

- стремиться отличать знания от убеждений и мнений;
- стремиться использовать эмпатию, чтобы вникать в точки зрения других;
- быть готовым к неясностям, неопределенностям мысли, другим проблемам;
- глядеть на основания вещей и поддерживать состояние «здорового» скептицизма;
- быть готовым играть роль «адвоката дьявола» [8].

Также необходимо четко знать, чего вы хотите добиться, задавая вопросы, представлять стратегию их использования и направление их развития.

Типология вопросов, возникающих в ходе сократической беседы:

- Вопросы на уточнение: «Можете ли привести пример? Можете ли что-либо добавить? Можете ли предложить другой способ?»
- Вопросы на выявление допущений и оснований: «Каковы ваши основания? Все ваши доводы основываются на том, что...; Почему вы строите ваши аргументы на ..., а не на ...?»
- Вопросы на поиск причин и доказательств: «Как вы думаете? Почему вы так сказали? Что может служить этому примером?»
- Вопросы о точке зрения и подходе: «Что может быть альтернативой? Можно ли взглянуть на эту проблему с другой стороны? А если кто-то с вами не согласен и выскажет свою точку зрения?»
- Вопросы о подтексте и последствиях: «Но если это произойдет, что еще может быть в результате? Почему? Это обязательно произойдет или возможно, что произойдет?»
- Вопросы о вопросах: «Как мы можем это проверить? Почему этот вопрос важен?»

На этот вопрос легко ответить или сложно? Почему?» [8].

- Элементы дискуссии целесообразно использовать в процессе изучения каждой темы. Данная технология помогает студентам разобраться в каждой пройденной теме, снять все возникшие вопросы и сложности понимания, более глубоко освоить некоторые аспекты.

Библиографический список

1. Белкина, В.Н. Принцип диалогичности в процессе профессиональной подготовки студентов к регулированию взаимодействия детей со сверстниками [Текст] / В.Н. Белкина // Развитие системы непрерывного образования в университетском комплексе педагогических учреждений Ярославской области. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С. 284-286.
2. Бутенко, А.В. Критическое мышление: метод, теория, практика [Текст]: учебно-метод. пособие / А.В. Бутенко. – М.: МИРОС, 2002.
3. Кларин, М.В. Технологический подход к обучению [Текст] / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – №5. – С. 4-22.
4. Коротаева, Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников [Текст] / Е.В. Коротаева. – М.: Сентябрь, 2003. – 123 с.
5. Успенский, В.Б. Дискуссия в образовательном процессе [Текст] / В.Б. Успенский. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 58 с.
6. Чернявская, А.П. Педагогические технологии [Текст]: метод. пособие / А.П. Чернявская. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 74 с.
7. Чернявская, А.П. Образовательные технологии [Текст]: учебно-метод. пособие / А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – 108 с.
8. Paul Richard W. Critical thinking. Foundation for Critical Thinking. – Santa Rosa, CA. – 1995.

М.В. СОКОЛОВА

Историческая память в контексте междисциплинарных исследований

Статья посвящена анализу понятия исторической памяти в различных концепциях отечественных и зарубежных психологов, начиная с XVIII века. Отдельно рассматривается связь психологии памяти с разными разделами психологии и с исторической культурой.

This article is devoted to the analysis of concept of historical memory in various concepts of domestic and foreign psychologists since XVIII century. Connection of psychology of memory with different sections of psychology and with historical culture is separately regarded.

Психология памяти – это одна из главных отраслей психологической науки. К сожалению, при изучении проблем исторической памяти в контексте междисциплинарности достижения психологической науки в большой мере игнорируются, хотя с возникновением профессиональной научной психологии в XIX веке проблема памяти занимала в ней ведущее место. Как писал выдающийся американский психолог XX века Д. Норман, «научение и память помогают передавать достижения культуры от поколения к поколению» [4. С. 13].

Конечно, использование психологии в контексте изучения исторической памяти связано с известными реальными или кажущимися противоречиями. Во-первых, в психологии память трактуется преимущественно как свойство, присущее человеческому индивиду, и основные закономерности развития памяти рассматриваются по принципу «от единичного к общему», тогда как концепт исторической памяти изначально трактуется как явление коллективного сознания. Во-вторых, в основе изучения психологией функционирования памяти лежит индивидуальный опыт, состоявшееся «переживание» человека, тогда как историческая память является вторичной, чаще всего базирующейся не на собственном чувственном опыте, а сформировавшейся на основе информации, поступившей «извне».

