Сохранение
1	125	143	200	135
2	155	148	100	68
3	120	239	51	100

Таким образом, впечатлительность (запечатлеваемость) и быстрота заучивания, иными словами, запоминание, заучивание под влиянием упражнения, несомненно, прогрессируют. Совершенно иное с припоминанием и сохранением в памяти. Здесь получается весьма пестрая картина, из рассмотрения которой можно сделать только один вывод: вопрос о совершенствовании памяти и припоминания — очень сложный и неясный вопрос, требующий дальнейшего большого исследования. А между тем мы имеем огромное количество работ по педагогике запоминания и заучивания и полное отсутствие работ по педагогике сохранения в памяти и припоминания.

12. ВЫВОДЫ

Каковы окончательные выводы психологического анализа припоминания?

Существеннейшим выводом является утверждение, что припоминание и воспоминание суть акты, притом различные: припоминание – активный волевой акт, воспоминание – пассивный автоматический акт ("я хочу припомнить" и "мне вспоминается").

Основной для психологии воспоминания факт тот, что данный стимул может вызывать у нас не только адекватную реакцию, но, при известных условиях, наряду с нею или вместо нее в более или менее ослабленном виде реакцию, которая была вызвана когда-либо раньше сходным стимулом. Так, например, данный лес может вызвать у нас не только зрительное восприятие данного леса, но и зрительный образ (или мысль) прежде виденного леса.

Условия, при которых возникает эта аксессуарная реакция, еще (недостаточно изучены, я потому нижеследующее перечисление их не претендует на полноту. Эти условия делятся на объективные и субъективные – особенности данного стимула и особенности состояния

субъекта в данный момент. По силе воспринимаемый в данный момент стимул не должен быть особенно сильным и но вызванному им интересу должен значительно уступать сходному с ним прежде воспринятому стимулу. Очень сильные и очень интересные впечатления захватывают нас настолько, что мы можем даже в данный момент "все забыть": они скорее парализуют воспоминания. Наоборот, сплошь и рядом воспоминания вызываются очень незначительными впечатлениями, часто настолько незаметными, что требуются тщательные разыскания, чтобы обнаружить, какое впечатление вызвало воспоминание. Но, конечно, не всякое такое впечатление вызывает воспоминание: стимул в то же время должен быть соответственно значительным в смысле соответствия мнестическому порогу данного воспоминания. Привычные, частые воспоминания имеют низкий мнестический порог. По качеству стимулы обладают неодинаковой мнестической силой: Л. Толстой отмечал, что слуховые впечатления обладают большей мнестической силой сравнительно с зрительными. Геннинг установил очень сильное мнестическое действие запахов. По моим наблюдениям, очень возбуждают воспоминания несильные

аффективные впечатления, причем здесь действует так называемая ассоциация по аффективному сходству: воспринимаемый аффективный стимул вызывает воспоминания о стимуле, который раньше вызывал сходное аффективное переживание. Кроме значимости и качества стимула для возникновения воспоминания необходимо соответствующее состояние субъекта. Как будто наиболее подходящее состояние – состояние пассивности и релаксации (в постели перед сном и после просыпания, на досуге, при скуке, усталости и т. п.). Потребности субъекта сильно снижают мнестический порог соответствующих воспоминаний: пьянице все напоминает о выпивке. Вышеуказанную пассивность, однако, вовсе не надо понимать так, будто бы субъект относится безразлично к своим воспоминаниям: он то и дело занимается переделкой их. Делать это тем легче, что воспоминания и сами по себе склонны трансформироваться по вполне определенным законам.

Совершенно иной характер имеет припоминание как активный волевой акт. Как и всякий другой волевой акт, акт припоминания может состоять из следующих моментов: детерминация, усилие, делиберация (обсуждение),

выбор, санкция, в то время как в процессе воспоминания не имеет места ни один из этих моментов.

