

Научная жизнь

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ 100-ЛЕТИЮ
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

В октябре 1996 г. в Москве состоялась международная конференция "Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования", посвященная 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского. Она была организована по инициативе Российской академии образования и Российского государственного гуманитарного университета. В ней приняли участие ведущие ученые России, а также США, Японии, Италии, Швейцарии, Германии, Финляндии, Дании, Нидерландов, Венгрии, Болгарии и др. Тезисы докладов и выступлений изданы в сборнике "Культурно-исторический подход: развитие гуманитарных наук и образования" (М., 1996, 216 с.)

Работа конференции проходила по двум направлениям: "Наследие Выготского: теоретические основы и перспективы развития" и "Культурно-исторический подход в исследовании образования". В рамках первого направления были проведены симпозиумы: Выготский и науки о человеке в XX веке; современное значение и пути развития культурно-исторической теории; социокультурный подход к проблемам сознания; психология и философия человеческой субъектности: новые подходы; психология общения; психология возраста: современные теории; категория развития в философии, психологии и педагогической антропологии; психология искусства в теории Выготского.

Второе направление включало симпозиумы: государственная политика и перестройка образования: инновационные подходы и развивающее обучение; развитие идей Выготского в международном образовании; подготовка учителей: результаты, проблемы и возможности; наследие Выготского: история культуры, социальный контекст и мультикультурное образование; педагогическое проектирование в контексте идей культурно-исторического подхода; подход Выготского к развитию речи детей и языковому образованию; социальная ситуация развития в раннем онтогенезе; социальная ситуация развития и развивающее образование в дошкольном детстве; стабильные и переходные возрасты в психологии образования; новые перспективы в педагогическом оценивании: международный диалог; психологическая служба: теория и опыт современной практики; идеи Выготского в теории и практике специального образования.

* * *

На открытии конференции с приветствиями выступили вице-президент РАН Е.П. Велихов, Президент РАО А.В. Петровский; первый заместитель министра общего и профессионального образования РФ В.Д. Шадриков, ректор Гуманитарного университета Ю.Н. Афанасьев, дочь Выготского Гита Львовна и др. Далее на пленарном заседании выступил *М.Г. Ярошевский (Москва)* с докладом "Выготский: на перекрестках русской и западной психологии". Он показал, что в первый период творчества Выготский рассматривал все психические процессы как форму поведения, считая учение И.П. Павлова психологической теорией, составляющей фундамент новой объективной психологии. Данный подход противостоял распространенному среди современных ему западных психологов мнению о том, что психические явления начинаются и кончаются в сознании и в связи с этим их реальность может открываться субъекту лишь в акте рефлексии. Констатируя кризис "субъективизма", Выготский говорил и о кризисе "объективизма". Исторический смысл кризиса психологии в середине 20-х годов он видел в возникновении потребности в новой "общей" психологии.

Дальнейшее развитие взглядов Выготского проходило в полемике с ведущими западными

психологами: Фрейдом, Торндайком, Штерном, Адлером, Коффкой, Левиним, Пиаже, Шпрангером, Дильтеем и др.

А.Н. Перре-Клермон (Швейцария) в выступлении, посвященном обзору социально-культурной ситуации, в которой формировался Пиаже как ученый, отметила, что у него было много общего с Выготским, одна и та же интеллектуальная основа (тот же круг чтения и даже общие знакомые, например, Сабина Шпильрейн – коллега Пиаже, которая затем вернулась в Россию и работала с Выготским). Но были и различия, связанные с особенностями социокультурной и исторической обстановки, в которой Пиаже развивал свое учение.

А.Г. Асмолов (Москва) в докладе "Неклассическая релятивистская психология как парадигма конструирования сознания XXI века" обратил особое внимание на феномен непреходящей современности Выготского. По словам Д.Б. Эльконина, Выготский выдвинул идею неклассической теории сознания. Выступив против рациональной, прагматической науки, основанной на позитивизме, он заложил основу релятивистской психологии, совершив прорыв в пространство иного мышления. Выготский снял оппозицию субъекта и объекта, тем самым наметив пути создания новой неклассической психологии. На уровне методологии, отвергая дуализм и бинарность, он поддерживал идеи монизма, выдвинутые Спинозой, ибо без решения их невозможен будущий день психологии. Докладчик отметил, что неклассическая релятивистская психология должна стать фактором развития психологии.