Следует также отметить, что в процессе нашего исследования возникла необходимость проанализировать не только современные представления в сфере психологии памяти, но и других областях, таких, как, например, психология деятельности, психология эмоций, психология массового поведения. На связь между этими разделами психологии и исторической культурой будет указано ниже.

В какой степени достижения психологии памяти человека применимы для изучения исторической памяти? Мы разделяем мнение ученых, считающих, что соответствующие аналогии прослеживаются и могут быть учтены в исследованиях по коллективной памяти. Так, О. Свирепо пишет:

«Встает вопрос о правомерности переноса биологических механизмов и закономерностей в область культуры: а стоит ли разбираться в том, как устроена память человека, чтобы понять, как устроена культурная память? Однако этот подход совсем не нов. Биологические аналогии буквально пронизывают теоретические штудии в области наук о культуре. Н. Данилевский и О. Шпенглер сравнивали жизненный цикл культуры с жизненным циклом живого организма, а Н. Бердяев уподоблял культуры цветам, которые распускаются, переживают расцвет и увядают» [6. С. 55].

По словам Д. Нормана, «помнить – это значит успешно справляться с тремя задачами: усвоением, сохранением и повторным извлечением информации. Не помнить – значит не справиться ни с одной из этих задач» [4. С. 12].

В современной психологии утвердилась точка зрения на память как на «совокупность деятельностей, включающих в себя как биофизиологические, так и психические процессы, осуществление которых в данный момент обусловлено тем, что некоторые предшествующие события, близкие или отдаленные по времени, существенным образом модифицировали состояние организма» [6. С. 583].

Ц. Флорес указывает на то, что акт памяти включает три основных фазы: фазу запоминания, которая в зависимости от обстоятельств может быть как мгновенной, так и длительной, требующей последовательных повторений; фазу сохранения, охватывающую разные по длительности периоды, когда информация находится в скрытом состоянии; фазу реактивации и актуализации усвоенного материала, вызывающих мнемонические процессы, доступные наблюдению. С педагогической точки зрения, важно определить и обосновать условия, способствующие запоминанию, сохранению и актуализации материалов, составляющих историческую память.

Самую раннюю научную психологическую школу памяти, возникшую в последние десятилетия XIX века, называют «ассоциативной», поскольку именно ассоциациям ее

представители отводили ведущую роль в механизмах функционирования памяти.

Классик ассоциативной школы немецкий ученый Г. Эббингауз, являющийся в так же одним из создателей экспериментальной психологии, указывая на различие между воспоминанием и воспроизведением, писал: «Сама собой напрашивается мысль – объяснить воспроизведение душевных обоснований, пережитых некогда вместе, тем, что эти образования вступили в тесную связь между собой и теперь настолько между собой внутренне связаны, что одно из них всегда влечет за собой другое. Вот эта мысленная связь и называется ассоциацией. Душевные образования называются ассоциированными, если они когда-либо раньше были пережиты вместе, и существует более или менее основательное допущение, что при существующих условиях они могут вызывать друг друга» [5. С. 245].

В контексте рассматриваемой нами темы вызывает интерес следующее наблюдение Г. Эббингауза: ассоциация порождает воспроизведение и в том случае, когда речь идет о взаимодействии людей. Он приводит следующий пример. Вы начинаете в присутствии другого человека декламировать: "Кто скачет, кто мчится...", и слушающий продолжает: "под холодной мглой". И вообще, если какие-либо душевные образования когда-нибудь заполняли сознание одновременно или в близкой последовательности, то впоследствии **повторение одних членов этого прежнего переживания вызывает представления и остальных членов** [жирный шрифт наш – М.С.], хотя бы первоначальные причины их и отсутствовали» [5. С. 243-244]. Определенно, речь идет о том, что совместно пережитое или сформировавшееся в процессе социального научения как общий культурно-исторический опыт ведет к появлению общих ассоциаций.

В дальнейшем ассоциативная теория многократно подвергалась критике за свою односторонность. Так, видный советский психолог С.Л. Рубинштейн отмечал: «Ни в коем случае не отрицая и не умаляя роли ассоциаций в работе памяти (главным образом, элементарных форм ее) можно все же считать доказанным, что ассоциации не являются ни единственной, ни даже главной основой высших форм памяти человека. Анализ, систематизация и осмысливание – вся предваритель-

ная работа мышления над содержанием – включаются в воспроизведение и влекут за собой перестройку процесса запоминания; смысловые связи имеют определяющее значение в запоминании осмысленного материала» [5. С. 220].