Основной для психологии припоминания факт, как и для всякого волевого акта, тот, что мы можем, если захотим, при известных условиях целенаправленно пользоваться функциями и свойствами наших органов (в данном случае нашей нервной системы) аналогично тому, как мы пользуемся для наших целей функциями и свойствами предметов внешнего мира. Как при рассматривании мы пользуемся зрением как функцией нашего оптического аппарата, так при припоминании мы пользуемся реинтеграцией. Реинтеграция, т. е. регенерация связей, комплекса бывших реакций и впечатлений, (настолько еще мало ясна, что мы даже не знаем, функцией или свойством и чего именно она является, и в данной работе не место заниматься выяснением сущности ее. В данном исследовании важно отметить лишь одну кардинальную особенность реинтеграции: регенерация одной из реакций или впечатлений облегчает регенерацию других реакций и впечатлений, именно таких, которые раньше были связаны как смежные в восприятии, мышлении или движении субъекта.

Начальным моментом припоминания, как и

всякого иного волевого акта, является детерминация в форме указания, что надо припомнить. Это "что" (например, содержание вопроса) и является исходным, первым членом регенерируемой (связи. Этот первый член регенерируется, так оказать, извне, например вопросом экспериментатора. Но первый член, так просто регенерированный, влечет за собой тенденции к регенерации других членов. С этой точки зрения вполне понятно следующее странное, на первый взгляд, поведение припоминающего. Вопрос: "Как имя-отчество Некрасова?" Испытуемый: "Имя-отчество Некрасова? Некрасова зовут Некрасов... Некрасов... Николай Алексеевич". Повторение с вариациями вопроса является в сущности повторными регенерациями исходного члена связи Некрасов Николай Алексеевич, и такое повторение рационально, так как регенерация данного члена связи облегчает регенерацию других членов этой связи.

Эта дальнейшая регенерация совершается или легко, автоматически, или с усилием, которое, как и во всяком волевым акте, может быть или успешным, или безуспешным. Теперь мы в состоянии объяснить парадоксальную фазу припоминания. Она наступает, когда усилие

ослабеваает, т. е. припоминание как активный акт прекращается, и припоминающий переходит в более пассивное состояние. При таком пассивном состоянии данная репродукция трансформируется в сходную по вышеописанным законам воспоминания (Облонский... Волконский... Болконский), иными словами, реинтеграция перешла в трансформацию.

Как и во всяком другом волевом акте, в припоминании могут иметь место делиберация и выбор, с той только разницей, что в припоминании имеет место не обдумывание мотивов, но построение предположений, своего рода гипотез, при выборе которых функцию санкции выполняет узнавание. Таким образом, именно в этой части припоминание отличается от многих других волевых актов своим не так практически, как скорее интеллектуальным характером (гипотезирование и узнавание). Этот ярко интеллектуальный характер акта припоминания объясняется конечной целью его – соответствующая действительности репродукция. Припоминание есть активный волевой акт, регулируемый нормами истины, и потому оно не простой волевой акт, но сложный познавательно-волевой акт.

В припоминании люди пользуются

реинтеграцией стихийно. Мы еще не владеем ею сознательно, т. е. не владеем еще искусством припоминать. В этом отношении рациональные приемы запоминания известны несравненно лучше приемов припоминания. В повседневной жизни припоминающий пользуется чаще всего следующими тремя приемами: а) рассуждением, б) рекогнитивной санкцией при растормаживании автоматизма (быстро оказать первое попавшееся по намеченному плану и проконтролировать его узнаванием), в) реинтеграцией (вспоминать все связанное с припоминаемым). По моим наблюдениям, успешней всего третий прием, первые же два не очень эффективны.

Но в общем мы только в самом начале исследования данного вопроса. Поэтому практические советы пока могут быть не указанием эффективных приемов припоминания, но рекомендацией тех условий, которые благоприятствуют успешному припоминанию. Отчасти эти условия уже упоминались, но здесь мы систематизируем и пополняем их. Для большей конкретности мы дадим эти советы применительно к школе. Ученик плохо, т. е. неправильно или безуспешно, припоминает, если он устал, эмоционально расстроен (боится, сердится и т. д.), пассивно ведет себя, легко