На последующих пленарных заседаниях выступили: В.П. Зинченко, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Н.Н. Нечаев (Москва), а также зарубежные ученые – Ю. Энгстрем (Финляндия), Г. Вейнер (Великобритания), Л. Гаран (Венгрия), С. Линдبلاد (Швеция), Ж. Карпей (Нидерланды), Дж. Верч (США).

Зинченко в докладе "От классической к органической психологии" оценил теорию Выготского как одно из ярких проявлений Серебряного века Российской культуры, и проследил связи его теории с идеями Вяч.И. Иванова, П.А. Флоренского, Н.О. Лосского, Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина, Н.А. Бернштейна, А.А. Ухтомского, показав генетическую связь психологической теории деятельности с культурно-исторической психологией. Неклассичность и ограниченность последней усматривается в объективности порождаемых человеком аффективно-смысловых образований и участии продуктов творчества в создании духовной культуры.

Энгстрем рассказал о работе руководимой им "лаборатории перемен", в основу деятельности которой положена культурно-историческая теория Выготского. В исследованиях, проводимых ее сотрудниками, используется идея зоны ближайшего развития, но изучается прежде всего зона коллективного, а не индивидуального развития. Докладчик сформулировал ряд тезисов, касающихся проблем развития, в частности, потребностей: в приближении перепланируемой работы к повседневной практической деятельности; в сближении направляемого практикой перепланирования процессов и теоретически направляемого конструирования будущего; в сближении различных параллельных ритмов развития в работе; в соединении орудий повседневной работы и орудий анализа и планирования.

Брушлинский в докладе "Развитие значений и значение развития в теории Выготского" проанализировал роль социальности в психической жизни людей. Он показал, что для Выготского социальное является всемогущим фактором в эволюции всей психики детей, но на разных этапах разработки его теории оно выступает соответственно по-разному: 1) как знаки (без значения), 2) знаки вместе с их значениями, 3) учителя, обучающие этим значениям (понятиям) в зоне ближайшего развития. В его теории дети и вообще люди не рассматриваются как субъекты (и поэтому в его 6-томнике, в предметном указателе нет термина "субъект").

Вейнер в выступлении "Новая эра или старые времена: класс, пол и образование в Великобритании" отметила, что в настоящее время интерес к теории Выготского продолжает расти, так как она является своеобразным мостом, соединяющим психологию с другими науками, достижения которых используются в сфере образования. Был дан анализ социально-культурных факторов, влияющих на процесс организации образования в Великобритании, и представлены результаты эксперимента, проведенного в трех средних школах: городской, элитарной и консервативной.

Давыдов в докладе "Проблема развития человека в научной школе Выготского" отметил, что Выготский был марксистом, хотя он недостаточно разработал понятие коллективной деятельности и коллективного субъекта, а также проблемы единства интеллекта и эмоций. Давыдов предложил уточнить некоторые подходы Выготского к проблеме развития человека в связи с неоднозначностью его терминологии. Указав на то, что Выготский не

понял теорию рекапитуляции, Давыдов подчеркнул, что никакая теория онтогенетического развития невозможна без ориентации на теорию повторяемости. Обрисовав схему индивидуального развития, он выдвинул идею о том, что культурно-историческая концепция, даже в ее деятельностном исполнении, является в большей степени гипотезой, чем подлинной теорией. Он призвал современных ученых превратить эту гипотезу в фундаментальную теорию.

Доклад *Гараи* был посвящен проблеме соотношения высших психических функций и мозга. Рассматривался вопрос: как согласовать интериндивидуальный элемент (значение – обобщение и общение) и интраиндивидуальный механизм (мозг). Решение этой проблемы было найдено в рамках логики исследования Сэнтаготаи, предложившего рассматривать мозг как суперструктуру, трансцендентную по отношению к организму.

Линдبلاد рассказал о перестройке образования в Швеции, где наметилась тенденция сделать его более рыночно-ориентированным. На первом этапе, начиная с середины 70-х гг., наблюдалась децентрализация в структуре принятия решений и возрастание влияния общественного сектора (уход от классической модели, по которой студенты безоговорочно подчиняются лицам, предоставляющим возможность обучения). В конце 80-х годов произошли качественные изменения: вертикальные стратегии в образовании стали все больше заменяться горизонтальными, ориентированными на потребителя (модель потребителя). Улучшение системы образования происходит в процессе соревнования школ друг с другом. В настоящее время важная роль в организации образования отводится родителям и самим учащимся (модель пользователя).