Однако впервые господствующий подход к изучению памяти (как закономерностей возникновения ассоциаций) был подвергнут критике в трудах французского философа-идеалиста и психолога А. Бергсона. Настаивая на ограниченности научного экспериментирования в вопросах человеческой памяти, он выдвинул понятие «память духа». Точнее, он говорил о двух самостоятельных и теоретически независимых видах памяти. Первый из них «регистрирует в форме образов-воспоминаний все события нашей повседневной жизни по мере того, как они развертываются во времени... Благодаря ей [памяти – М.С.] наш разум или, лучше сказать, рассудок, получает возможность узнать какое-либо испытанное раньше восприятие; к ней мы прибегаем всякий раз, когда в поисках известного образа поднимаемся по склону нашей прошлой жизни» [5. С. 220]. Со временем складывается новый вид памяти, отличный от простых реакций на многочисленные и разнообразные внешние раздражения, не имеющий общего с готовыми ответами. Эта «память духа» всегда устремлена к действию, она «пребывает в настоящем и не видит ничего, кроме будущего». А. Бергсон указывает: «По правде говоря, она уже не дает нам представления о нашем прошлом, она его разыгрывает; и если она все-таки заслуживает наименования памяти, то уже не потому, что сохраняет образы прошлого, а потому, что продолжает их полезное действие вплоть до настоящего момента. Из этих двух памятей, из которых *одна воображает, а другая повторяет* [курсив наш – М.С.], последняя может замещать собой первую и даже создавать ее иллюзию» [5. С. 272-273].

Анализируя взгляды А. Бергсона, российский философ И.И. Блауберг указывает на значение в его концепции сочетания восприятия и памяти: чистое восприятие – абстракция, оно «изначально безлично, и лишь память придает восприятию субъективный характер. Образы прошлого непрерывно добавляются к настоящим впечатлениям; как гово-

рит Бергсон, восприятие "пропитано" воспоминаниями» [1. С. 57].

Другая линия критики ассоциативных теорий памяти шла в русле идей бихевиоризма, широко распространившихся в США в 1920-30-х гг. Основатель бихевиоризма Дж. Уотсон по-своему трактовал понятие памяти. Стремясь перестроить психологию по образцу естественных наук, пользующихся точными экспериментальными методами, он положил в основу своего психологического учения не сознание, а поведение, которое отождествлял с наблюдаемыми и скрытыми двигательными реакциями на стимул. Как указывал известный педагог и психолог П.П. Блонский, давая оценку теории Дж. Уотсона, понятие памяти максимально сближается с условными рефлексам – так, в некоторых случаях «ставился знак равенства между "ассоциативной памятью" и условными рефлексам в учении Павлова» [2. С. 26]. В рамках бихевиоризма выдвигается теория «научения», или формирования, новых реакций в течение жизни. Даже мышление представлялось Дж. Уотсону скрытой моторной активностью, неким заместителем действия. Как представляется, бихевиористский подход в изучении памяти, сыгравший свою роль в критике концепций ассоциативной памяти, малопродуктивен в плане изучения памяти исторической.

Хотя ассоциативные теории памяти в том виде, в каком они представлены в философской и психологической литературе XVIII – начала XX века, представляются сегодня неполными, они и не отвергаются в современной психологии. Так, Р.М. Грановская в фундаментальной работе по восприятию и моделям памяти указывала на Д. Юма как на основоположника идеи о качествах, из которых возникают ассоциации: сходство, совпадение по времени и месту, причина и следствие. По мнению Р.М. Грановской, ассоциации являются важнейшим фактором, сокращающим время реакции. Она поясняет: «Быстрее опознается и лучше всего запоминается информация, содержание которой позволяет установить наибольшее число различных ассоциаций с информацией, хранящейся в структуре данной памяти. Тогда любое понятие, активизируясь в результате тех или иных воздействий, обязательно активизирует в ослабленной форме целую систе-

му других понятий, близких к первому по содержанию в том или ином отношении» [3. С. 220-221].