поддается внушению, склонен фантазировать. Такие состояния и склонности его неблагоприятны для припоминания. Ученик может неправильно понять, что и в какой форме он должен припомнить. Наконец, он может вообще не сознавать надобности прибегать к припоминанию. Припоминая, он может забыть или подменить вопрос, а отвечая автоматически, делать иногда обмолвки, не замечая их. В тех случаях, когда нужно делать усилие припомнить, он может либо избегать затруднять себя напряжением памяти, либо, наоборот, бесполезно измучивается безуспешным усилием. Припоминая, он может путать данный материал со сходным, и эта ошибка – одна из самых частых при припоминании. В том случае, когда усилие припомнить ни к чему не приводит, ученик может либо совсем бросить припоминать и безнадежно замолчать, либо начнет отвечать наобум, по догадке, но не рассуждая. Иногда же, наоборот, его может сбить неправильное рассуждение. Такое неправильное рассуждение может иногда привести к тому, что он отвергает как неправильное даже свое правильное припоминание. Но чаще бывает противоположное: неправильное припоминание кажется ему правильным, и его узнавание, не

контролируемое рассуждением, подводит его. Но иногда, наоборот, чрезмерно длительное внимательное всматривание или вслушивание в свое воспроизведение ведет к сомнению, т. е. получается общеизвестная иллюзия узнавания как известно, очень долгое пристальное восприятие чего-либо знакомого, например печатного слова, ведет к тому, что оно начинает казаться каким-то чуждым. Боязнь неодобрения у некоторых учеников парализует припоминание, а стремление к одобрению, наоборот, побуждает иных "выскакивать с ответами", иногда даже неверными. Неудача в припоминании может, даже сама по себе, сильно переживаться учеником, но в то же время и удача, "триумф", может порой развивать самомнение. Тем самым становятся более ясными условия, благоприятствующие припоминанию. В применении к школьной практике важнейшие из этих условий таковы.

Ученик должен быть в спокойном и бодром состоянии. В своем припоминании он должен быть активным и инициативным, т. е. не ждать стимулирующих припоминание вопросов "а дальше", "еще" и т. п. Задаваемые ему вопросы не должны быть подсказывающими или сбивающими, но в случае надобности надо выработать неподатливость к сбивающим

вопросам, критическое отношение к ним, а также и к своим ответам с точки зрения правильности воспроизведения. Ученик должен понимать вопрос – что он должен припомнить и в какой форме – и все время помнить об этом. В нем чувство ответственности должно быть развито так, чтобы в нужные моменты он сам обращался к припоминанию, например определенных правил, не полагаясь на автоматизм там, где правильный автоматизм еще недостаточно укрепился. Хорошо припоминающий ученик не ленится припоминать, и всегда полезно продемонстрировать ученику, что при известном усилии он может припомнить больше и лучше, но, конечно, не следует "молотить соломой", если ничего не выходит. Пользуясь автоматизмом припоминания, надо все же контролировать его сознанием: ученик должен быть приучен слышать себя во время ответа или видеть, что написал. Учебный материал надо воспринимать и усваивать весьма отдельно, с упором на специфику, с умением различать, и даже там, где надо находить сходство, полезно не упускать и отличий. Наоборот, надо знать, что всякого рода ассоциации по смежности, начиная с пространственных и временных и кончая логическими, очень благоприятствуют припоминанию; не беда, если ученик,

припоминая, старается представить себе соответствующую страницу книги или целую сцену, и еще меньшая беда, если он (пытается опираться в припоминании на предшествующую мысль или на общий смысл целого. В известных случаях припоминание может принимать вид рассуждения, но значительно большую роль играет рассуждение при проверке, которая обязательна в огромном большинстве случаев – особенно при конативном и рефлексивном припоминании, причем проверка не должна быть чрезмерно затяжной ввиду возможности излишних сомнений.

1940 г.

Примечания

*** Текст приводится по изданию:**

Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М.: "Просвящение", 1964.

¹ Переводы даны по тексту издания G. R. T. Ross: Aristotle. *De sensu and dñ memoria*. Cambridge, 1906, 451a 16–19, 450a 14, 450b 24–451a 3.

² Переводы даны по тексту издания G. R. T. Ross: Aristotle. *De sensu and dñ memoria*. Cambridge, 1906, 449b 16; 449b 31; ср.: Ross, стр. 247–248.

³ Там же, 451b 19–25; 452a 29.

⁴ См.: Там же, 453a 11–16.