Карпей в докладе "Родительские отношения в зоне ближайшего развития" подчеркнул, что образование – это не просто сумма фиксированных знаний, умений, навыков. Дети должны обрести как личную, так и культурную идентичность. Ключевое понятие "идентичность" включает в себя: стиль мышления, манеру поведения и взаимодействие на интерперсональном уровне. Задача развития заключается в том, чтобы обеспечить детей солидным культурным багажом. В этой связи Карпей акцентировал внимание на родителстве, как целенаправленной деятельности, помогающей ребенку овладеть культурой, что особенно важно в дошкольном возрасте. Выготский связывал развитие ребенка с целенаправленным обучением в школе и не касался других ситуаций, например, "за столом", "по пути в магазин" и т.д., а между тем такое стихийное обучение способствует расширению кругозора и освоению разнообразных форм поведения. Поэтому необходимо подчеркнуть, что процесс обучения, в котором активное участие принимают родители маленького ребенка, является исключительно важным не столько благодаря значимости дошкольного периода в детском развитии, сколько обусловленности домашней ситуацией. Психологическое качество знаний, получаемых в начальной школе, должно обеспечиваться при помощи домашнего обучения и совместной деятельности взрослого и ребенка, где учителем выступает родитель. В рамках домашнего учебного взаимодействия родители должны, используя зону ближайшего развития, развивать познавательные интересы ребенка.

Нечаев в докладе "Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования" отметил, что высшая школа элиминировала реальную задачу – формировать субъекта. В этой связи необходимо поддерживать и развивать научные школы, например, Рубинштейна, Выготского и др. Подчеркнув, что профессиональный взгляд на мир порой является ограниченным, докладчик призвал к построению теории высшего образования, которая должна раскрыть содержание высших психических функций, филогенез форм сознания.

Доклад *Верча* "Проблема понимания в теории Выготского" был посвящен вопросам опосредствования в психологии. Используя идеи Выготского об опосредствования, докладчик остановился на проблеме идентичности, подчеркнув, что она понимается по-разному в различных культурах. Докладчик отметил, что мы не создаем свою идентичность или подлинность, а берем медиаторы, которые уже созданы, и пользуемся ими. Люди не всегда с удовольствием принимают эти медиаторы; в них заложены определенные авторитеты и власть. Сопротивление медиатору может способствовать становлению идентичности так же, как и согласие с ним. Любой медиатор всегда дает новые возможности, но вместе с тем вносит и ограничения.

В.В. Рубцов представил доклад "Правомерно ли противопоставлять два пути образования понятий?" Первый путь – это обобщение эмпирических единиц материала и выделение общего как некоторого общего значения (например, житейские понятия у детей, по Выготскому). Второй путь – это выделение генетически исходного, всеобщего

отношения и выведения из него многообразия свойств учебного материала. Рубцов отметил, что в работах Давыдова – это соответственно рассудочно-эмпирическое и научно-теоретическое мышление. По мнению Рубцова, нет оснований полагать, что эмпирическое и теоретическое мышление не имеют ничего общего по способам своего происхождения; напротив, они – лишь этапы единого процесса становления "смысла" вещи. Поэтому важно вновь вернуться к проблеме исследования путей формирования понятий у ребенка и необходимости их образной (чувственной) основы. Иначе неизбежна ранняя интеллектуализация в обучении детей.

* * *

Большое многообразие докладов было заслушано и обсуждено на симпозиумах. Мы остановимся лишь на некоторых из них. На симпозиуме "Современное значение и пути развития культурно-исторической теории" в докладе *С. Веджетти (Италия)* "Воспитание познающего субъекта" были раскрыты следующие вопросы: о развивающемся субъекте в процессе воспитания; о возрастном процессе воспитания и обучения в аспекте культурно-исторической теории; о зоне ближайшего и дальнейшего развития; о воспитании ребенка как перевоспитании взрослого: рекомендации психологам будущего тысячелетия.

В докладе *В.А. Кольцовой (Москва)* проанализировано значение работы Выготского "Исторический смысл психологического кризиса" применительно к ситуации, сложившейся в российской психологической науке. В этом контексте рассматривались основные перспективы и пути преодоления трудностей, переживаемых современной отечественной психологией.

В докладе *Ю.К. Корнилова (Ярославль)* освещались результаты исследования практического мышления в качестве высшей психической функции.