Важным стимулом для развития психологии памяти стало появление в конце 1928 г. книги французского врача П. Жане «Эволюция памяти и понятие времени». По словам П.П. Блонского, теория, представленная в ней, находилась «в резком противоречии» со всем течением психологии. Еще в более ранней работе, посвященной сомнамбулизму, он писал: «Человек, который в психическом отношении был бы идеально здоров, мог бы иметь только одну память; так как при этом психические явления были бы связаны с одними и теми же постоянно наличными образами, то такой субъект мог бы легко вызывать их в каждый данный момент. Но насколько ни один человек не совершенен: тысяча условий – аффективные состояния, сон, опьянение или болезнь – изменяют или уничтожают одни образы, оживляют другие и изменяют все направления сознания. Таким образом образуются вторичные группы вокруг известных образов, необычных для данной психики; эти новые образы могут иногда совсем не появляться; но если они периодически появляются самопроизвольно или вызываются искусственно; то они влекут за собой все связанные с ними воспоминания, и таким путем различные формы памяти сменяют друг друга» [5. С. 129].

В 1928 г. П. Жане идет значительно дальше таких рассуждений. Он заявляет, что «память – это социальная реакция в условиях отсутствия. В сущности, память – это изобретение человечества, как и многие другие акты, которые рассматриваются обычно как банальные и составляющие существо нашей жизни в то время, как они были созданы постепенно человеческим гением. Борьба с отсутствием является целью и основной характеристикой памяти» [5. С. 378]. Ученый утверждает, что память – это социальный акт: «Прежние психологи описывали память непосредственно после ощущения и восприятия. Память считалась индивидуальным актом. Я так не считаю, один человек не обладает памятью и в ней не нуждается. Для изолированного человека воспоминание бесполезно» [5. С. 378]. Если Робинзон все-таки ведет дневник на своем необитаемом острове,

то только потому, что надеется вернуться к людям.

Учение П. Жане о социальной функции человеческой памяти имело в психологии поистине революционный характер, хотя оно вполне может показаться ошибочным в плане отрицания индивидуальной памяти. Скорее, перспективный путь интерпретации этого учения состоял в обсуждении характера противоречий и единства понятий «индивидуальная память» и «социальная память». Неудивительно, что работа П. Жане вызвала интерес у психологов в СССР, где категории коллективности и социальности приобретали решающее значение в дискурсе социалистического преобразования.

Говоря об исследованиях в области истории памяти в нашей стране, выделим несколько аспектов. Во-первых, речь идет о создании концепции памяти как социального явления. Это, в частности, нашло выражение в трудах Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, посвященных проблемам психического развития ребенка. По их мнению, развитие памяти у детей напоминает процесс развития памяти человечества в целом, от стадии примитивных народов до состояния современного культурного человека. Так, для примитивных народов характерно развитие конкретной памяти, которая с точностью фиксирует внешние впечатления. Однако в других отношениях память примитивного человека во многом уступает памяти человека культурного. Такая форма памяти называется «эйдетической»; у культурных народов она распространена большей частью среди детей. Такой вид памяти характеризуется господством наглядных образов и тем, что примитивный человек плохо отделяет восприятие от воспоминания. Объективное сливается для него с только воспринимаемым или представляемым.

Важным фактором в развитии памяти стало появление букв и других знаков-символов. Л.С. Выготский указывает: «Мы можем сказать, что по сходному пути идет и ребенок с той только разницей, что примитивный человек изобретал свои системы запоминания сам, а развивающийся ребенок чаще всего получает уже готовые системы, помогающие ему запомнить, и только включается в них, научается их использовать, овладевает ими и через их посредство трансформирует свои натуральные процессы» [5.

С. 409]. Ученый прослеживает эволюцию памяти ребенка: «шестилетка» запоминает материал «непосредственно, естественно», а ребенок школьного возраста «обладает целым рядом приемов.., он связывает этот новый материал со своим прежним опытом, прибегает к целой системе ассоциаций... Развитие памяти от ребенка до взрослого заключается именно в таком переходе от естественных форм памяти к культурным» [5. С. 408-409].

Исключительно важным для нас является положение, выработанное в отечественной психологии 1920-30-х гг., о влиянии культуры на развитие памяти. У Л.С. Выготского и А.Р. Лурия мы обнаруживаем даже термин «культурная память», которую они отличают от памяти естественной. Несомненно, что частью культуры в цивилизованном обществе являются ценности исторического характера. Подчеркивается: «Мы нарочно остановились подробнее на функции памяти, потому что она дает нам возможность на конкретном примере иллюстрировать взаимоотношение естественных, заложенных от природы, и культурных, приобретенных в процессе социального опыта, форм деятельности психики. Именно здесь мы видели, как развитие оказалось не простым созреванием, а культурными метаморфозами, культурным перевооружением. И если бы мы теперь хотели рассмотреть память взрослого культурного человека, то должны были брать ее не такой, какой создала ее природа, а такой, какой ее создала культура» [5. С. 419].