⁵ См.: Там же, 453a 116; 453b 8; 449b 8–9; 450b 1–11.

⁶ См.: В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 258–259.

⁷ См. там же, стр. 259–261.

⁸ Plac. IV. Anal.-post. II, 19, 99в 35 след. Ср.: Metaph, II, 980в 25; "Другие живут воображениями и памятью, причем обладают немного опытом, а человеческий род – и техникой и рассуждениями: из памяти у людей возникает опыт".

⁹ Plotini Enneades, изд. Н. Myller, 1880, t. II, p. 99–103.

¹⁰ В. И. Ленин. К вопросу о диалектике: "Диалектика как *живое*, многостороннее (при вечно увеличивающемся числе сторон) познание с бездной оттенков всякого подхода, приближения к действительности (с философской системой, растущей в целое из каждого оттенка) – вот неизмеримо богатое содержание по сравнению с "метафизическим" материализмом, основная беда коего есть неумение применить диалектику к Bildertheorie, к процессу и развитию познания" (Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 321–322). О том, что "подход ума (человека) к отдельной вещи, снятие слепка (=понятия) с нее *не есть* простой, непосредственный, зеркально-мертвый акт", см.: В. И. Ленин. Конспект книги Аристотеля "Метафизика" (Там же, стр. 330).

¹¹ В. И. Ленин. К вопросу о диалектике: Философский идеализм есть *только* чепуха с точки зрения материализма грубого, простого, метафизического. Наоборот, с точки зрения *диалектического* материализма философский идеализм есть *одностороннее*, преувеличенное, *überschwengliches* (Dietzgen) развитие (раздувание, распухание) одной из черточек, сторон, граней познания в абсолюте, *оторванный* от материи, от природы, обожествленный. Идеализм есть поповщина. Верно. Но идеализм философский есть ("*вернее*" и "*кроме того*") дорога к поповщине через один из оттенков бесконечно сложного *познания* (диалектического) человека". (Сочинения. Изд. б. Т. 29, стр. 322).

¹² Цит. по квите: Л. А. Ческис. Томас Гоббс. М., Изд-во "Красная Новь", 1924, стр. 82, 87, 86.

¹³ Д. Локк. Опыт о человеческом разуме. Пер. Савина, М., изд-во Кушнерева, 1898, стр. 125.

¹⁴ Там же, стр. 124.

¹⁵ Leibniz. Monadologie. Paris, 1905, S. 52, 53.

¹⁶ Л. А. Ческис. Томас Гоббс, М., Изд-во "Красная

Новь", 1924, стр. 83.

[17](#) Hobbes. Leviathan, ed. Molesworth. London, 1839, p. 71 "Human nature", то же издание, 1840, стр. 27.

[18](#) Ср.: Гегель. Введение в философию. Пер. С. Васильева. М., 1927, §§ 129–163; "Энциклопедия философских наук", §§ 440–464.

[19](#) А. Бэн. Психология. Пер. Белкина. Т. I. М., 1902, стр. 241–245

[20](#) W. James. The Principles of Psychology. V. I. London, 1901, p. 598.

[21](#) Leidesdorf. Lehrbuch der psychischen Krankheiten. Erlangen. 1865. S. 53.

[22](#) H. Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie, B. I. § 60, 1905.

[23](#) H. Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie, B. I., § 60, 1905, s. 634.

[24](#) Д. Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. М–Л., Госиздат, 1926, стр. 277.

25 R. Semon. Die mnemischen Empfindungen. Leipzig, 1909, S. 370–372. 306

26 P. Janet. L'Evolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928, p. 205, 219, 221, 223, 224, 225.

27 В. М. Бехтерев и Н. М. Щелованов. К обоснованию генетической рефлексологии. В сб.: "Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы". Л.–М., 1925, стр. 125–126.

28 Erhard. Rdtzelhafte Sinnesempfindungen bei Tieren "Natur und Technik", 1924, B. 5.

29 F. Hemphelmann. Tierpsychologie. Vom Standpunkte des Biologen. "Akad. Verlagsgesellschaft". Leipzig, 1926. S. 165.

30 F. Hemphelmann. Tierpsychologie. Vom Standpunkte des Biologen. "Akad. Verlagsgesellschaft", Leipzig, 1926, S. 77.

31 К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 373.