Работа симпозиума "Психология и философия человеческой субъективности: новые подходы" началась докладом *Ф.Т. Михайлова*, поднявшего на современный уровень извечные проблемы человеческой субъективности и противоречия субъектно-объектных отношений. Докладчик обратил внимание на тот факт, что в XX веке возникла особая реальность научного осознания языка в самом широком значении этого понятия, он является областью сосуществования и единства несовместимого – субъектных и объектных характеристик действительности Канта. Это связано с тем, что именно субъекту принадлежит способность порождения аподиктических форм суждения, способность к трансформации и одновременно зависимости субъекта причинно-следственной детерминированностью объектных отношений, в которые он органически включен. Выготский указал пути преодоления этой антиномии: человек, ребенок, субъект не усваивает и не осваивает культуру, мир, объективные закономерности, а творит, созидает их, он – свободное существо, соотношенное с миром.

Т.М. Марютина (содокладчик *И.В. Равич-Щербо, Москва*) выступила с докладом "Проблема биологического и социального в трудах Выготского". В нем отмечалось, что проблема соотношения биологического и социального рассматривалась Выготским на всех уровнях анализа – эволюционном, онтогенетическом, патопсихологическом. Было подчеркнуто, что соотношение психических функций и процессов с физиологическими системами организма является центральным для психофизиологии. Согласно Выготскому, единицей анализа должны стать системно-структурные объединения функций. Будущее за системной психофизиологией. Многообещающей представляется идея эмерджентной причинности, когда те или иные системные качества мозга, достигнув определенной стадии развития, могут влиять на нижележащие структурные образования; была заявлена идея элиминации межклеточных контактов в мозговых структурах в ходе онтогенеза.

Д. Роббинс (США), поставившая проблему знака, образа и символа в творчестве Выготского, подчеркнула необходимость соединения когнитивного и практического аспектов в психологии. По ее мнению, одной из центральных является проблема субъективного человеческого бытия и объективности научного метода познания в психологии. Выготскому, отметила она, удалось соединить несоединимые идеи, найти переходы от явления к сущности.

На симпозиуме "Психология возраста: современные теории" в докладе *Д.И. Фельдштейна (Москва)* "Психология детства" было обосновано представление о детстве как о научной психологической категории. Отметив, что это понятие чаще всего употреблялось в социально-организационном плане, докладчик подчеркнул, что в настоящее время накоплено большое количество данных, позволяющих рассматривать детство как целостное явление, не только подверженное влиянию мира взрослых, но и активно на него влияющее.

Л. Колбейн (Норвегия) в выступлении "Когнитивная оценка в пожилом возрасте: резервные потенциалы или зоны ближайшего развития?" показал, что в пожилом возрасте имеются неиспользованные резервы когнитивных способностей; представление о зоне ближайшего развития позволяет реализовать их с минимальными временными затратами на обучение.

В докладе *М.Р. Гинзбурга (Москва)* "Активизация ресурсных механизмов возраста" было отмечено, что к ресурсным механизмам возраста относится как то, что уже сформировано, так и то, чему еще только предстоит формироваться (возрастное новообразование). Активизация ресурсных механизмов заключается в ориентации имеющихся возможностей ребенка в направлении возрастного новообразования с помощью специальных способов и техник.

Е.Л. Яковлева (Москва) в докладе "Результаты развития способности к лидерству у старшеклассников" описала принципы построения и результаты применения разработанной автором программы по развитию лидерских способностей. Было показано, что помимо развития лидерских качеств у старшеклассников происходят личностные изменения, которые могут быть охарактеризованы как "лидерство по отношению к самому себе" (организация своей собственной деятельности). Усвоенные старшеклассниками способы социального взаимодействия стали для них средствами самоорганизации и саморегуляции.

На симпозиуме "Психология искусства в теории Выготского" *Д.А. Леонтьев (Москва)* в докладе "Психология искусства Выготского как парадигма психологии личности" остановился на двух идеях, почерпнутых в ранних работах Выготского: экстракорпорального существования психического и внутренней конструктивной деятельности.

В докладе *Г.В. Иванченко (Москва)* "Опосредование в музыкальном восприятии" восприятие музыки рассматривалось как сложноопосредованная система, организованная по принципу многоуровневой функциональной иерархии.

Р.Р. Каракозов (Азербайджан) в докладе "Восприятие ритма прозы как условие понимания ее смысла" обобщил результаты своих теоретико-экспериментальных исследований, в которых показал, что процесс понимания смысла художественной прозы опосредуется реконструкцией ритмической организации текста.

Краткое сообщение об исторической логике искусства и художественном образовании было сделано *В.Ф. Никитиным (Уфа)*. Выступивший в дискуссии *В.С. Собкин (Москва)* привлек внимание участников симпозиума к идее искусства как психотехники, высказанной Выготским в "Трагедии о Гамлете".