Не оспаривая этого тезиса по существу, решимся все же указать на известное преувеличение роли «культурности» и недооценку биологического аспекта памяти в трудах этих выдающихся советских исследователей. Их идеи следует рассматривать и как научное достижение, и как характерный для тех десятилетий результат идеологического дискурса, провозгласившего создание «нового человека», а следовательно, и возможность влияния на его психику. Недаром в «Этюдах по истории поведения» Л.С. Выготского и А.Р. Лурия отмечается, что психология должна включать «всю более или менее рационально организованную систему внешних знаков, помогающих памяти, а с другой стороны, учесть и те коренные изменения, которые вносятся культурным существованием и употреблением известных приемов и во внут-

ренные психологические механизмы» [5. С. 419].

Важным достижением психологии стала работа П.П. Блонского «Память и мышление» (1935). В ней он выдвинул и обосновал так называемую «генетическую теорию памяти» и наметил ряд направлений изучения памяти, которые в дальнейшем стали ведущими. П.П. Блонский в принципе пытался найти среднюю линию в плане между биологическим и социальным подходами в психологии памяти. Он пишет: «Таким образом, и в филогенезе мы имеем все тот же ряд: моторная память – аффективная память [о существовании этого вида памяти Блонский говорит предположительно – М.С.] – образная память – логическая память в понимании П. Жане. Каждый из членов этого ряда следует в определенной последовательности за другим. Так, на основании онтогенетических и филогенетических данных удалось установить, что основные виды памяти являются как бы членами одного и того же последовательного ряда и в филогенезе и в онтогенезе они развиваются в определенной последовательности друг за другом» [2. С. 36]. И все же изучение работы П.П. Блонского показывает, что он, как Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, разделяет в полной мере идею о социальной обусловленности содержания памяти. Об этом свидетельствует разбор П.П. Блонским «Этюдов» Л.С. Выготского и А.Р. Лурия, с основной идеей которых он соглашается. Исследователь считает огромной заслугой Л.С. Выготского указание на то, что решающим сдвигом в истории человеческой памяти является изобретение и пользование мнемоническими знаками. Однако П.П. Блонский добавляет, что в истории человеческой памяти речь играет даже не меньшую, а большую роль, чем письменность, и говорит о роли воображения, развитие которого предшествует развитию вербальной памяти. Ученый подчеркивает, что «речь – это и есть то, через что происхо-

дит переход от памяти к мышлению» [2. С. 199].

Тем не менее, имеющиеся научные данные из области психологии могут способствовать определению педагогических условий развития исторической памяти. К числу таких в достаточной мере обоснованных положений относятся: представление о памяти как «воображении», связанное с тем, что память не является простым «слепок» прошлых событий, она, как и восприятие, «пропитана» прежними воспоминаниями; положение о социальном характере памяти: продуктивность запоминания – побочный результат сознательной, социально опосредованной деятельности; положение о связи между памятью и деятельностью: не повторение, а вовлечение в деятельность определяет продуктивность запоминания; тезис об эмоциональной окрашенности культуры памяти; положение о роли ассоциаций, то есть действий, ощущений и чувств, вызывающих восстановление связей, определяющих функционирование памяти.

Библиографический список

1. Блауберг, И.И. А. Бергсон о временной организации сознания [Текст] / И.И. Бергсон // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 50-64.
2. Блонский, П.П. Память и мышление [Текст] / П.П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001 – 288 с.
3. Грановская, Р.М. Восприятие и модели памяти [Текст] / Р.М. Грановская. – М.: Наука, 1974. – 362 с.
4. Норманн, Д. Память и научение [Текст] / Д. Норманн. – М.: Мир, 1985. – 160 с.
5. Свирепо, О.А. Проблема культурной памяти в свете естественнонаучных представлений [Текст] // Век памяти, память века. Опыт обращения с прошлым в XX столетии. – Челябинск: Каменный пояс, 2004. – 359 с.
6. Психология памяти [Текст]: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 1998. – 817 с.

О.Б. МОДУЛИНА

Формирование рефлексивной позиции педагогов в процессе курсовой подготовки

В работе представлена модель формирования у педагогов рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности, так как рефлексия является одним из