32 Keller. Bekanntheits- und Fremdheitseindruck.

"Zschr. f. Psychologie", 1924, S. 96.

³³ Ср. мою работу: "Das Problem der ersten Kindheitserinnerung". "Arch. f. d. gesamte Psychologie", 1929, B. 71.

³⁴ З. Фрейд. Психопатология повседневной жизни. Пер. Медема. М., 1925, стр. 44.

³⁵ См.: Н. Ebbinghaus. "Grundzüge der Psychologie". Leipzig, 1905, B. 1, S. 60.

³⁶ Mc Geoch . ["Psychol. Bull." New York, 1934, N 6, p. 393.

³⁷ См.: Cason. The Learning and Retention of Pleasant and Unpleasant Activities "Archives of Psychology", 1932, p. 96. Ср. его же работы в "Psychol. Rev.", 1932, 39, 440–446 und "Journal of experimental Psychology", 1933, 16, 455–461 (там же статья Юнга).

³⁸ Привожу формулировку, данную в "Animal Intelligence", 1911.

³⁹ Rexford. Outline of the Conditions under which Learning occurs. "Psychol. Rev.", 1932, 39,

р. 174–183.

[40](#) E. L. Thorndike. The Fundamentals of Learning, New York, Columbia University, 1932.

[41](#) См.: Kuo. The Nature of Unsuccessful Acts and their Order of Elimination in Animal Learning. "The Journal of Comparative Psychology". Baltimore, U. S. A. 1922. V. 2, p. 1–27.

[42](#) Schlotte über die Bevorzugung unvollendeter Handlungen "Zschr. f. Psychol." Berlin, 1930, 117, S. 1–72.

[43](#) Ч. Дарвин. О выражении эмоций у человека и животных. Гл. XII Соч. Т. 5. Спб., 1912, стр. 208.

[44](#) См.: "Journal f. Psychol. and Neurol." 1920, 23.

[45](#) П. П. Блонский. Психологические очерки. М., изд-во "Новая Москва", 1927, стр. 21, 29–30.

[46](#) К. Маржей Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 519.

[47](#) См.: Ribot. Problèmes de Psychologie affective, 1910, и "Аффективная память". Ср.: "Психология

чувств", т. I, гл. XI. См. также: Du gas. La mѐmoire des sentiments. "Journ. de Psychologie", 1930, pp. 237–257. В работе Дюга очень важно подчеркивание произвольного характера памяти чувств и приведение примеров сильного влияния на нее запахов (и вкусов). Для характеристики современной дискуссии см.: Signoret. Sur la mѐmoire affective (тот же журнал, Paris. 1935, стр. 251 и след.).

⁴⁸ См.: Л. В. Блуменау. Мозг человека. Л.–М., Госиздат, 1925, стр. 319.

⁴⁹ Н. Henning. Der Geruch. Leipzig, 1924, S. 290 (ср. 1 и 18 passim).

⁵⁰ Dumas. Troubles Mentaux et Troubles Nerveux de Guerre. Paris, 1919, p. 49 и след.

⁵¹ См. E. B. Leroy. Les Visions du Demi–Sommeil Paris, 1926

⁵² См. Hervey de Saint Denis, Les Rѐves et les moyens de les diriger, Paris 1867.

⁵³ Н. Henning. Der Geruch. Leipzig, 1924, S. 291–292.

54 J. Philippe. *L'image mentale*. Paris, 1903, p. 13.

55 Харциев. Элементарные формы поэзии. В сб.: "Вопросы теории и психологии творчества". Харьков, 1907, стр. 183.

56 Там же, стр. 196.

57 Харциев. Элементарные формы поэзии. В сб.: "Вопросы теории и психологии творчества". Харьков, 1907, стр. 178.

58 P. Schilder. *Medizinische Psychologie*. Berlin, 1924, S 150.

59 Гегель. Введение в философию. Пер. С. Васильева. М., 1927, стр. 178.

60 В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 18, стр. 50, 66, 34, 88.

61 Е. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 163–164.