На симпозиуме "Развитие идей Выготского в международном образовании" в докладе *М. Хедегаард (Дания)* "История образования: культурная идентичность и практика" были представлены данные, свидетельствующие о возможности применения идей Выготского в обучении детей иммигрантов. Она показала, что работа учителя с подростками (пуэрториканцами и палестинцами), ориентированная на зону их ближайшего развития, позволяет эффективно включать трудных школьников в образовательный процесс и повышать уровень их социальной адаптации. При этом весьма продуктивным для учителя является понимание критерия работы в зоне ближайшего развития как области взаимодействия повседневных знаний детей и предметного содержания урока, предлагаемого учителем.

В сообщении *Д. Скотко (США)* "Влияние Выготского на образование в США: исторический анализ" проблема этого влияния рассматривалась с количественной стороны. Он показал, что индекс цитирования Пиаже в книгах для студентов американских колледжей значительно выше аналогичного индекса Выготского. Докладчик объяснил это различие культурными традициями США, где идеология индивидуализма, нашедшая отражение в работах Пиаже, оказывается более привлекательной, чем идеология социальной обусловленности детского развития, представленная в трудах Выготского.

В выступлении *И.Б. Шиян и О.А. Шиян (Москва)* "Метакогнитивные стратегии в построении образовательных систем" анализировалась методология метакогнитивного подхода к построению образовательных систем. На симпозиуме "Наследие Выготского: история культуры, социальный контекст и мультикультурное образование" *В.А. Гуружапов (Москва)* в выступлении "Проектирование школы культурно-исторического типа в полиэтническом регионе" показал, как могут реализовываться идеи культурно-исторического подхода в проектировании образовательных сред в полиэтническом регионе на примере опыта школы-лаборатории 32/92 Министерства образования Бурятии (РФ).

С. Чаклин (Дания) посвятил доклад "Роль культурной идентичности в образовании у

представителей культурных меньшинств" общетеоретическим подходам к обучению, ориентированному на сохранение культурной идентичности у представителей этнических меньшинств.

С. Миллер (США) рассказала о том, как можно обсуждать межэтнические проблемы на объединенных уроках истории и литературы при мультикультурной ориентации учителя. *В.П. Столяров (Москва)* рассмотрел культурную интеграцию народов Беломорского региона в связи с образовательной деятельностью Соловецкого Спасо-Преображенского монастыря. *К. Корнблет (США)* остановилась на проблеме сочетания общенациональных, этнокультурных и индивидуальных аспектов в современном образовании. *К. Грант (США)* предложил общую схему подхода к исследованиям в области образования с учетом интересов различных этнических и социальных групп.

На симпозиуме "Подход Выготского к развитию речи детей и языковому образованию" *К. Аmano (Япония)* представил результаты исследований процесса овладения разными типами синтаксических конструкций у детей 3–6 лет; полученные данные были проанализированы в контексте идей Выготского о развитии мышления и речи.

Доклад *А.А. Леонтьева (Москва)* содержал основные положения новой теории осознания субъектом процессов восприятия и порождения речи; теория условно названа автором "психолингвистика психолингвистики".

Сообщение *Т.В. Ахутиной, К.В. Каширской и А.В. Курганского (Москва)* касалось результатов нейропсихологического анализа речевой типологии. Экспериментально выявленные особенности переработки лексической информации школьниками в различных условиях могут быть использованы для индивидуализации обучения детей, испытывающих трудности в овладении определенными действиями с языковым материалом.

В выступлении *С.Н. Цейтлин (С.-Петербург)* были обозначены содержание и объем понятия "метаязыковая деятельность ребенка". Показано, что возможности детей в осознании семантических и грамматических механизмов языка гораздо шире, чем представлялось ранее; выявлены метаязыковые операции, выполняемые дошкольниками при решении задач на интерпретацию значений новых для них слов.

Н.И. Лепская (Москва) изложила результаты изучения процессов овладения предлогами и флексиями родного языка детьми в возрасте 2,0–2,3. Установлено, что предлоги, являющиеся носителями не только реляционных, но и лексических значений, усваиваются детьми раньше, чем флексии.

Е.Д. Божович (Москва) проанализировала понятие языковой компетенции как психологической системы, включающей два основных компонента: данные речевого опыта детей и знания о языке, приобретаемые в обучении. В процессе взаимодействия этих компонентов формируется особое новообразование – "чувство языка", принципиально отличное от его предпосылок в дошкольном возрасте.

На симпозиуме "Социальная ситуация развития в раннем онтогенезе" в докладе *П. Критенден (США)*, ведущего специалиста в теории привязанностей, которая в настоящее время становится все более популярной в США и Западной Европе, были раскрыты основные ее положения, показаны возрастные и культурные варианты типов привязанности, а также проведен сравнительный анализ концепции Выготского и теории привязанности. В качестве общего положения в этих теориях была выделена культурная и коммуникативная обусловленность психического развития ребенка.

В докладе *Т. Мейшнер (Германия)* представлены результаты лонгитюдного исследования влияния качества дошкольного воспитания на социальное развитие детей. Понятие "педагогическое качество" включает в себе знания человеческих ресурсов, условий взаимодействия с ребенком и его оптимального развития и самочувствия. На фактическом материале продемонстрировано, что показатели социального развития одних и тех же детей, полученные в семье и в детском саду, коррелируют между собой лишь в незначительной степени.

С. Аmano и Е. Кезука (Япония) рассказали об экспериментальном исследовании, результаты которого еще раз подтвердили, что ориентация ребенка на действия матери появляется во втором полугодии его жизни и способствует развитию самостоятельных предметных действий.

Сообщение *Л.П. Стрелковой (Москва)* было посвящено эмоциональной сфере дошкольника. Подчеркнув важность освоения языка эмоций ребенком, она рассказала о новой методике, выявляющей уровень понимания эмоциональных паттернов, составляющих язык эмоций.

В выступлении *Н.Н. Авдеевой (Москва)* приведены новые факты о ранней компетентности младенца, его возможностях и способностях. Эти данные свидетельствуют о том, что различение себя и другого начинается значительно раньше, чем это предполагал Выготский, используя понятие "пра-мы".

На симпозиуме "Социальная ситуация развития и развивающее образование в дошкольном детстве" *Н.Ф. Талызина (Москва)* проанализировала различия между функциональной и стадийной диагностикой, наметила принципиально новый подход к диагностике развития ребенка, основанный на изучении зоны ближайшего развития.

Выступление *Г. Прайса (США)* «Понятие "зона ближайшего развития" у Выготского и родственная концепция "оптимальной сложности развития"» было посвящено анализу стратегии создания родителями зоны ближайшего развития в процессе обучающего взаимодействия с детьми. Приводились данные экспериментов, показывающие зависимость успешности обучения ребенка от умения взрослого оптимально строить эту зону.

В докладе *Ж. Карнея (Нидерланды)* "Родители в зоне ближайшего развития" отмечалось особое значение характера развивающего взаимодействия родителей с детьми в дошкольном возрасте. Обсуждался вопрос об изменении зоны ближайшего развития при переходе в школу.

В сообщении *Д. Джибсон и Д. Джибсон (США)* "Родительские отношения: культурные орудия и культурные конструкции знаний" рассматривалась роль культурных конструкций знаний при смене социальной ситуации развития.

На симпозиуме "Новые перспективы в педагогическом оценивании: международный диалог" были представлены три доклада: "Психологический подход к организации обратной связи в образовании" (*Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, Москва*), "Автоматизм при умственном счете: проблемы обучения, связь с эмоциями и деятельность мозга" (*М. ван дер Хейден, Нидерланды*), "Критериально-ориентированный подход в диагностике предметной ориентации мышления" (*Е.И. Горбачева, Москва*).

Авторы первого доклада рассмотрели новые подходы к разработке психологических тестов, ориентированных на социально-психологический норматив, которые в большей степени, чем традиционные, способны выявлять эффективность процесса школьного образования. Организация обратной связи в образовании должна основываться на информации о том, какими знаниями необходимо обладать учащимся и каков должен быть уровень их умственного развития на каждом этапе обучения и после его завершения. Именно этим требованиям отвечает система тестов умственного развития, разработанных в Психологическом институте РАО.

Во втором докладе рассматривались вопросы создания наиболее благоприятных психологических условий, способствующих формированию некоторых математических способностей. Свой метод докладчик разработал на основе теорий Выготского, П.Я. Гальперина и А.Р. Лурии. Проведенный эксперимент показал, что при формировании счетных способностей важно опираться не на механическую память, а создавать специфическую эмоциональную ситуацию, которая приводит к активизации интеллектуальной активности учащихся.

В третьем докладе была затронута проблема предметной ориентации мышления, которая имеет два тесно связанных аспекта: направленность на конкретное содержание, задающая предмет мыслительного поиска, и ее динамическая основа – мыслительный стереотип, – стабильно воспроизводимая структура мыслительных действий по обработке, анализу и структурированию предметного материала.