62 Идея, что развитие памяти идет от стихийного функционирования ее как природной,

естественной силы, к господству над ней, принадлежит Л. С. Выготскому: См.: Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Этюды по истории поведения. М.–Л., Госиздат, 1930, стр. 79 и след. Мне этот процесс представляется проходящим ряд стадий. Воспоминание, т. е. произвольное репродуцирование, – начальная стадия господства человека над памятью.

⁶³ Со времен Гербарта и Вундта психология подчеркивает роль "апперцепции" в восприятии. При этом, как я показываю в другой работе ("Развитие мышления школьника"), с возрастом роль апперцепции увеличивается. Но основную массу в апперцепции составляют репродукции, причем субъектом они обычно не осознаются, как таковые, и смешиваются им с перцепциями. Чем больше знаний, тем больше репродукций при восприятии, тем больше возрастает роль "апперцепции".

⁶⁴ Philippe. *L'image mentale*, Paris, 1903, p. 61.

⁶⁵ Там же, стр. 67, 68, 71.

⁶⁶ В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 330.

67 См.: Philippe. L'image mentale. Paris, 1903.

68 Гегель. "Энциклопедия философских наук", стр. 462.

69 Приводимые примеры заимствованы из статьи "Образ" в "Литературной энциклопедии", Т. VIII. М., 1934. стр. 175.

70 Гегель. Введение в философию § 158. Пер. С. Васильева. М., 1927.

71 При разборе руководился анализом текста, данным Мичельсоном в книге: F. Boas. Handbook of American Indian Languages. V. I. Wachington, 1911, p. 869.

72 F. Boas. Handbook of American Indian Languages, 1911, p. 810.

73 При (анализе руководился словарем основ. Westermann. Die westlichen Sudansprachen. 1927. Различие тонов я учитывал лишь до известной степени, так как юн в свою очередь зависит от значения и не есть нечто постоянное, в чем можно убедиться из этого же словаря.

74 Положение о чрезвычайно общем значении первоначальных слов энергично обосновалось Марром. Ср.: Н. Я. Марр. По этапам развития яфетической теории. Сборник статей. М.–Л., 1926.

75 Ср. Н. Я. Марр. По этапам развития яфетической теории, М.–Л., 1926, стр. 321 и след.

76 К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 489.

77 См.: С. Meinhof. Die Sprache der Duala in Kamerun. Berlin, 1912, S. 76.

78 См.: С. Meinhof. Die Sprache der Duala in Kamerun. Berlin, 1912, стр. 74.

79 См.: F. Boas Handbook of American Indian Languages, Washington, 1911, p. 206.

80 A. Dirr. Theoretisch-praktische Grammatik der annamitischen Sprache, S. У I

81 E. C. Marre. Die Sprache der Hause. Wien, Pest, Leipzig, S. 72.

⁸² Приведенные рассказы я взял в переводе Хаиме де Ангуло (калифорнийский), Фробениуса (негритянский) и Свантона (тлингитский).

⁸³ См. G. Ronen. Die nominalen Klassifikations Systeme in den Sprachen der Erde Wien, 1929, S. 798–805.

⁸⁴ См.: J. Vendryes. Le Language. Paris, 1921, стр. 162 и след.

⁸⁵ Ср., например: G. E. Müller. Abriss der Psychologie. Güttingen, 1924, S. 18.

⁸⁶ Там же, стр. 18.

⁸⁷ Ср.: Rosanoff. A study of association in children. "Psych. Rev.", 1913, V. XX, p. 20; "A study of association in insanity", "Amer. j. Ins. an", 1910, 67.

⁸⁸ G. E. Müller. Abriss der Psychologie. Güttingen, 1924, S. 21.

⁸⁹ См.: H. Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie. Leipzig, 1905, B. 1. S. 653.

⁹⁰ R. Pauli. Zur Methodik der Gedächtnispsychologie.

"Arch. f. d. Ges. Psychol.", Leipzig, 1932, B. 85, S. 70.

⁹¹ См.: Н. Ebbinghaus. Grundzüge der Psychologie. Leipzig, 1905.

⁹² См.: E. L. Thorndike. The Fundamentals of Learning, New York, 1932.

⁹³ "Psychol. Rev.", 1932, 39, p. 174–183. 412

⁹⁴ Гегель. "Энциклопедия философских наук". § 410, прибавл.