В работе симпозиума "Психологическая служба: теория и опыт современной практики" приняла участие более 60 человек из Азербайджана, Болгарии, Голландии, Молдавии, России, Словении, США, Украины. Большинство докладов было посвящено проблемам значения теории Выготского для современной практической психологии образования. В выступлении *И.В. Дубровиной (Москва)* анализировались методологические и теоретические стороны этого вопроса и подчеркивалось, что изучение работ Выготского должно составить основу профессиональной подготовки детского практического психолога. Доклад *Н.Х. Александровой (Болгария)* осветил вопросы практической геронтопсихологии. В нем была показана роль фундаментальных положений теории Выготского в развитии этой новой отрасли практической психологии. *Э.Д. Телезина (Москва)* рассмотрела теорию интеллектуализации психических функций Выготского с позиции задачи современного образования.

В ряде сообщений (*А.Д. Андреева; Н.И. Гуткина; Е.Е. Данилова (Россия); Л.А. Сеницару, Молдавия*) анализировалось применение идей Выготского в практике развивающей работы психолога в детском саду и школе. При этом основное внимание было уделено развитию

произвольности детей и подростков и овладению навыками контроля за собственным поведением.

Доклады, посвященные проблемам психологической помощи учителям и воспитателям (*Е.Н. Волкова, Н. Новгород; Т.А. Попова, Пермь*), касались проблем творческого роста педагога и использования в этой связи понятия "зоны ближайшего развития".

Значительное внимание было уделено вопросам развития идей Выготского в школах, созданных его учениками, прежде всего, Л.И. Божович, и практического применения результатов исследований этих школ (*М.С. Неймарк, США; А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, Москва*).

В ходе дискуссии за "круглым столом" "Научная школа Л.С. Выготского и возможность обновления образования" рассмотрены следующие вопросы:

- как начать строить личностно-ориентированное обучение;
- возможно ли создание нового типа учебника;
- гуманизация и демократизация образования: возможные подходы;
- условия сохранения потенциала творческого развития ребенка;
- реальна ли смена парадигмы образования с информационной на смысловую.

На "круглый стол" были приглашены не только ученые – сотрудники научных учреждений, занимающиеся теоретической разработкой проблем образования, но и практики, которые апробируют, развивают и внедряют новые программы и образовательные технологии.

Основной блок докладов был связан с рассмотрением принципов создания развивающих программ "Открытие мира" (выступление *Л.И. Айдаровой, Москва*). Обсуждались конкретное содержание и способы реализации этих программ в разных регионах России. Так, педагоги школы-лицей № 90 г. Краснодара *Е.В. Кубракова, Л.Е. Казачек, Е.А. Бондарева, Т.В. Москаленко* показали, каким образом может происходить интеграция различных предметов (язык, изо, драматизация, естественно-научное знание) в выстраивании детьми целостной картины мира. Речь шла о возможности такой интеграции на уровне детского сада и начальной школы. О построении обучения как сотворчества детей и педагогов, и об особой роли учителя в этом процессе рассказали педагоги *Л.А. Васильева, В.А. Родионова* (лицей № 11, Челябинск), *И.А. Клочкова, Л.В. Гурец* (школа № 90, Краснодар), *И.А. Муравлева, И.Н. Фетисова* (школа № 78, Москва).

В системе "Открытие мира" сами педагоги получили возможность стать создателями новых программ. В этой связи интересно отметить материалы *Н.М. Сапрыкиной (Иваново)* "Учитель – автор оригинальных разработок", сообщение *В.Ф. Исаевой и С.И. Белявцевой* о работе педагогов детского сада над программами "Живое вокруг нас". Важно, что такие программы создаются не только для начальной школы, но и для старшекласников, например, программа "Мне ответят Толстой и Достоевский" – новый курс словесности, предусматривающий тесную связь между начальной и высшей формами сознания, получивший освещение в докладе *Т.Ю. Соколовой* (лицей № 204, Новосибирск, Академгородок). Разработка и внедрение таких программ обеспечивают возможность непрерывного образования на едином психологическом основании.

Отрадно, что при создании развивающих программ учитываются психологические особенности разного контингента детей. Так, в докладе *А.Г. Гостева (Челябинск)* говорилось о необходимости создания новых образовательных программ для одаренных детей, в сообщении и материалах *Ю.В. Кукушкиной, О.Н. Гузаевой (Ярославская область), В.А. Родионовой (Челябинск), Е.В. Цимбаловой, Г.А. Прутских (Москва)* обсуждались особенности вхождения в мировую культуру сельских и городских детей. Акцент на развитие индивидуальности ребенка был поставлен в выступлении *Е.А. Бондаревой (Краснодар)* и *Н.А. Аминова (Москва)* – "Театр и психическое развитие", а также в сообщении "Играющий ум – развивающийся ум" (игровой вариант программ "Открытие мира") *К.В. Ивановой, С.И. Белявцевой, С.И. Звягиной, И.А. Муравлевой (Москва)*.