⁹⁵ F. C. Bartlett. Remembering. Cambridge, 1932, p. 61.

⁹⁶ Это же утверждает и Ф. С. Бартлетт в своей статье в журнале "Scientia", 1935.

⁹⁷ F. C. Bartlett. Remembering, Cambridge, 1932, p. 61.

⁹⁸ F. C. Bartlett. Remembering, Cambridge, 1932, p. 93.

⁹⁹ См.: F. C. Bartlett. Remembering, Cambridge,

1932, p. 94.

[100](#) В последнем смысле "рационализация" очень популярна у фрейдистов.

[101](#) К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 3, стр. 29.

[102](#) См.: F. C. Bartlett. Remembering, ch. VII–VIII, Cambridge, 1932.

[103](#) Об этом подробнее в моей работе "Развитие мышления школьника".

[104](#) К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 3, стр. 448, 29.

[105](#) В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр 193.

[106](#) См.: P. Jessen. Physiologie des Denkens, Hannover, 1872.

[107](#) В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 177.

[108](#) Л. С. Выготский. Речь и мышление. М.–Л., Огиз – Соцэкгиз, гл: IV, 1934, стр 76. См.: Избранные психологические произведения. М.,

Изд-во АПН РСФСР, 1956, стр. 131.

¹⁰⁹ Kogerer. "Worttaubheit, Melodientaubheit u. Gebdrdenagnosie". См.: "Zschr. f. d. gesamte Neurologie u. Psychiatrie". Berlin, 1924, B. 92.

¹¹⁰ Например, см. E. Cuyer. *La mimique*, Paris, 1902.

¹¹¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 537.

¹¹² См.: Pick. *ьber das Sprachverstдndnis*, 1909.

¹¹³ На ранней стадии развития сознания, где еще отсутствует развитое отношение, говорящий и слушающий думают одно и то же, даже приблизительно одинаково относясь к нему. Поэтому на этой стадии слушать – значит соглашаться, "слушать – значит "слушаться". Таково поведение малюток, гипнотизируемых и т. п. Но с развитием сознания у слушателя может быть иное отношение: говорящий и слушающий думают одно и то же, но по-различному относясь к нему. Мои эксперименты показали такие ранние формы опровержения: 1) повторение плюс отрицание ("гулять нет") ; 2) повторение с

вопросом или вопросительным тоном ("А почему "нельзя гулять"?) ; 3) повторение недовольным, насмешливым и т. п. тоном.

114 К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 3, стр. 29.

115 Гегель. Философская пропедевтика § 159. Перевод С. Васильева, М., 1927.

116 "О действии условных раздражителей сравнительно с безусловными" см. в "Handbook of General Experimental Psychology", ed. Murchson (London, 1934) статью С. L. Hull, стр. 424 и след.

117 К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 489–490.

118 W. Burnham. The Normal Mind. N.–Y. 1925, p. 195.

119 А. Trombetti. Elementi di Glottologia. Bologna, 1923, p. 213.

120 В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 116.

[121](#) Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. М.–Л., 1934, стр. 343.

[122](#) К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 455–456.

[123](#) Гегель. Энциклопедия философских наук. Ч. I. Логика. Пер. Б. Столпнера. М.–Л., 1929, стр. 75.

[124](#) В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 158, 212, 152–153, 252.

[125](#) Dugas. La mémoire et l'oubli, Paris, 1917.

[126](#) К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения. Изд. 2. Т. 20, стр. 639–640.

[127](#) В. И. Ленин. Сочинения. Изд. 5. Т. 29, стр. 257.

[128](#) E. Dupre. Pathologie de L'imagination et de L'émotivité. Payot Paris, 1925. p. 90. etc.

[129](#) См.: Dromard. Le délire l'interprétation. "Journal de Psychologie: Paris, 1911.

[130](#) См.: р. Blonsky. Das Problem d. ersten

Kindheitserinnerung. "Arch. f. d. ges. Psychologie", 1929, В. 71.

131 От латинского *conatus* – напряжение, усилие, стремление.

132 Одно вместо другого, путаница.

133 Карфаген необходимо разрушить.