Не только педагоги, но и ученые занимаются разработкой новых развивающих программ. Проблемам возможности обновления языкового образования на основе теории Выготского был посвящен доклад *А.А. Леонтьева. М.Ю. Новицкая* (НИИ Образования, Москва) представила программу "Место народной культуры в открытии мира". *А.Ю. Пентин (РИПКРО, Москва)* рассказал о роли естественно-научного знания в формировании гуманитарной картины мира.

Доклады "круглого стола" показали, что новой школе нужна не только программа

нового дошкольного образования (*Н.В. Рябцева, Москва*), но и новая университетская подготовка педагогов (*Э.В. Маруга, Балашов; Л.В. Шibaева, Орел*).

В выступлении *Н.Ф. Талызиной (Москва)* говорилось о пути, который ведет от науки к построению инновационной практики обучения. Ее коллега *А. Самоненко (Москва)* затронул проблемы управления развитием инновационного образования в регионах.

Была развернута экспозиция, показавшая, как может строиться обучение, обеспечивающее творческое развитие детей и рост педагогического мастерства учителя. На выставке были представлены работы педагогов и детей от 5 до 9 лет разных регионов России: городов Урала и Сибири, Краснодара, Углича, Москвы. Экспозиция проиллюстрировала, каким может быть обучение на начальном этапе, от которого зависит и все дальнейшее образование, получаемое растущим человеком; в нее входила видеозапись фрагментов экспериментальных уроков в разных школах.

За "круглым столом" обсуждался также эскиз Международной образовательной программы "Единый мир" как приглашение к началу сотрудничества представителей разных регионов, этносов и культур. Был поставлен вопрос о психологических условиях, необходимых для понимания детьми общечеловеческих и национальных ценностей, что крайне важно для развития личности в современном мире (*Л.И. Айдарова, В.Н. Гороява, Москва; А.Ю. Пентин, Л.М. Фирсова, Рига; Ж. Карней, Нидерланды*).

* * *

Конференция показала, что интерес к теории Выготского не угасает. Многие ученые видят в ней и эвристические возможности, и неиспользованный потенциал, пытаются выявить их и применить в своей теоретической и практической деятельности. Отмечалась плодотворность международных контактов и встреч специалистов в целях дальнейшего развития различных проблем психологической науки на основе наследия Выготского.

*Т.И. Артемьева, Г.В. Ожиганова,
ИП РАН*

I ВСЕРОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ "ПСИХОЛОГИЯ В РЕКЛАМЕ"

24–25 декабря 1996 года в Институте психологии РАН состоялась I Всероссийская конференция "Психология в рекламе". Организаторы конференции: Российское психологическое общество, Институт психологии Российской академии наук, Психологическая ассоциация рекламных исследований, Институт молодежи.

В конференции приняли участие психологи из Москвы и других городов Российской Федерации, социологи, экономисты, работники рекламных агентств, руководители служб рекламы и маркетинга различных фирм, представители СМИ, аспиранты, студенты ВУЗов.

В соответствии с программой конференции работали следующие секции:

- Психология рекламы (теоретические проблемы) (рук. В.Н. Дружинин, А.Н. Лебедев)
- Экспериментальная психология рекламы (результаты исследований) (рук. В.Ф. Петренко, В.А. Барабанщиков).
- Психологические методы в рекламе (рук. А.Г. Шмелев, Д.А. Леонтьев).
- Политическая реклама и психологическая подготовка кадров для рекламного бизнеса (рук. С.К. Роцин, В.Г. Асеев).

Конференцию открыл заместитель директора Института психологии РАН *В.Н. Дружинин*. Он отметил актуальность и своевременность происходящего, рассказал собравшимся об Институте психологии РАН, потенциальных возможностях ученых Института в изучении психологических факторов воздействия рекламы на российских потребителей. Особо было подчеркнута значение эмпирических, в частности, экспериментальных исследований в данной области науки.

В докладе *А.Н. Лебедева* рассматривались теоретические и методологические проблемы психологии рекламы. Выступающий отметил, что научные исследования все чаще противопоставляются так называемому "авторскому подходу", когда на практике автор